

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ РБ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БИРСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
25-26 мая 2012 года*

*Бирск – СПб.
2012*

УДК 41
ББК 81.2 – 9
П 56

Проблемы и перспективы обучения иностранным языкам в средней школе и вузе на современном этапе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24-25 июня 2012 года., Республика Башкортостан, г.Бирск / Ответственный редактор В.Ф.Аитов - Бирск: Бирск.гос.соц.-пед.академия, 2012. – 216 с.

В предлагаемых материалах освещены отдельные теоретические и практические аспекты реализации современных подходов к организации учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в школе и вузе, рассмотрены некоторые вопросы языкового образования.

Рекомендуется преподавателям вузов, колледжей, аспирантам, студентам, учителям, интересующимся современными проблемами обучения иностранным языкам.

Все материалы публикуются в авторской редакции

Редакционная коллегия:

д-р пед.наук, профессор **В.Ф.Аитов**
д-р.пед.наук, профессор **И.М.Синагатуллин**
д-р пед.наук, профессор **Ю.В.Еремин**

© Коллектив авторов, 2012
© Бирская государственная
социально-педагогическая
академия, 2012

Секция 1. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В.Ф.Аитов (г.Бирск)

ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Переход отечественной образовательной системы на компетентностный подход обусловлен объективно существующими причинами: во-первых, общеевропейской терминологической стандартизацией и, во-вторых, сменой самой образовательной парадигмы в Российской Федерации.

Относительно целевых установок компетентностного подхода представляется целесообразным исследовать содержание понятий: «знания», «умения», «компетенция», «компетентность».

На основе анализа работ термином «компетенция»/«компетентность» обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и т.д.

По этому поводу мы придерживаемся точки зрения отечественных исследователей (И.А.Зимняя, Н.И.Алмазова, Н.В.Баграмова и др.), согласно которой в основе любой компетенции лежат знания и умения их использовать. Компетенция отличается от умений тем, что всегда связана с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем.

Говоря о целях и программных требованиях обучения иностранному языку, большинство методистов первоначально использовали одно понятие «компетенция» (как языковая компетенция, так и речевая компетенция).

По утверждению авторов терминологического словаря, в противовес понятию «лингвистическая компетенция» (знание системы языка), введенному Н.Хомским, появился методический термин «коммуникативная компетенция». Под этим термином стали пони-

мать способность индивида осуществлять общение посредством языка в реальных ситуациях в «процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему речевых и языковых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [5:29].

Однако в последнее время в методической литературе два понятия: «компетентность» и «компетенция» – приобретают разные значения, с учетом толкования этих двух терминов в словарях.

В частности, мы разделяем точку зрения тех ученых, которые определяют компетентность как более широкое понятие по отношению к любому виду компетенции и рассматриваем ее как совокупность компетенций, среди которых центральное место отводится иноязычной коммуникативной компетенции.

В этой связи, вслед за И.А.Зимней, мы полагаем, что компетентность выступает как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [4].

И.Л.Бим вкладывает в понятие «компетентность» более широкий смысл: «Иноязычная коммуникативная компетентность - это способность и реальная практическая готовность осуществлять межличностное, межкультурное общение средствами ИЯ», в то время как коммуникативная компетенция рассматривается у И.Л.Бим как интегративная цель обучения ИЯ, включающая языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции [3:30].

С этой точки зрения, компетентность можно рассматривать как совокупность лингводидактических, лингвокоммуникативных и лингвострановедческих знаний, навыков и умений говорящего в практическом использовании языка в изменяющихся коммуникативно-профессиональных ситуациях и условиях речи.

Согласно определению, которого мы придерживаемся в своей деятельности, под компетентностью понимается «качество, которое приобретается [студентами] в процессе жизни вместе с их жизненным опытом» [2:16], которое предполагает обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, то есть обладание компетенцией.

По нашему мнению, наличие любой компетенции и уровень ее развития, выступая в качестве основы для решения учебных и реальных проблемных задач, в целом определяет общий уровень компетентности.

Разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» в рассматриваемом контексте означает, что, говоря о компетентностном подходе, мы имеем в виду формирование именно профессиональной компетентности посредством формирования отдельных видов компетенций.

Таким образом, компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике. В результате, обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности, компетенция способствует формированию и развитию у обучаемых компетентности, что обеспечивает впоследствии их успешную иноязычно направленную профессиональную деятельность [1:6-7].

Другими словами, компетенция как часть от целого, достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями, навыками, «превращается» в компетентность как интегративное качество личности. В конечном итоге, как компетенцию, так и компетентность, следует рассматривать как результат развития личности обучаемого.

Использованная литература

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении ИЯ в неязыковом вузе: Дисс. ... д-ра пед.наук. – СПб., 2003.

2. Баграмова Н.В. Компетентностный подход в образовании с проекцией на обучение иностранному языку // Синтез традиций и новаторства в Методике изучения иностранных языков: Материалы межвузовской научной конференции. – Владимир: ВГПУ, 2004. – С.14-19.

3. Бим И.Л. Концептуальные основы современного обучения иностранным языкам и их соотношенность с концептуальными основами 12-летней школы // На пути к 12-летней школе. - М.: ИОСО РАО, 2000.-С. 107-112.

4. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании – реальность XXI века // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». – М.: 2005. – С.11-12.

5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

Е.В.Борзова (г. Петрозаводск)

УСВОЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ КОМПЕТЕНТНОМ ПОДХОДЕ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

Запрос современного общества на качественное школьное образование, равно как и переход вузовского образования на двухуровневое обучение, являются объективными факторами, требующими пересмотра многих сторон профессиональной подготовки учителей. Вместе с тем особенности реализации профессионального образования в данной области не нашли отражения в проекте «Закона об образовании в Российской Федерации» (1). В выступлениях официальных лиц государства и в средствах массовой информации на фоне резкой критики уровня российского учительства высказывается точка зрения о том, что любой специалист в конкретной области способен обучать предметному содержанию. Вероятно, способен, если будет просто транслировать определенный набор знаний, жестко следуя рекомендациям учебника. Нужен ли такой учитель современной школе? Эта позиция противоречит принятым федеральным государственным стандартам высшего образования третьего поколения, в которых в качестве приоритетной цели вузовского образования обозначается профессиональная компетенция специалиста. Профессионально-педагогическая компетентность предполагает готовность и способность учителя – субъекта педагогической деятельности - таким образом организовать взаимодействие с каждым учащимся, чтобы воздействовать на него через вовлечение в целесообразную деятельность, в процессе которой происходило бы становление и предметных компетенций, и метапредметных компетенций,

и духовно-нравственное воспитание ученика (2). Системно и последовательно решать эти сложные задачи способен лишь специально подготовленный, творчески думающий и понимающий своих учеников учитель. Профессиональная компетентность выпускника вуза определяется как «интегральная характеристика личности, определяющая способность решать *типичные профессиональные задачи*, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей»(3:97). При этом А.П.Тряпицына совершенно обоснованно проводит различия между компетентностями выпускника и работающего учителя, который «способен действовать в ситуациях неопределенности», «адаптироваться к новым вызовам времени, решать нетиповые задачи (Э.Е.Лебедев, А.Г.Каспаржак, Е.Н.Поливанова, Э.Шорт и др.)» (3:97). Большинство исследователей единогласно в том, что «компетентность не сводится к сумме знаний и умений. Она является продуктом сложного синтеза осознанных теоретических знаний, своего рода ориентировочной основой практического действия и опыта выполнения самих этих действий» (4:70). Таким образом, «знание и действие здесь функционируют в единстве». «Знание становится инструментом решения задачи» (4:71). Очевидно, что компетентностный подход ни в коем случае не отрицает роли знаний, но вместе с тем по-новому определяет их функции, что, безусловно, меняет и характер их усвоения и использования. Как отмечает В.В.Сериков, «компетентностный опыт...нельзя задать в виде учебного текста... Становление педагогической компетентности востребует учебный процесс особого рода, в котором имеет место не трансляция материала преподавателем, а совместное с ним приобретение знаний ...акцент не столько на знания, сколько на способе мышления (получения знаний)» (5:35).

Особенности методических знаний, необходимых учителю иностранного языка (ИЯ), вытекают из специфики методики как теории и практики обучения и воспитания обучающихся средствами иностранного языка. Поскольку методика как наука исследует закономерности преподавания и овладения ИЯ, определяя цели, содержание, принципы, способы, технологии и средства деятельности мно-

жества субъектов в различных условиях, то очевидно, что компетентный учитель ИЯ должен обладать способностью соотносить знания о целом комплексе явлений и процедур: особенности самого ИЯ; характеристики речевой деятельности, в которой ИЯ используется как средство; специфику обучающихся разного возраста, овладевающих ИЯ; общие принципы организации учебной деятельности. Причем в каждой группе знаний можно выделить еще множество разнообразных подгрупп. На основе анализа и соотнесения многообразных горизонтальных и вертикальных связей между этими знаниями выводятся закономерности обучения и овладения ИЯ, которые по-разному могут реализоваться в реальном образовательном процессе разными субъектами. Ясно, что компетентному учителю ИЯ необходим синтез знаний из самых различных областей, на основе которых рождается новое методическое знание. Нельзя не отметить, что методическое знание нередко имеет вероятностный характер, т.к. оно применяется в условиях одновременного действия множества значимых факторов и, как следствие, адаптируется, корректируется к конкретному контексту. Поэтому так важен субъектный опыт учителя в применении методических знаний, когда теоретические знания «переводятся на язык практических действий» (6:5), а практические действия анализируются с учетом теоретических положений. Часть методических знаний устаревает, обновляется, подвергается переосмыслению, т.е. находится в постоянном движении, хотя, конечно, есть и определенное ядро, в меньшей степени меняющееся по мере развития методики. Соответственно, современному учителю принципиально необходимо не только осмысленно применять знания, но и критически анализировать их с точки зрения полноты, истинности, актуальности, постоянно пополнять их. В деятельности учителя знания играют роль не готовых рецептов, а оснований, ориентиров при планировании, критериев оценки при анализе педагогической деятельности, которая постоянно требует конкретного выбора решения среди множества возможных.

Работа, направленная на восприятие, понимание, осмысление и применение знаний в курсе профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ, разворачивается *в разных формах*: на лекциях, семинарских занятиях, в самостоятельной работе студентов, во время

педагогических практик и проведения исследований при написании курсовых и выпускных квалификационных работ; *на разных уровнях усвоения*: репродуктивном; уровне понимания значения (активизация логического мышления); уровне осмысления (активизация дивергентного и критического мышления); уровне творческого использования; через *постановку различных задач*, направленных на связь знания и действия (от знания к действию и наоборот). Общими условиями реализации компетентностного подхода к усвоению знаний мы считаем: а) постепенное принятие студентом позиции субъекта деятельности через активизацию мышления, диалогического взаимодействия, учета личностного опыта изучения ИЯ, овладение методами исследования и технологиями проектирования и б) обогащение образовательной среды за счет вариативности источников информации, условий деятельности, заданий, партнеров, образовательных средств.

Приведем примеры возможных заданий.

По ходу лекции помимо постановки вопросов можно просить слушателей: а) за две минуты записать свои варианты решения проблемы; аргументы за и против; предположения/прогнозы; примеры из практики; причины/следствия и т.п. с последующим обсуждением; б) заполнять таблицу, схему, семантическую карту, перечни. В заключение лекции студенты могут составить список ключевых понятий и их дефиниций; написать вывод/резюме; ответить на вопросы блиц-опроса; дать комментарий, выразить свою обоснованную позицию и т.п.

Для самостоятельной работы даем задания:

1). Проанализируйте свой опыт изучения иностранного языка в школе по плану. Ваши выводы: от чего зависят результаты обучения ИЯ в школе, какие факторы оказывают влияние на мотивацию.

2). Домашнее чтение: выберите одну из книг/статей по методике. Внимательно прочитайте ее, делая краткие пометки для последующего обсуждения ее содержания с группой и преподавателем. Подготовьте презентацию содержания, обратив внимание на самые важные идеи и аргументацию автора. Прокомментируйте основные положения. Сделайте собственные выводы, обосновав их.

- 3). Анализ УМК и его фрагментов с позиции современной методики обучения ИЯ.
- 4). Анализ видеозаписи или посещенного урока ИЯ по плану с полным обоснованием выводов.
- 5). Подготовка к дебатам по методической проблеме.
- 6). Проектирование фрагментов уроков по темам семинаров с полным обоснованием.
- 7). Рецензирование конспектов других студентов с комментированием.
- 8). Обзор материалов сайтов и методических журналов.
- 9). Комментирование цитат с выводами для практики.
- 10). Проведение мини-исследований по конкретным заданиям (опросы, наблюдения, апробация, самоанализ).
- 11). Сквозные задания: А). Ведение глоссария. Б). Ведение методической тетради (электронной тетради) в удобной для студента форме.

План обобщающего семинара. При подготовке к семинару в группах по четыре человека тщательно продумайте развернутый ответ-рассуждение по одной из формулировок (например: «Формирование личностной культуры учащегося на уроке ИЯ». «Формирование иноязычной коммуникативной компетенции». «Включение учащихся в диалог культур на уроке ИЯ» и т.п.) в соответствии с **планом**: а) как трактуется ключевой термин и общее содержание формулировки; б) почему ставится такая задача/требование относительно уроков ИЯ; в) как это реализуется в УМК и на уроке.

В аудитории группы сначала обсуждают свои выводы, а затем образуются новые группы, в которые входят по одному студенту из ранее работавших. Выполняется задание: опросите студентов в вашей группе по исследованному вопросу. Обсудите вместе его содержание. Сделайте для себя записи по каждому вопросу.

Таким образом, обязательным требованием к организации работы является сочетание знания и практического действия, выраженное в развернутой аргументации, за счет чего методическое знание начинает выполнять функцию «объяснительного основания» для оптимальных действий компетентного учителя.

Использованная литература

1. Проект «Закона об образовании в Российской Федерации» <http://www.mon.gov.ru/dok/proj/7786> (дата обращения 01.05.2012)
2. Федеральный государственный стандарт образования <http://www.mon.gov.ru/dok/fgos/7195> (дата обращения 21.04.2012)
3. Тряпицына А.П. Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения // Педагогика. – 2010. - №5. – С.95 - 103.
4. Сергеев Н.К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. – 2010. - №5. – С.66 - 73.
5. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. - №5. – С.29 - 37.
6. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. – Под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981.

Ю.В.Ерёмин,

С.В.Синотова (г. Санкт-Петербург)

К СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЯ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИЯ. СТРАТЕГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Концепт автономии учащегося в изучении иностранного языка впервые был предложен в контексте личностно-ориентированного обучения ИЯ в зарубежной теории и практике в связи с определением целей обучения ИЯ. Автономия изучающего ИЯ (learner autonomy) рассматривается как образовательная цель, показатель сформированности умения изучать язык и компонент содержания обучения ИЯ («learning to learn component»).

Основная идея данного концепта заключается в том, что в процессе обучения/овладения ИЯ необходимо стремиться к достижению автономии учащегося в изучении языка. Желание и способность учащегося взять на себя управление своей учебной деятельностью, когда он решает, что хочет изучать и как хочет изучать, и берёт на себя ответственность за свои решения, за их выполнение, является основным содержанием автономного овладения ИЯ.

В связи с развитием современных технологий и широким использованием современных технических средств в обучении ИЯ, наряду с понятием автономии учащегося, широкое распространение получает понятие автономного, самоуправляемого изучения ИЯ (autonomous, self-directed, self-access language learning), что определяет соответствующую форму овладения ИЯ. В данном контексте автономное, самоуправляемое обучение является формой организации самостоятельной учебной деятельности обучаемого, дидактической моделью, в которой создаются условия для формирования необходимых способностей и качеств автономного изучающего язык (autonomous language learner).

В области изучения иностранных языков концепт автономии первоначально разрабатывался в связи с обучением ИЯ взрослых в рамках так называемого обучения ИЯ в специальных целях (Languages for Specific Purposes – LSP). В дальнейшем эта проблема была перенесена на более широкую аудиторию, в том числе вуз, и стала предметом целенаправленных исследований в контексте непрерывного образования (life-long learning) в программах Европейского Совета по культурному сотрудничеству. Концепт автономии учащегося как способности к независимому использованию языка и способности к самостоятельному овладению изучаемым языком («learn to learn component») введён в современный общеевропейский стандарт языкового образования в качестве обязательной цели и компонента содержания обучения ИЯ. При этом степень автономии учащегося рассматривается в качестве критерия уровня владения языком и развития личности учащегося.

Широкое понимание автономии в учебной деятельности как способности личности включает:

- владение приёмами и стратегиями овладения ИЯ;
- самостоятельное управление процессом изучения ИЯ от постановки цели до оценки результата;
- способность к критической рефлексии на процесс овладения и использование языка;
- способность к принятию ответственных решений в ситуации свободного выбора относительно всех этапов овладения ИЯ в соответствии с личными потребностями, интересами, опытом;

- способность к переносу опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации, гибкость в различных учебных контекстах.

В контексте отечественной теории развивающего образования понятия «автономия учащегося» и «автономное обучение ИЯ» рассматриваются в следующей зависимости. Развитие способности учащегося к автономной учебной деятельности в области изучения языка и культуры по существу означает развитие личностных качеств обучаемого, которые обеспечивают его самоопределение, самореализацию и саморазвитие в образовательной среде. В терминах личностного развития учащегося понятие «автономии изучающего ИЯ» и «автономного изучения ИЯ» можно соотнести со способностью выстраивать «индивидуальную образовательную траекторию», которая определяется как последовательное самодвижение учащегося по основным этапам самостоятельной образовательной деятельности от постановки задач до рефлексивной самооценки [1].

Применительно к изучению ИЯ такое последовательное самодвижение учащегося по основным этапам учебно-познавательной деятельности можно определить как *технологии автономного самоуправляемого освоения ИЯ*. Способность к самоуправляемому изучению ИЯ характеризует «опытного изучающего язык» и обеспечивает ему возможность независимого и эффективного использования ИЯ. Владение данной индивидуальной технологией является, с нашей точки зрения, необходимым для изучающего язык условием в такой учебной ситуации, когда он работает над языком без непосредственного руководства со стороны преподавателя. В условиях автономного изучения языка в наибольшей мере реализуются личностные позиции учащегося как субъекта учебной деятельности: позиция «я – преподаватель», «позиция деловой активности», позиция «я – рефлексивный пользователь и изучающий ИЯ». Основой данной технологии автономной учебной деятельности является развитие способности учащегося к самостоятельному управлению своей учебной деятельностью от постановки цели и конкретной учебной задачи до самоконтроля и самооценки полученного результата и способов его достижения. В этом плане автономная самоуправляемая учебная деятельность учащегося является формой организации процесса изучения иностранного языка и культуры и одновременно

средством формирования учебной компетенции обучаемого в данной области и эффективной организации самостоятельной учебной деятельности.

Технология автономного изучения иностранного языка с позиции учащегося можно представить следующим алгоритмом, который по существу отражает основные пошаговые процессы автономной учебной деятельности:

- целеполагание и укрепление мотивационной основы автономной деятельности;
- выбор средств и способов, определяющих процессуальную сторону деятельности;
- конструирование личностного образовательного продукта как конечного совокупного результата учебной деятельности;
- самооценка результата и способов его достижения;
- самоподдержка (включая необходимую коррекцию).

Исходя из представленного в статье анализа содержания концепта автономного обучения ИЯ, можно предположить основные направления методически целесообразного построения модели автономного овладения ИЯ в вузе и в средней школе.

Использованная литература

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

2. Рубцова А.В. Продуктивная лингводидактическая технология как средство реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Август 2011, ART 1633. - СПб., 2011 г. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1633.htm> . – Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588 [дата обращения 05.05.2012].

Г.И. Гуцина (г. Кумертау)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО

Образовательные программы третьего поколения, отвечающие требованиям ФГОС ВПО, предусматривают увеличение объема самостоятельной работы студентов, что отражается в общей трудоемкости дисциплины. В соответствии с компетентностной парадигмой в образовании учебный процесс должен быть направлен на подготовку саморазвивающейся личности при учете личностных особенностей обучаемых, предоставлении им свободы выбора способов и форм обучения. Более того, «компетентностный подход предполагает ориентацию на результаты обучения, что означает стремление достичь большей точности в определении того, чем завершится образовательный процесс для каждого студента. Он переносит акцент с намерений и задач преподавателя на реальные достижения обучающихся. Результатом обучения являются усвоенные знания и освоенные компетенции» [3:20]. Следовательно, выпускники вузов разных направлений подготовки должны приобрести профессиональные качества, связанные с умением самостоятельно находить и анализировать информацию и способностью решать проблемы межличностного и профессионального взаимодействия.

Решению этих проблем и должна способствовать СРС при ответственном отношении преподавателя к выбору форм самостоятельной работы, направленных на воспитание творческой активности и инициативы студентов. Условия современной образовательной среды диктуют необходимость модернизации процесса обучения, связанного с применением новых педагогических технологий и подходов в обучении. Реализация образовательных программ связана с поиском и внедрением форм организации учебного процесса, в которых предусматривается оптимизация самостоятельной деятельности обучающихся.

Практическое владение иностранными языками является одной из важнейших характеристик специалиста любого профиля. Совершенствование форм самостоятельной работы особенно важно в языковом вузе в связи с меньшим количеством аудиторных часов, чем в языковом вузе [2:1629].

Отметим, что компетентностный подход в образовании, который заменил знаниевый подход, ориентирует обучаемых на производство новых знаний, а не на простое овладение ЗУН (знаниями,

умениями, навыками). Таким образом, знания не предлагаются студентам в готовом виде, наоборот обучаемые становятся активными участниками познания, в процессе которого они приобретают соответствующие личностные и профессиональные качества. Сформированность соответствующих компетенций проверяется по способности обучаемых к созданию конкретного продукта, соответствующего определенной системе требований [1:1561].

СРС включает два направления: аудиторную работу и внеаудиторную деятельность. Аудиторная работа по дисциплине проводится в присутствии преподавателя, под его руководством и наблюдением. Внеаудиторная работа предполагает большую степень самостоятельности студентов, однако также требует корректировки, уточнений, дополнительных рекомендаций со стороны преподавателя (особенно это относится к дисциплине «Иностранный язык»). Самостоятельная работа может осуществляться как индивидуально (рефераты, сообщения, тесты, проверочные работы), так и в парах и группах (работа с текстом, ролевая игра, дискуссия, проект).

Особенно важную роль приобретают формы самостоятельной работы в группах, поскольку они ориентируют обучаемых на овладение умениями коллективной деятельности, способствуют выработке навыков социализации.

Так, в условиях аудиторных занятий целесообразно предъявлять задания, направленные на совместный поиск верного решения, реализации поставленных целей и задач. Например, работа с текстом не будет сводиться к простому переводу, а приобретет форму решения проблемы или изучения ситуации (case study). При этом обучающимся предлагается реализовать следующий алгоритм действий:

1. Краткий анализ ситуации/проблемы в виде реферативного перевода или аннотации (резюме).
2. Составление плана/спектра/круга частных проблем (или вопросов).
3. Проведение беседы на иностранном языке по представленному плану/кругу вопросов.
4. Подведение итогов, оценка результатов работы членами группы.

Ролевая игра на практическом занятии также сопряжена с большой долей самостоятельности обучаемых, направленных на развитие инициативных и прогностических умений. Однако здесь мы часто сталкиваемся с затруднениями, вызванными недостаточно развитыми лингвистическими навыками студентов (пробелы в грамматических и лексических знаниях). Низкий уровень языковых знаний студентов указывает на тот факт, что данный компонент коммуникативной компетенции не был выработан у обучающихся в средней школе.

Коммуникативный подход, применяемый в обучению иностранным языкам, способствует, прежде всего, формированию речевых способностей обучаемых, а грамматический аспект зачастую игнорируется или считается второстепенным. Поскольку коммуникативный метод реализуется в технологиях интерактивного обучения (связан с конкретными ситуациями общения, решением коммуникативных задач), то совершенно необходимыми становятся умения, формируемые на базе грамматических знаний (умения строить вопросительные, отрицательные предложения, степени сравнения прилагательных и т. д.). А поскольку речь идет об иностранном языке, структура которого не совпадает со структурой русского или родного языков, то значительная часть самостоятельного времени студентов должна отводиться на обычное запоминание правил и конструкций, т.е. на заучивание их наизусть.

Для достижения наиболее оптимальных результатов подготовки по дисциплине «Иностранный язык» обязательным является обеспечение студентов методическим материалом:

- программой дисциплины;
- учебными пособиями по дисциплине;
- методическими указаниями и методическими рекомендациями к практическим занятиям, выполнению контрольных работ.

В нашей практике проблема доступности методического материала для студентов решается посредством электронных средств (электронная почта). При ознакомлении студентов с видами деятельности по разделу программы необходимо акцентировать их внимание на части программы «Самостоятельное изучение разделов дисциплины» с тем, чтобы обучающиеся четко представляли, к ка-

кому сроку им необходимо подготовить сообщение, реферат, проект.

Внеаудиторное чтение, ранее часто используемая форма внеаудиторной самостоятельной работы, на современном этапе образовательного процесса может заменяться подготовкой рефератов, сообщений или выполнением проекта в рамках тематики раздела. При этом важно предъявить четкие требования по каждому виду работы. Однако считаем, что намеренное упрощение заданий по самостоятельной работе, продиктованное необходимостью подстроиться под слабый уровень студентов, поступающих в вузы, не всегда оправдано, поскольку требования современных образовательных стандартов предписывают развивать не только критическое, но и творческое мышление студентов, что невозможно без практики самостоятельного решения сложных проблем в короткие сроки. Деятельность педагога не должна сводиться к созданию «тепличных условий» для обучающихся. Мы должны подготовить студентов к решению задач, усложняющихся с каждым днем, к осознанию многообразия мира знаний, в котором им необходимо быстро ориентироваться. При соблюдении этих условий выпускники смогут успешно приобщиться и к будущим профессиональным обязанностям.

Использованная литература

1. Имакаев В.Р. Новые подходы к организации и обеспечению самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]/ В.Р. Имакаев, С.В. Русаков, И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер// Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса: материалы Всерос. научн.-метод. конф. – Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2011. – [С. 1557-1565].-1 опт. диск (CD-ROM).

2. Смирных Е.В. К вопросу о роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]/ Е.В. Смирных, А.Н. Спасибухова// Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса: материалы Всерос. научн.-метод. конф. – Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2011. – [С. 1628-1631].]-1 опт. диск (CD-ROM).

3. Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для вузов и ссузов. – СПГЭУ «ЛЭТИ», 2001. – С.20.

А.В. Рубцова (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОДУКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» (ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД)

К определению компетентностной основы продуктивного подхода в профессионально ориентированном иноязычном образовании мы подходим с точки зрения общепринятой позиций компетентностного подхода, достаточно широко исследуемого в современной отечественной педагогической науке. Мы разделяем мнение о том, что в содержании понятий «компетенция» и «компетентность» реализуются такие профессионально-функциональные проявления личности, как умственные действия, личностные качества человека, мотивы деятельности, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, знания, практическое применение умений и навыков (Н.И. Алмазова, В.А. Козырев, А.П. Тряпицина, Н.Ф. Радионова, С.А. Писарева, Ю.В. Ерёмин и др.).

Кроме того, теория и методология продуктивного подхода нацеливает нас выявление такого рода компетентности, которая, прежде всего, будет определять интегративно-функциональный характер *продуктивной иноязычной образовательной деятельности* (центральная категория продуктивного подхода), обуславливая таким образом динамику её развития как методологии и технологии учения, то есть развитие соответствующих компетенций, стратегий и приемов овладения ИЯ.

Отметим, что продуктивная иноязычная образовательная деятельность определяется как способность обучающегося к самостоятельному управлению учебно-познавательным процессом овладения ИЯ и включает следующие основные компоненты, представляющие собой основные этапы формирования этой способности в результате реализации этой деятельности: целеполагание, исполнение, самооценка [1:73]. В основе данной способности лежит механизм реф-

лексивной саморегуляции учебно-познавательной деятельности. Технологический компонент включает общедеятельностный аспект – общеучебные способы (умения) и предметно-содержательные способы (умения) освоения иностранного языка.

Таким образом, мы непосредственно подошли к определению термина «*иноязычная продуктивно-деятельная компетентность*», который используется нами для определения понятия «владение методологией и способами продуктивной иноязычной образовательной деятельности», поскольку он адекватно отражает сущность продуктивно направленного учебно-воспитательного процесса по овладению ИЯ и является семантически прозрачным и компактным [2].

Иноязычная продуктивно-деятельная компетентность представляет собой способность обучающегося самостоятельно осуществлять изучение иностранного языка с креативно-исследовательских позиций и умение самостоятельно управлять своей продуктивной иноязычной образовательной деятельностью.

Иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность означает способность обучающегося при определённой им самим необходимой для него степени свободы реализовывать индивидуальный творческий потенциал в процессе изучения ИЯ, что, в свою очередь, определяет его способность непосредственно управлять своей учебной деятельностью от постановки цели (учебной задачи), выбора предметного содержания до контроля и оценки полученного результата. Согласно этой логике, иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность является специальной образовательной целью и продуктом освоения иноязычных знаний и умений в процессе продуктивной иноязычной образовательной деятельности.

Таким образом, компетентностной основой продуктивного подхода в профессионально ориентированном иноязычном образовании является иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность как интегративно-структурное понятие, отражающее методологию продуктивного подхода. Подчеркнём, что иноязычная продуктивно-деятельностная компетентность обеспечивает эффективное и осознанное изучение ИЯ, его прочное усвоение, способность к автономии в процессе продуктивной иноязычной образовательной дея-

тельности и способность к самостоятельности и креативности в учебной деятельности по овладению ИЯ, то есть нацеленность на формирование готовности обучаемого к непрерывному иноязычному образованию в течение всей жизни [3:137]. На этом основании иноязычную продуктивно-деятельностную компетентность следует рассматривать как обязательную цель в области профессионально-ориентированного иноязычного образования.

Использованная литература:

1. Ерёмин Ю.В., Рубцова А.В. Принципы построения модели продуктивного обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке в педагогическом университете // Проблемы современной филологии и лингводидактики. Сборник научных трудов. – СПб., 2008.- С.73.

2. Рубцова А.В. Компетентностная основа продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Ноябрь 2011, ART 1633. - СПб., 2011 г. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1633.htm>. – Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. [дата обращения 16.04.2012].

3. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Принципы реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании (психолого-дидактические аспекты) // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Серия «Гуманитарные и общественные науки». – 2011. – № 4 (136). – С. 137.

Ж.С.Жукова (г. Бирск)

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс глобализации и интеграции, происходящий сегодня в мире, влечет за собой изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. Безусловно, тенденция стран к открытости и взаимопониманию способствует повышению статуса знания иностранного языка, что, в свою очередь, диктует необходимость переоценки и пере-

смотра ранее сложившегося состояния его преподавания как в средней школе, так и в вузе.

Как известно, современная парадигма образования предполагает переосмысление задач всей системы образования. Без этого любые реформы и инновации будут носить заведомо бессистемный, локальный и фрагментарный характер. Основными постулатами данной парадигмы являются: - от концепции “Хорошее образование на всю жизнь” к пониманию необходимости образования на протяжении всей жизни; - от послушания к инициативности; - от знаний к компетенциям.

Одной из важнейших функций иноязычного образования является формирование у учащихся основ общекультурной и ценностно-мировоззренческой компетентностей. Иностранный язык должен рассматриваться как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами. Одновременно язык - это ключ для открытия уникальности и своеобразия собственной народной самобытности и исторических достижений представителей других культур.

В связи с этим, в соответствии с современной образовательной парадигмой и актуальным социальным заказом, школьное иноязычное образование в целом должно рассматриваться как взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и личностное развитие учащихся.

Как показывают практические результаты обучения иностранным языкам в последние годы, именно «продуктивность» является наиболее значимой характеристикой модернизации образования, а «продуктивный подход» (productive approach) наилучшим образом отвечает вызовам и требованиям эпохи «глобализации». Необходимо учитывать, что одним из основных источников повышения качества усвоения иностранного языка является активизация учебной мотивации.

Как правило, исследования проблемы мотивирования обучающихся иностранному языку концентрировались на разработке различных технологий активизации познавательного интереса к иностранному языку. Следовательно, несмотря на значимость побудительной функции, мотивация обучающихся иностранному языку

еще не получила достаточно конструктивной теоретико-педагогической разработки. Необходимы поиски в направлении расширения мотивационной базы, т.е. обращение к новым, еще не использованным, источникам мотивации, осознанию потребности в мотивации.

Рассматривая мотивацию как основную движущую силу в изучении иностранного языка, нужно отметить, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Человек сможет выучить иностранный язык, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован. Все виды мотивации являются главными силами побуждения человека в изучении иностранного языка. Однако следует помнить, что если мотивация слишком сильна, увеличивается уровень активности и напряжения, вследствие чего эффективность работы ухудшается. В таком случае высокий уровень мотивации вызывает нежелательные эмоциональные реакции. Необходимо найти тот оптимум, при котором высокая эффективность соседствует с получением радости от изучения иностранного языка.

Источником усиления мотивации является иерархия ценностей и убеждения. Если мы верим, что можем достичь большего с помощью чего-либо, то данный предмет становится для нас очень актуальным.

В ходе нашей педагогической практики мы проверили достоверность выдвинутой гипотезы о том, что использование комплексного психолого-методического подхода, современных методик и информационных технологий положительно влияют на отношение студентов к образовательному процессу, повышают мотивацию к изучению иностранного языка. Во время прохождения педагогической практики мы использовали различные методики и средства для повышения мотивации студентов, а именно: мы использовали проектные методики, инновационные технологии с употреблением песенных материалов, аутентичных текстов, игр, психологических тренингов, бесед и дискуссий. Это действительно изменило в лучшую сторону отношение студентов к изучению иностранного языка, а также учебно-воспитательному процессу в целом.

Таким образом, чтобы обучение иностранному языку стало более эффективным, необходимо не только использовать различные современные средства обучения, новейшие информационные технологии, пытаясь заинтересовать учащихся. Но важнейшая задача преподавателя - помочь учащимся найти свой собственный смысл в знании иностранного языка, ощутить потребность в его изучении, обретению компетенций. Нельзя ограничиваться лишь методическими приемами для повышения интереса учащихся к предмету. Нужен комплексный психолого-методический подход, для составления полной картины направленности личности учащегося, его системы убеждений и ценностей, что поможет в выработке стратегии обучения и выборе средств для улучшения результатов учебно-воспитательного процесса.

О.М.Алешина (г. Стерлитамак)

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире владение иностранным языком просто необходимо. При этом знания грамматики и лексики чаще всего бывает недостаточно: на языке надо уметь свободно, непринужденно и, главное, смело общаться, с легкостью выходить из сложных ситуаций. И коммуникативная методика изучения иностранного языка направлена на оттачивание именно этих навыков. Коммуникативный метод в обучении иностранному языку был выдвинут на рассмотрение и активное использование прогрессивно мыслящими учеными и методистами уже много лет назад. Коммуникативно ориентированное обучение было реакцией отрицания ранее популярных аудиolingвального и устно-ситуативного обучения иностранному языку. Постепенный переход к коммуникативно ориентированному обучению означал, что изменилась парадигма обучения языку. Главное изменение заключалось в том, что предметом обучения стал не только язык, но и поведение говорящего в условиях речевого общения.

Последнее понимается сегодня как активная реализация языковых, психологических и социокультурных знаний, необходимых учащимся для эффективного иноязычного общения. Конечной целью обучения стало формирование у обучаемых не знания текстов и

правил, не конечного запаса слов и выражений и даже не умения читать и «высказываться», а коммуникативной компетенции, т.е. творческого владения средствами и способами иноязычного общения. Большое внимание на уроках следует уделять работе в парах и минигруппах. Учащимся можно предложить темы или вопросы для обсуждения, и они пробуют свои силы в реальном общении. Учащиеся должны внимательно воспринимать речь собеседника, самостоятельно исправлять его ошибки. Важную роль здесь играют творческий подход к занятиям и самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Не приветствуется использование готовых текстов. Живая фантазия способствует лучшему усвоению. В ролевых играх, сценках и даже небольших спектаклях обучаемые обыгрывают быденные ситуации, требующие применения языковых навыков. Это может быть покупка билетов в кассе метро или попытка отыскать дорогу в незнакомом городе. Главное – найти логическое решение поставленной задачи, пользуясь исключительно лексикой иностранного языка. С помощью таких заданий преподаватель старается максимально приблизить участников занятий к условиям реального общения. На ранних этапах изучения языка, особенно в детских группах, успешно проходит инсценирование хорошо известных сказок. В процессе обучения велика роль коллективных дискуссий или так называемых дискуссионных игр. Перед учениками ставят проблему, по поводу которой каждый из них должен высказать свое мнение. Преподаватель раскрывает тему все больше и больше, делится собственными соображениями, задает наводящие вопросы. Подобная форма общения снимает психологический страх, напряжение и застенчивость, учащиеся начинают выражать свои мысли яснее и грамотнее. Задания постепенно усложняются, темы для обсуждения требуют вдумчивости, игры – внимания к деталям.

Для коммуникативной методики преподавания необходимы специальные пособия. В них должны быть множество практических заданий по составлению диалогов и обсуждению различных вопросов, тексты – небольшие, обычно взяты из реальных источников. Необходимы видео- или аудиокассеты либо диски. При работе с лексикой эффективно выполнять подстановочные упражнения, а также ре-

шать логические загадки, головоломки, заменять транскрипции словами.

Коммуникативный метод нацелен на успешное развитие способностей к устному общению, создает у человека дополнительную мотивацию к изучению языка, которая и обеспечивает заинтересованность учащегося в занятиях, а значит, их эффективность и результативность.

Н.О.Балакина (г.Костомукиа)

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сущность предлагаемой модели состоит в определении, уточнении и организации научно обоснованных и целесообразных условий и принципов активизации речемыслительной деятельности учащихся на уроках иностранного языка в профильных классах, что способствует становлению всех групп универсальных действий: личностных, регулятивных, когнитивных, коммуникативных и эффективному формированию ИКК в целом, так как ИКК основывается на собственно лингвистических и экстралингвистических аспектах речевой деятельности.

Взаимосвязанное развитие универсальных действий осуществляется при определенных дидактических условиях, которые находятся во взаимосвязи с методическими:

- условие **учета диалогического характера познания, понимания и осмысления** организуется на основе использования иностранного языка как одного из инструментов освоения социального мира;

- условие **моделирования взаимодействия учителя и учащихся** организуется через их равноправное речевое партнерство в процессе иноязычного общения. Учитель, обучая, приобщает учащихся к собственным жизненным ценностям, идеям и идеалам и к «собственному опыту личностной самоорганизации» [3:7]. Личностная позиция, обозначенная учителем, является стимулом и мотивом для учащегося к взаимослушанию, к формулированию своих мыслей

и их корректировке, если необходимо, а соответственно, к совершенствованию УД, иноязычных средств, и как следствие, ИКК;

- условие **целенаправленного создания образовательного пространства** (информационного, деятельностного, социального, диалогического), которое оказывает развивающее интеллектуальное и эмоциональное воздействие, побуждает учащихся к осмысленным действиям, отношениям и взаимодействию;

- условие **становления личностной культуры познания и общения как интегративного результата образования**, выраженного в сформированных компетенциях, понимаемых как способности и готовности выполнять универсальные действия, организуется на основе формирующихся ценностей учащихся через выстраивание их иерархического ряда, Я-концепции, расширяющегося личностного опыта и эмоционального восприятия действительности и использования различных механизмов анализа получаемой учащимися информации, ее упорядочения и воспроизведения средствами иностранного языка с учетом норм и правил, существующих в нем.

Модель взаимосвязанного развития УД основывается на дидактических принципах, которые актуализируются в образовательном процессе через частнометодические:

- принцип **системности и комплексности** реализуется через комплекс принципов, таких как: поэтапное осуществление речемыслительной деятельности; преемственность и нарастающая сложность речемыслительных упражнений и иноязычных средств, используемых для их выполнения;

- принцип **продуктивности и креативности** реализуется через принцип актуализации и обогащения личностного опыта и формирования эмоционально-ценностного отношения к действительности через формулирование своего мнения, принятие обоснованных решений и высказывание оригинальных идей на иностранном языке;

- принцип **связи обучения с жизнью** реализуется через обучение на основе предлагаемых учащимся для осмысления и решения проблемных ситуативных заданий на иностранном языке, и организацию содержательного общения, связанного с реальными проблемами;

- принцип **диалогического взаимодействия** реализуется через организацию учебного общения, сотрудничества, диалога и полилога на уроках иностранного языка;

- принцип **метапредметности универсальных действий** реализуется через деятельностный характер овладения иностранным языком, когда иноязычные речевые действия учащихся сопровождают или подчиняются другим видам деятельности.

Основным дидактическим средством реализации данной модели является **комплекс речемыслительных упражнений**, разработанный на основе теоретических положений разных наук (педагогике, психологии, психолингвистики, риторике), педагогических технологий и инструментов, которые способствуют активизации речемыслительной деятельности учащихся на иностранном языке через актуализацию их личностного опыта, анализ и критическое осмысление изучаемой, обсуждаемой или исследуемой ситуации (явления), поиск и самоопределение относительно путей решения проблем.

Характеристика речемыслительных упражнений

Речемыслительные упражнения требуют творческого подхода, нестандартных решений, критического осмысления различных точек зрения и поиск наилучшего решения.

В речемыслительных заданиях «варьируются задаваемые учителем виды деятельности, режимы работы, мыслительные действия, возможности выбора, способы актуализации личностного опыта, степень проблемности, предметное содержание» [1:47].

Одна из основных трудностей выполнения речемыслительных упражнений состоит в том, что мыслительные процессы нельзя полностью алгоритмизировать. О.К. Тихомиров и А.В. Брушлинский подчеркивали, что «... мышление никогда не является изначально и полностью запрограммированным» [2:12], так как мыслительные процессы индивидуальны, связаны со смысловой сферой личности и «субъективно отражают объективную реальность» (Л.С. Выготский) через призму личностного восприятия. Кроме того, не может быть двух абсолютно одинаковых речемыслительных упражнений, так как, например, разная тематика требует различных средств реализации. Успешность выполнения речемыслительных

заданий зависит в достаточной степени от такого уровня активности мотивации как «активность интерпретации, которая «связана с желанием ученика постичь смысл изучаемого, установить связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в изменённых условиях» [4:57].

В комплекс входят речемыслительные задания с использованием приемов ТРИЗ, например, «**Плохое – Хорошее**». Любой объект в одно и то же время наряду с положительными обладает и отрицательными свойствами, утверждение и противоположное утверждение, аргумент и контраргумент очень часто оказываются равноправными и в одинаковой степени истинными. В ходе выполнения упражнения одна группа учащихся определяет как можно больше положительных аспектов явления, другая - отрицательных.

Задание: **интерпретация - творческий поиск**, выполняя которое учащиеся перефразируют предложенную им цитату, сохраняя ее смысл, но не используя слова фразы.

“Architecture is music in space, as it were a frozen music”- Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling. Пример ответа учащегося: Buildings are a symphony of forms and shapes.

Упражнение «**For and Against**» предполагает, что учащиеся должны высказать и обосновать свое отношение к явлению, позитивное или негативное, а затем предложить противоположную точку зрения с обоснованием. Задание помогает в поиске компромиссов в спорных ситуациях, толерантного отношения к другой точке зрения, а следовательно, и к сотрудничеству и к поиску совместных решений. Пример: Plastic surgery. Ответ учащегося:

- I am for plastic surgery. It gives opportunity to people to look nicer and become more confident and achieve more success.

- I am against plastic surgery because the appearance that is given us by nature and we can't change our soul by surgery.

Таким образом, пути и способы взаимосвязанного обучения УД в процессе обучения иностранному языку направлены на интегрированное достижение личностных, метапредметных и предметных результатов образования и способствуют личностному развитию учащихся и их становлению как компетентных граждан с активной жизненной позицией и способных учиться и самосовершенствоваться.

ваться на протяжении всей жизни, а также быть социально адаптированными к окружающей действительности.

Использованная литература

1. Борзова Е.В. Иноязычное личностно-ориентированное образование на старшей ступени средней школы/ Е.В. Борзова.- Автореф. дисс. ... доктора пед. наук.- С-Петербург.- 2008.-53с.

2. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. Психология мышления// Тенденции развития психологической науки/Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анциферова.М.,1989.-270с.

3. Ильина Г.Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов технического вуза: Автореф. ...канд. пед. наук. Волгоград, 1994.-54с.

4. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах: Том I / Гл. ред. В.В. Давыдов.– М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 2003. -528с.

Г.А.Беленкова (г.Санкт-Петербург)

БЛОЧНО-МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Английский язык как обязательная учебная дисциплина в медицинских средних специальных учебных заведениях является действенным механизмом и ресурсом формирования и развития коммуникативных умений и навыков, что выдвигает его в разряд приоритетных общеобразовательных предметов.

Коммуникативная компетенция в сфере профессионального общения на иностранном языке предполагает владение лингвистической компетентностью [1:15] и прежде всего в области профессионального лексикона (в нашем случае - медицинского).

Соответственно, можно полагать, что иноязычная речевая подготовка является не только условием освоения иностранного языка как такового, но и одной из базовых составляющих профессиональной компетенции. Поэтому существенным и обязательным в методическом плане является разграничение языка общения и метаязыка, т.е. профессионального языка медицинских работников, который является конечным языковым продуктом и средством овладения

профессией. Представляя собой как в русском, так и в английском литературном языке одну из специальных ветвей, принадлежащих к так называемым функциональным языкам, или функциональным стилям, обслуживающим сферы науки, производства и т.д., подстиль медицины отличается от других подстилей, прежде всего своим планом содержания. В этой связи следует подчеркнуть, что медицинская лексика, понятная лишь тем, кто занят в области медицины, принадлежит не к общему языку как к средству коммуникации, а отражает особенности профессии и определяет ее функциональное содержание.

Отсюда следует вывод, что успешность профессиональной языковой коммуникации должна определяться знанием и оперированием следующими взаимосвязанными составляющими:

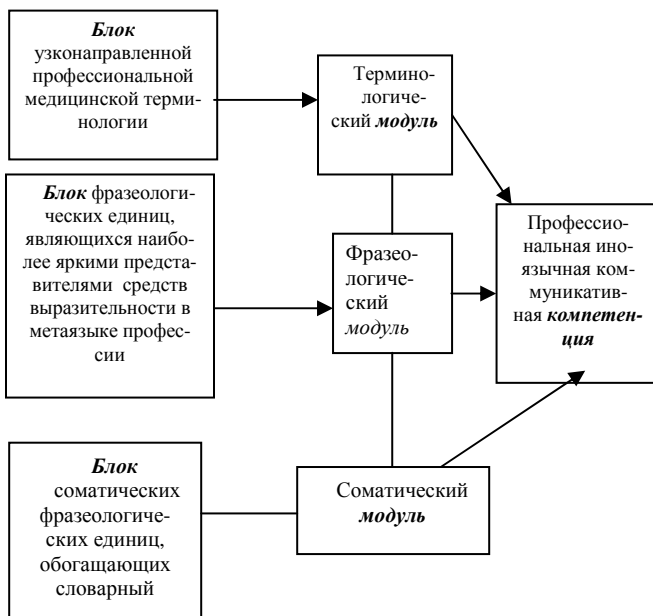
- 1) терминологической - владением фразеологическими единицами разного характера;
- 2) функционально-стилевой и жанровой – владением словосочетаниями, фразеологическими единицами до предложения [4:8];
- 3) профессионально ориентированной – профессиональной речью.

В связи с этим содержательно английский лексикон медицинских специальностей в средних специальных учебных заведениях можно разделить на три взаимосвязанных блока, что дает возможность в дальнейшем определить соответствующую модульную организацию, основанную на содержании соответствующих блоков, что является достаточным методическим основанием для построения соответствующей технологической модели (см. схему на стр. 32).

С точки зрения методики первый модуль технологически определяется необходимостью усвоения терминов греко-латинского происхождения и соответствующих синтаксических моделей. Например, *to reduce a hernia, elephantiasis of scrotum, fruit canners dermatitis*.

Второй модуль включает усвоение фразеологических единиц, которые обогатили английский литературный язык рядом выражений: *swallow the pill, to sweeten the draught*. Данная фразеологическая профессионально ориентированная подсистема является наглядным

примером действия не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов в языке [3:14] .



Соматические фразеологические единицы, представляющие третий модуль, являются наиболее многочисленным из всех трех: be up to the neck, take heart, toe the line [2:41].

Все модули взаимосвязаны и составляют основу профессионального общения, что должно учитываться при разработке соответствующей обучающей модели.

Использованная литература

1. Ахтырский С.П. Компетентностный подход как средство определения качества содержания пед.образования в современный период//http://rspu.edu.ru/science/conference/03_11_10/Ahtyrsky.html
2. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии. М.: АСТ-пресс, 2000, 20с.

3. Кунин А.В. Некоторые вопросы английской фразеологии. В кн.: «Англо-русский фразеологический словарь». М.:Советская Энциклопедия, 1967 – 1253=1263 с.

4. Петров В.И. русско-английский медицинский словарь-разговорник / В.И.Петров, В.С. Чупятова, С.И.Корн. – 8-е изд., стереотип. – М.: Русс.яз. – Медиа, 2005. – 595 [13] с.

К.П.Карачун (г.Губкинский)

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Перед современной школой стоят важнейшие задачи интеллектуального и духовно-нравственного развития детей, подготовки интеллигентного человека, который мыслит общечеловеческими категориями и наследует опыт предшествующих поколений. Школа обязана воспитать в каждом ребенке потребность в самообучении, самовоспитании и саморазвитии. Существенная роль в осуществлении этих задач отведена иностранному языку, который обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления учащихся. Четко просматривается как составляющая ФГОС тенденция пересмотра человеческих ценностей, из которых на первый план выходит одна из самых актуальных и важных ценностей человека – его личное здоровье, выступающее условием его жизненного успеха.

Основная цель обучения английскому языку в современной российской школе – развитие у школьников способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», Законе РФ «Об образовании» провозглашены в качестве приоритетных вопросы охраны, укрепления, сохранения и развития здоровья подрастающего поколения; ценностных ориентаций на сознательное ведение и пропаганду здорового образа жизни. Соответственно, важна реализация проблемного подхода и активных методов обучения.

Иностранный язык, обладая высоким воспитательным потенциалом, занимает особое место среди школьных предметов особое место в формировании культуры здоровьесбережения.

Изучение таких тем, как «Здоровье», «Мой рабочий день», «Режим дня», «Экология» и др., позволяет не только знакомить школьников с компонентами здорового образа жизни, но и объяснить эти компоненты с психологической и социальной точек зрения, способствует формированию ценностного отношения к здоровью, окружающей среде, развивает стремление сохранить здоровье, вооружает умениями ведения здорового образа жизни, воспитывает экологическую ответственность как основную черту личности на основе системных знаний.

Активные методы обучения включают ряд специфических групповых методов обучения, дополняющих традиционные (прежде всего, объяснительно – иллюстративные) путем изменения позиции обучающихся на активную (преобразующую) и опоры на социальные и психологические феномены, возникающие в малых группах и обеспечивающих формирование здоровьесберегающего пространства на уроке.

В своей педагогической деятельности мы используем тактику, разработанную к.п.н., тренером Международной ассоциации «ЕТС» (Excellent Trainers Competence) Андреем Анатольевичем Плигиным. Вот её некоторые элементы:

1. Приоритет реальной разговорной практике - создание жизненных ситуаций, приобретение личностного опыта. А лишь затем обучение чтению и письму, когда обучающийся уже понимает, о чем он читает и пишет.

2. Использование нескольких сенсорных систем восприятия одновременно или последовательно.

3. Создание ситуаций, в которых лексика и разговорные конструкции специально объединены вокруг одной ключевой темы.

4. Оформление пространства учебной аудитории с целью организации различных динамических упражнений. Важно предусмотреть легкость перемещения учебных столов для организации реальных бытовых ситуаций общения: завтрака, посещения кинотеатра, поездки в такси, экскурсии и т. д.

5. Учет перераспределения фокусов произвольного и непроизвольного внимания. Развитие речи на раннем этапе входит в сферу непроизвольного внимания, а когда ребенок начинает закреплять

причинно-следственные связи между освоенной речью и результатом, языковые формы становятся все более сознательными. В традиционных моделях обучения чаще доминирует произвольное внимание, обучение становится самоцелью, а не средством для адаптации к жизни, более полной самореализации.

6. Обеспечение позитивного эмоционального эффекта в освоении иностранного языка.

7. Грамотная организация обратной связи.

Формирование здоровьесберегающего пространства на уроке – решение проблемы активизации учебной деятельности – должно лежать в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Обучающийся превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного человека.

К.С.Юнусова (г.Лангепас)

И.А.Сухова (г. Уфа)

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

На современном этапе развития образования актуальным является взаимодействие нескольких учреждений, когда например школа и учреждение дополнительного образования, разрабатывают совместные программы деятельности. Об опыте совместной деятельности педагогов МУ ДОД ЦДО «Радуга» и МОУ «СОШ №3» г.Лангепас Тюменской области нам бы хотелось рассказать в этой статье.

Инновационный проект «Новое образование – интеграция основного общего и дополнительного образования» был разработан и реализован в период с сентября 2003 по май 2008 годы. Проект создавался для решения ряда проблем, имеющих в малых северных городах:

- преодоление замкнутости и локализации городской образовательной сети;

▪ расширения опыта участия школьников в различных формах деятельности, позволяющих формировать у них социально-коммуникативные компетентности;

▪ интеграция образовательного пространства школы и учреждения дополнительного образования для целостного движения ребенка в этом пространстве, формирование у него умений построить свою образовательную траекторию.

Актуальность проекта состоит в том, что для качественных изменений в образовательном процессе необходимо не расширение штатных единиц, а объединение уже существующих ресурсов и расширение сетевого взаимодействия с целью развития предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Этапы реализации проекта:

I - сентябрь 2003г. – август 2004 г. – подготовительный и разработнический;

II - сентябрь 2004 г. – август 2005 г. – апробация проекта;

III - сентябрь 2005- август 2007 г. – внедрение и реализация проекта;

IV - сентябрь 2007- август 2008 г. - обобщение опыта реализации проекта.

Цель подготовительного и разработнического этапа заключалась в следующем:

- изучение и сбор материалов по интеграции в образования;
- анализ кадровых и материальных ресурсов;
- разработка инновационного проекта «Новое образование – интеграция основного общего и дополнительного образования».

Цель проекта:

Разработка механизмов расширения и дифференциации образовательного пространства адаптивной школы через создание интегрированной образовательной программы на основе сетевого взаимодействия ресурсов образовательных учреждений различных типов.

Задачи:

- организовать деятельность двух типов учреждений (МОУ «СОШ №3» и МУ ДОД «ЦДО для детей «Радуга») для создания расширенного образовательного пространства;

- разработать и апробировать образовательную программу, основанную на интеграции ресурсов общего и дополнительного образования;

- разработать и внедрить механизмы управления процессом реализации и развития образовательной программы;

- разработать мониторинг и диагностику эффективности модели интеграции ресурсов общего и дополнительного образования.

В представленном Проекте реализуются четыре модуля: «Механизм реализации проекта» и три образовательных модуля.

Модуль 1. Тематические образовательные мероприятия. Программы модуля охватывают всю начальную ступень обучения в школе. Основная его идея – дать возможность ребенку попробовать себя в творческой деятельности через участие в коллективном творческом деле.

Модуль 2. Образовательные программы. Его идея – приобретение собственного творческого опыта.

Модуль 3. Сопровождение детских инициатив. Уже пройдя два предыдущих этапа, воспитанники могут выступать с творческой инициативой и воплощать их в реальность.

Модуль 4. Художественно-эстетический профиль

Ожидаемыми результатами проекта предполагались:

1. Изменение качества образования учащихся – участников сетевого проекта:

- расширение образовательных и социальных возможностей учащихся;

- формирование социально-коммуникативных компетентностей;

- развитие творческих способностей.

2. Изменения в образовательных учреждениях, среди участников сетевого взаимодействия:

- изменение содержания образования;

- изменение организации образовательного процесса;

- изменение педагогической деятельности;

- изменение управления в ОУ.

3. Изменения в муниципальной системе образования:

- развитие механизмов сетевого взаимодействия;

- формирование инновационного потенциала и ресурса муниципальной системы образования;
- позитивное отношение родителей к образованию;
- усиление положительного имиджа ОУ – участников проекта;
- позитивное отношение учащихся к образовательному процессу.

Остановимся подробнее на описании модуля 2 «Образовательные программы». Основная идея модуля – приобретение творческого опыта в декоративно-прикладном искусстве.

Программа №2 «Национально-культурные особенности праздников годового цикла». Программа реализуется с 2004 года. Ее реализовывали 2 учителя немецкого языка МОУ СОШ №3 (И.В.Иванова, К.С.Юнусова) и 2 педагога ДО МУ ДОД ЦДО для детей «Радуга» (Г.И.Возелова, О.В.Толмачева) В Программе принимали участие ребята 6,7 классов, изучающие немецкий язык. Педагогами ДО реализовывались следующие курсы: «Изучение культуры коренных народов Севера», «Батик», «Ремесла».

Основным содержанием программы №2 является интеграция предметного содержания для овладения межпредметными знаниями, умениями и навыками (ЗУН).

Цель: Формирование межпредметных умений и навыков через изменение предметного содержания учебного материала. Предполагаемый результат: Овладение:

- предметными знаниями;
- общеучебными (межпредметными) умениями и навыками:
 - оценивать деятельность;
 - уметь презентовать себя;
 - уметь совершать выбор;
 - коммуникабельность.
- основами компетенций: коммуникативной, проектной, социальной.

Идея: сопровождение разработки детских образовательных проектов на материале немецкого языка, культуры коренных народов Севера, прикладного творчества.

Курс объединяет: школьный курс иностранного языка 6-7 классов: курсы прикладного творчества «Роспись по ткани. Батик», «Фитодизайн», «Традиции и обычаи народов Севера».

Формы реализации:

- вводное занятие (выбор) – запуск проектов - факультатив - консультации;
- внеклассные занятия - мастерские - индивидуальные проекты;
- образовательное мероприятие - Ассамблея. Презентация проектов на Ассамблее.

Достижения по реализации Проекта в 2004-2008 учебном году следующие:

1. Получение МОУ СОШ №3 в 2006 году статуса федеральной экспериментальной площадки.

2. Участие в десятом юбилейном Российском образовательном форуме (г. Москва. Апрель 2006 г.) Выход в десятку финалистов в номинации «Инновации в управлении»

3. Участие в одиннадцатом Российском образовательном форуме (г.Москва. Апрель 2007г.)..

4. Получение МОУ СОШ №3 гранта губернатора Ханты-Мансийского округа – Югры в конкурсе на лучшее образовательное учреждение, внедряющее инновационные программы 2006,2007, 2008 годы.

5. Получение МУ ДОД ЦДО для детей «Радуга» Премии главы города Лангепаса «Лучшему учреждению дополнительного образования» 2006, 2007, 2008 годы.

6. Участие МУ ДОД «ЦДО для детей «Радуга» в конкурсе на соискание гранта губернатора Ханты - Мансийского автономного округа – Югры в номинации «Инновации в управлении» в 2006, 2007, 2008 годы.

7. Включение в программу «Реализация приоритетного национального проекта «Образование» на территории города Лангепаса» проекта «Новое образование: интеграция основного общего и дополнительного образования».

Проект прошел успешно и получил одобрение управления образованием в г.Лангепасе, родителей и общественности. Цели и задачи

были выбраны нами правильно. Внедрение проекта имело положительные результаты. Результативность обучения детей по данным программам оказалось на достаточно высоком уровне, и самое главное, появилась мотивация детей к участию в общеучебных и воспитательных мероприятиях в школе и в городе.

Секция 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИ- КАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА

Н.Н.Осипова (г.Нижевартовск)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Процесс модернизации Российского образования затрагивает все компоненты образовательной системы. В современной России постановка на первый план *цели* развития интеллектуальной, высокопрофессиональной личности во многом определяет интерес к идеям проблемного обучения, что в свою очередь обуславливает необходимость рассмотрения вопроса, связанного с методами проблемного обучения иностранному языку.

Основным *методом проблемного обучения*, по мнению Е.В.Ковалевской и Л.И.Колесник, является *метод проблематизации*. Вопросы содержания проблемного обучения и его проблематизация применительно к обучению иностранному языку нашли свое отражение в ряде работ. Так, под *проблематизацией* у И.А. Зимней и С.В. Юткиной понимается «*усмотрение или вскрытие очевидной или неочевидной проблемы в учебном содержании*» [1, с. 49]. Продолжая идеи И.А. Зимней и применяя их к проблемному обучению иностранному языку, Е.В. Ковалевская рассматривает *проблематизацию* как способ «*усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной объективной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия (на начальном этапе осуществляется учителем, на последующих – учеником)*» [2, с. 23]. Метод проблематизации был конкретизирован Л.И. Колесник, которая разработала способы проблематизации текста, заданий к тексту, текста и заданий к нему для обучения чтению на иностранном языке. Необходимо отметить, что в исследовании Л.И Колесник в первую очередь акцент делается на проблематизации текста, при обучении такому виду речевой деятельности, как чтение, в то время как учебное задание как дидактическое средство управления проблематизацией проблемного обучения иностранному языку на основе проблематизации

формулировки учебных заданий остается наименее изученной в теории проблемного обучения.

Все вышесказанное определяет необходимость рассмотрения вопроса, связанного с проблематизацией *учебного задания*, где учебное задание, согласно словарю, трактуется как «вид поручения, в котором содержится требование выполнить какие-либо учебные действия» [3. Цит. по Е.В.Ковалевской: с. 104]. Данное понятие характерно как для традиционного обучения, так и для проблемного, однако в проблемном обучении учебное задание/проблемное задание – это средство создания проблемной ситуации, которое направлено не на изменение объекта изучения, а на изменение субъекта учебной деятельности, т.е. на самого обучающегося и «изменения, происходящие в обучающемся как субъекте проблемного обучения, могут происходить под влиянием изменения формулировок учебного задания» [3, с. 104].

Рассматривая основные характеристики *проблемного учебного задания*, вслед за Е.В.Ковалевской, остановимся на его структуре и функции. Под структурой, согласно словарному определению, понимается «совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность» [4, с.438], в свою очередь функция, в соответствии со словарным определением, трактуется как «деятельность, роль объекта в рамках некоторой системы, которой он принадлежит» [5, с. 783]. В *структуру* проблемного задания входит формулировка задания и его содержательная часть, т.е., «указания на то, что надо сделать (формулировка) с учебным материалом (содержательная часть)» [3, с. 104].

Следуя точке зрения автора, отметим, что различие в структуре непроблемного и проблемного учебных заданий будет заключаться в *проблематизации* учебного задания, что, в свою очередь, определяет и различные *функции* непроблемного и проблемного учебных заданий. Если «непроблемное учебное задание направлено на освоение учебного материала, то проблемное учебное задание нацелено и на интеллектуальное развитие обучающихся, благодаря применению проблематизации, что определяет особенности работы с учебными заданиями» [3, с. 104]. Здесь проблемное задание – это средство создания проблемной ситуации как психического состояния субъекта,

при котором, по А.М.Матюшкину, «у него возникает потребность в нахождении новых, ранее неизвестных ему, знаний или способов действий, то есть как познавательной потребности субъекта» [6, Цит. по Е. В Ковалевской: с. 52.].

Вопросы определения проблемного задания и проблемной ситуации связаны с вопросом построения *типологии проблемных заданий*, соотносимых с *моделями проблемных ситуаций*. Так, согласно А.М.Матюшкину, проблемные ситуации являются одним из общих и принципиальных понятий, используемых в различных концепциях мышления. В психологии мышления им выделены *четыре основные модели проблемной ситуации*: поведенческая модель (главное условие, вызывающее проблему, – препятствие на пути к цели); гештальт-модель (главное условие, вызывающее проблему, – деструктурированность предмета мышления); вероятностная модель (главное условие, вызывающее проблему, – препятствие, выраженное в альтернативе); информационная модель (главное условие, вызывающее проблему, – несоответствие наличных и требуемых знаний) [7, с. 56].

На основе данных положений Е.В. Ковалевской разработана типология, включающая *четыре типа проблемных заданий*: 1) задание включает препятствие на пути к цели; 2) задание указывает на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры; 3) в задании есть указание на «препятствие», выраженное в альтернативе; 4) в задании указывается на недостаток информации [7, с. 56]. Представленная типология проблемных учебных заданий может быть применена при обучении различным видам речевой деятельности на иностранном языке.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что формулировка проблемного учебного задания значима для его решения и результата, поскольку за счет изменения формулировки можно влиять не только на конкретное решение, но и на результат обучения. Проблемные задания/задачи различных типов и нарастающего уровня сложности, являясь поисковыми, позволяют не только овладеть видами речевой деятельности и аспектами языка при обучении иностранному языку, но и способствуют развитию творческого мышления, которое, в свою очередь, формирует и развивает умение само-

стоятельно добывать и обрабатывать информацию, принимать решения на основе полученной информации и использовать её в ходе речевого взаимодействия.

Использованная литература

1. Колесник Л.И.. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2004. – 175 с.

2. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков). Автореф... дис. докт. пед. наук. М., 2000. – 36 с.

3. Ковалевская Е.В. Учебное задание как дидактическое средство проблематизации проблемного обучения. // Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования. Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М.: «Спутник», 2007. – С. 102 – 108.

4. Философский энциклопедический словарь.– М.:ИНФРА-М,1999. – 576 с.

5. Новейший философский словарь/сост. А.А. Грицанов. – Минск: Издатель В.М.Скакун, 1998. – 896 с.

6. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). – М.: МНПИ, 2000. – 274 с.

7. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку// Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации. Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых. М.: «Спутник», 2006. С. 55 – 58.

Н.В.Самсонова (г. Нижневартовск)

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ТЕКСТА ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Текст является одной из основных учебно-методических единиц обучения, а проблема понимания текста как средства приобщения к общечеловеческой культуре и присвоения ее, наделения личност-

ными смыслами в процессе декодирования подтекста имманентно предполагает также его воспитательный и развивающий потенциал.

Объективные потребности современного общества обусловили изменение содержания и методов обучения. Как подчеркивается многими исследователями, наиболее адекватной формой обучения на современном этапе является проблемное обучение, которое, моделируя и создавая в рамках учебного процесса условия диалектического развития, обладает большим потенциалом для личностного развития обучающихся. Обучение может быть проблемным как по форме, так и по содержанию. Так, наполненность текста проблемным содержанием или проблематизация непроблемного текста влечет за собой не только развитие творческих интеллектуальных возможностей учащегося, но и воспитание его как творческой личности, воспитание и развитие его духовно-познавательных возможностей. В связи с чем закономерно возникают вопросы: с каких позиций возможно рассмотрение текста и какова его роль и значение в учебном процессе? Каким должно быть его содержание? С какой целью и как мы хотим его применить? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Основываясь на понимании роли текста как феномена культуры, с одной стороны, и как продукта речевой деятельности, с другой стороны, считаем возможным в этом контексте выделить два аспекта: лингвокультурологический и лингвопсихологический.

В первом случае понимание текста может быть представлено как установление взаимосвязи между языковыми явлениями в тексте и достижением понимания его в контексте культур, что обуславливает достижение цели познания языка как средства познания культуры народа. По мнению В. фон Гумбольдта, язык должен рассматриваться не как мертвый продукт, а как созидающий процесс, как постоянная деятельность, превращающая звучащую материю в выражение мысли.

Во втором случае понимание текста как продукта речевой деятельности является отражением коммуникативно-деятельностной природы человека. Рассматривая речевую деятельность как реализацию общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения, И.А.Зимняя отмечает, что «текст как про-

дукт говорения представляет собой достаточно полную и сложную объективацию объекта говорения – мысли и в то же время опосредованный языком процесс отражения самой действительности» [1: 179].

Текст как средство обучения детерминирует учебную деятельность. С одной стороны, следует учитывать в этом контексте, что текст (лат. *textum* – ткань, соединение) выступает как связь автора и читателя, это обуславливает изначально диалогичную природу текста. С другой стороны, понимание текста может быть рассмотрено как процесс овладения значениями и смыслами, заложенными в тексте, и порождение собственных смыслов. Следовательно, цель обучения чтению состоит не только в овладении значениями, скрытыми за лексико-грамматической формой предложений, но и в его осмыслении, умении увидеть в одном тексте другой текст, «лежащий по ту сторону печатного текста» (В.С.Библер), умении выйти за его рамки.

Понимание текста как феномена культуры включает в себя овладение не только значениями, но и осмыслением значениями, то есть наделение их личностными смыслами, поскольку значение принадлежит языку, а смысл – личности. При декодировании текста, расшифровке внешней картины мира, отображенной в нем, субъект является носителем своей внутренней картины мира и личностных смыслов (А.Н.Леонтьев). Слово своим значением раскрывает содержательную сторону текста, а своим смыслом предполагает ценностное отношение к нему. Универсальные смыслы становятся для участников коммуникации ценностно-личностными смыслами (В.С.Библер), побуждающими к личностной рефлексии.

Проблема обучения иностранному языку в современных условиях общественного развития есть проблема обучения, воспитания и развития творческой личности средствами иностранного языка, формирование индивидуального мировоззрения, системы личностных ценностей. Приобщение обучающихся посредством языка к культуре другого народа позволяет увидеть себя, другого, наряду с чужим, другим, более глобально. Однако это различие более четко выделяет и общие признаки, общую грань – принадлежность к общему роду.

Как отмечалось выше, проблемное обучение иностранному языку может быть проблемным как по форме, так и по содержанию. Однако форма проблемности может быть внутренней или внешней. Скрытая проблемность, существующая на уровне смысла текста, а не его значения, несет в себе гораздо больший потенциал для развития мыслительной деятельности человека. Жизнеспособность текста, его жизнь на протяжении многих веков, по Е.В.Ковалевской, «прямо пропорциональна «заряду» проблемности в нем» [2]. В процессе чтения, продуктом которого является понимание чужой мысли, и говорения (продукт – собственное высказывание) рождается новый текст, наполненный новыми смыслами для другого, происходит этап означения смысла.

Нам представляется, что наиболее уместными в рамках рассматриваемой проблемы могут быть следующие тексты: пословицы, поговорки, афоризмы, басни, поэтические произведения и т. п., то есть такие тексты, которые, обладая небольшими формами, отличаются глубиной заложенной в них мысли, внутренним планом, духовностью, существующей как реальный феномен. Смысловое содержание таких текстов эксплицитно или имплицитно обладает проблемностью, которая является условием развития субъекта и объекта. Проблемное обучение иностранному языку в этом контексте наиболее полно будет способствовать раскрытию содержания текстов. На основе этих текстов в процессе декодирования подтекста (этап понимания смыслов) создается ряд проблемных задач духовно-познавательного плана. Личностнозначимое содержание таких проблем для студенческого возраста наполняет их «личностными смыслами», что способствует их «присвоению». В процессе решения этих задач происходит возникновение «нового» текста (этап порождения). Таким образом, текст через многоуровневый диалог, все время перерождаясь, наполняясь новыми смыслами, является живым источником, имеющим не только материальную сторону, но и духовную, посредством которой личность актуализирует всю историю культуры в коммуникативно-деятельностной форме и развивается.

Формирование и развитие активного творческого субъекта в деятельности и общении с другими людьми, способного осуществ-

лять вследствие этого творческую деятельность, то есть творить или со-творить культуру, и является целью изучения иностранных языков в контексте проблемного подхода. Текст же может быть представлен как то, в чем воплощаются все языковые явления, «все аспекты языка» и все характеристики личности и ситуации общения (И.А.Зимняя), с одной стороны, и как диалог культуры, наполненный центром смыслового содержания, продукт мысли человечества, побуждающий к рефлексии, творчеству, самореализации, то есть к духовному развитию личности, в чем выражается, в частности, его воспитательная и развивающая функции.

Использованная литература

1.Зимняя И.А. Лигвопсихология речевой деятельности. – Москва – Воронеж, 2001. – 432 с.

2.Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам): Книга 2. – М., 2000. – 256 с.

Аитова В.М. (г.Бирск)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В АВТОРСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ

Анализ учебников и учебных пособий, предназначенных для студентов неязыковых факультетов педагогических вузов, показал недостаточную их направленность на формирование иноязычной профессиональной компетентности. Это обстоятельство побудило нас разработать ряд учебно-методических пособий, которые нашли применение на неязыковых факультетах ряда вузов Республики Башкортостан: “Let’s Study English”.

Авторское учебное пособие “Let’s Study English” [Аитов В.Ф., Аитова В.М., СПб.-Бирск, 2011] для естественнонаучных и гуманитарных факультетов педагогических вузов предполагает дифференцированную работу со студентами с разной языковой подготовкой и направлено на формирование иноязычной профессиональной компетентности на основе «выравнивания» языкового уровня студентов в условиях обучения ИЯ, как в академической группе, так и самостоятельно на основе проблемно-проектного подхода.

При подготовке очередного издания пособия авторы-составители руководствовались требованиями, предъявляемыми к

формированию коммуникативных умений на иностранном языке в вузах Российской Федерации в рамках первой ступени высшего профессионального образования (уровень бакалавриата) в соответствии с общеевропейскими требованиями к развитию коммуникативной компетенции в странах Европы и мира.

Предлагаемое учебное пособие предполагает возможность реализации обучения иностранным языкам в двух вариантах (в зависимости от исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов):

- основной уровень (для начинающих изучать данный иностранный язык) – в диапазоне уровней: А1 – А2 (допороговый уровень владения иностранным языком по Общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками);

- повышенный уровень (для продолжающих изучение данного иностранного языка) – в диапазоне уровней: А2 – В1 (пороговый уровень владения иностранным языком).

Лексическое наполнение пособия представлено образцами употребления лексики как в британском, так и американском вариантах английского языка. Грамматический материал пособия отобран в соответствии с принципом от простых грамматических конструкций до сложных грамматических явлений и видо-временных форм.

Основную цель пособия “Let’s Study English” мы видим в предъявлении новых лексических единиц, сопровождаемых фонетической транскрипцией, и грамматических явлений на основе проблемного изложения.

Учебное пособие состоит из 15 отдельных уроков, тематика их включает широкий диапазон ситуаций общения, начиная от первоначальных сведений о себе, описания внешности, ближайшего окружения, разнообразного материала регионального характера, непосредственно связанного с предстоящей педагогической деятельностью, и заканчивая лингвострановедческим материалом о странах изучаемого языка.

Грамматический материал пособия, представленный в кратких схемах и таблицах, отобран в соответствии с принципом частотности явления, от простых грамматических конструкций до сложных грамматических явлений и видовременных форм. Весь материал

структурирован и построен на лексическом материале устной разговорной темы. Предполагаемая форма предъявления грамматического материала – проблемная презентация, построенная на большом количестве примеров в сравнении с тождественными явлениями на русском языке, завершающаяся самостоятельной формулировкой правила-инструкции самими студентами.

Весь лексико-грамматический материал предполагается активизировать в проблемных ситуациях, которые построены на лично значимом речевом материале и которыми снабжен каждый урок. Как известно, основной характеристикой объективных проблемных ситуаций является наличие в них конфликта, рассогласования, проблемы, неизвестного предмета высказывания, а также средств и способов его формирования и формулирования. В соответствии с этой концепцией, проблемные ситуации могут возникать в случае, если неизвестными являются средства и способы выражения мысли или сама мысль, как смысловое содержание речевой деятельности.

В учебном пособии использовались проблемные ситуации, которые были предложены самими студентами. Некоторые ситуации были взяты из реальной жизни. При разработке способов создания проблемных ситуаций коммуникативного уровня, вслед за Е.В.Ковалевской, мы исходили из того, что они должны содержать не только объективную проблему, препятствие, конфликт, но и неизвестное, в качестве которого при обучении иностранным языкам могут выступать как языковые средства, так и смысловое содержание.

Например, тема: *«Путешествия»*

1). Вы житель небольшого провинциального города, находитесь в поездке в Великобританию. Прибыв в Лондон, Вы узнаете о пропаже своего багажа.

2). Вы прилетели в Лондон в первый раз. Совершая прогулку, обнаруживаете пропажу денег и документов.

3). После занятий Вы заходите на квартиру, чтобы взять вещи для поездки к родителям и успеть на последний автобус. Вы обнаруживаете, что ключ не открывает замок входной двери.

«Студенческая жизнь»

5). Вы участник художественной самодеятельности и должны принять участие в ответственном концерте. Перед концертом обнаруживается, что Вы оставили свой концертный костюм.

Предлагаемые ситуации направлены на формирование речевой и компенсаторной компетенций. Процесс поиска выхода из создавшихся ситуаций сопровождается выполнением различного рода проектных заданий, которые имеют конечный результат: инсценировку, дискуссию, опорные сигналы своего устного выступления.

Учебное пособие в основном предназначено для изучения английского языка для общих целей. С целью развития языковой, коммуникативной предметной компетенций в учебное пособие включены приложения с текстами для чтения на английском языке для физико-математического, художественно-графического, биолого-химического, филологического, психологического и некоторых других факультетов и аутентичный материал, отражающий специфику факультета, который сопровождается проблемными заданиями. В конце пособия находятся адреса сайтов, где можно найти дополнительную аутентичную информацию по каждой теме устной речи.

Структура пособия помимо лексического минимума и основного текста по предлагаемой теме включает следующие компоненты: а) комплекс заданий, нацеленный на тренировку лексико-грамматических навыков; б) тексты на английском языке для дополнительного чтения, в) приложений “Speech Fillers”, “Story Telling Phrases”, “Rhythmic English” и “List of Irregular Verbs”, г) вопросно-ответные упражнения и образцы материалов для подготовки к федеральному экзамену в сфере профессионального образования по иностранному языку (ФЭПО) для студентов неязыковых факультетов педагогических вузов.

Таким образом, предлагаемые и используемые учебные пособия в качестве одного из средств обучения направлены на совершенствование качеств личности, а именно: на получение знаний, обогащение лингвистического опыта студентов, развитие их эмоционально-волевой регуляции и ценностно-смыслового отношения, что в конечном итоге способствует формированию иноязычной профессиональной компетентности.

Секция 3. ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ

Р.Р. Назарова (г. Бирск)

ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Механизм письма состоит из двух основных действий: составления слов из букв и составления письменных сообщений из слов и словосочетаний. В методике преподавания иностранного языка выделяют, следовательно, два аспекта обучения письму: обучение технике письма, а именно: овладение графической и орфографической системами языка для фиксирования отдельных слов, – и обучение письму как виду речевой деятельности, то есть овладение умением письменно выразить мысли в соответствии с потребностями общения.

Техника письма, как правило, осваивается учащимися на начальном и среднем этапах изучения иностранного языка, и это задача школы, в которой английский язык на данном этапе развития образования является общеобразовательным предметом. Работа же в вузе предполагает развитие у студентов именно умения выражать мысли в письменной форме, то есть владеть письменной речью.

При обучении письменной речи необходимо учитывать ее психологические особенности. Во-первых, включая в себя все те нервно-мозговые связи, которые необходимы для владения устной речью, письменная речь требует образования целого ряда дополнительных ассоциаций. Так, к слухо-речедвигательным анализаторам, с помощью которых осуществляется устная речь, при письме добавляются еще зрительно-слуховые и речедвигательно-моторно-графические связи [1:261]. Во-вторых, письменную речь усложняют также условия, в которых она протекает. Одним из таких условий является отсутствие речевого партнера и конкретной речевой ситуации для непосредственного общения. Этот факт обуславливает необходимость максимально ясно и развернуто изложить мысли в письменном тексте, чтобы выполнить свою коммуникативную

функцию. Далее, при составлении письменного текста абсолютно невозможно использовать паралингвистические средства, облегчающие выражение и понимание высказывания. И, наконец, письменный текст невозможно переделать, то есть его содержание и структура неизменны.

Все эти факты обуславливают сложность и трудоемкость как составления письменного текста в частности, так и формирование навыков и умений в письме в целом.

Обучение письменной речи может осуществляться с большой степенью эффективности в вузе, так как процесс овладения письмом на иностранном языке вполне возможен и реален вне иноязычного окружения. Правильно подобранные, методически обоснованные задания, выполняемые учащимися регулярно, могут давать ощутимый результат и привести к конечной цели – сформированности умений письменно выражать мысли. Как правило, задания несут некую коммуникативную задачу, которая отражает проблемную ситуацию на уровне содержания текста, подтекста, на уровне связей и отношений, возникающих между учащимся и содержанием предполагаемого конечного текста.

Задания, развивающие письменную речь студентов, можно разделить на две группы: задания на изложение готового текста и задания-сочинения. Начинать работать над письмом на иностранном языке начинать следует, конечно же, с изложения. Система таких заданий может начинаться с простого воспроизведения по памяти группы связных предложений, прочитанных или услышанных. Следующей ступенью могут быть упражнения на изменение какого-либо компонента текста: сокращение прочитанного текста, изменение формы текста, изменение жанра предложенного текста и т.д.

Сочинение собственного текста представляет собой наиболее трудный вид работы по письменной речи, но и является конечной целью обучения. Спектр заданий в этой области достаточно широк. Важным упражнением в письменной речи является составление письма. Тематика учебной переписки определяется интересами студентов и их языковой подготовкой.

Следующим этапом могут быть задания на составление официального письма. Приведем пример такого упражнения: *You recently*

went shopping at the local supermarket. When you got home and studied your bill you found that you had been charged for items you did not purchase. Write a letter to the supermarket manager explaining what has happened. Tell the manager how you feel about the error and ask him to do something about it.

Нужно отметить, что обучение написанию письма, дружеского или делового, должно сопровождаться пополнением словарного состава студентов характерными для данного языка эпистолярными формулами обращения, приветствия, благодарности, жалобы, извинения, заключения письма, а также средствами его оформления: расположение даты, обращения, подписи, употребление знаков препинания.

На более продвинутом уровне можно вводить задания на описание какой-либо схемы, плана, диаграммы или графического рисунка. Причем подобные упражнения могут переплетаться с заданиями, несущими разнообразные коммуникативные функции. Например, студентам можно предложить не только описать две диаграммы, но и сравнить и сопоставить информацию, которую они содержат; обобщить содержание нескольких схем; определить и описать тенденцию, указанную на диаграмме; составить доклад на основе предложенного плана и т.д.

И, наконец, наиболее важным видом письменного текста, которым должны овладеть студенты является выражение собственного суждения, оформляемое, как правило, в форме эссе. Задания, совершенствующие умения, необходимые для составления подобного сочинения, содержат какой-либо аргумент или обобщенное высказывание, которое учащиеся должны прокомментировать. Необходимыми требованиями к выполнению таких заданий являются изложение мыслей в ясной, четкой и развернутой форме, приведение весомых аргументов и примеров, подтверждающих точку зрения автора, логичность и последовательность высказывания, использование средств логической связи, правильная структурная организация эссе.

Приведенные примеры заданий на тренировку в письменной речи расположены в порядке нарастания трудностей. Систематическое использование их на занятиях поможет студентам овладеть

умениями свободно выражать мысли на иностранном языке в письменной форме в соответствии с потребностями общения.

Использованная литература

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе /А.А. Миролюбов, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – М., 1967. – С. 249-264.

В.А. Гончарова (г. Москва)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СТЕРЕОТИП КАК ОБЪЕКТ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Процесс межличностного общения, особенно на межкультурном уровне, ориентирован на задачу прогнозирования и устранения потенциального непонимания между участниками коммуникации. При этом вербальный язык, как правило, сопряжен с поликодовым пространством коммуникации. Фактор национального социокультурного стереотипа возникает как проблема именно благодаря поликодовому потенциалу коммуникации и нуждается в особом уточнении. Действительно, ответ на вопрос, почему при восприятии одной нации мы надеваем розовые очки, а при восприятии другой предпочитаем вообще не пользоваться зрением, важен для становления межкультурного взаимопонимания. С точки зрения процесса обучения иностранным языкам и приоритетного в настоящее время межкультурного подхода к осмыслению сущности иноязычного общения социокультурные стереотипы рассматриваются в качестве реальной проблемы. Попытаемся конкретизировать данную проблему с точки зрения феномена самого социокультурного стереотипа, а также межкультурной парадигмы обучения.

Прежде всего, для определения проблемы такого социокультурного стереотипа уместно учитывать сущность стереотипа в плоскости национальной культуры и национального самосознания. Известно, что собственно национальная культура отражается в плоскости традиционно-бытовой культуры, носящей основную этническую нагрузку. При этом национальная культура есть фактор бытия самосознания нации. Структура национального самосознания многомерна и включает два слоя: глубокий или теоретико-концептуальный,

которому соответствуют идеологический и теоретический уровни в глубинном срезе, а также первичный, массово-обыденный слой, выраженный психологическим и обыденным уровнями соответственно. При этом национальное самосознание непосредственно коррелирует с пластом традиционно-бытовой культуры на обыденном и психологическом уровнях (массово-обыденный слой). Национальный социокультурный стереотип является компонентом обыденного уровня национального самосознания. Являясь индикатором национального характера, стереотип в своем сущностном аспекте детерминирован взаимосвязью с психологическим уровнем в структуре национального самосознания и реализуется в его массово-обыденном слое, преломляясь в таких характеристиках мышления, как избирательность, абсолютизация относительных свойств, тенденциозность в оценке, склонность к генерализации частных параметров. Как следствие, данные характеристики обуславливают потенциальную ложность стереотипов. Именно такой стереотип, будучи выражен в плоскости традиционно-бытовой культуры и входя в структуру национального самосознания, во многом определяет характер протекания межкультурных контактов [1:10-44].

При обучении иностранному языку, а именно при формировании объективной межкультурной компетенции, целесообразно говорить о нейтрализации природы национального стереотипа. Концептуальной основой для включения феномена стереотипа в обучение иностранному языку возможно назвать языковую личность как субъект изучения иностранного языка и культуры. Именно в процессе межкультурного общения актуализация стереотипов и находит наиболее яркое выражение, преломляясь в структуре языковой личности [1:45-50]. Ввиду этого необходимо учитывать и специфичность подхода к их снятию в процессе обучения иностранному языку.

Как отмечают многие исследователи стереотипов, существование стереотипов, как истинных, так и ложных, неизбежно ведет к затруднениям в коммуникации. В ситуации межкультурных контактов стереотипы бывают эффективны только тогда, когда они используются как первая и положительная догадка о человеке или ситуации, а не рассматриваются как непосредственная информация о них. Социокультурные стереотипы обуславливают энтропийный

эффект в процессе межкультурной коммуникации в силу общей склонности к индивидуализированному, некритическому, единственно возможному, бессознательно селективному восприятию другой национально-культурной общности. Иными словами, социокультурный стереотип определяется как особенностями национального самосознания, так и свойствами субъективного восприятия и проявляет себя при межкультурных контактах как *нерефлексивное знание*. Именно оценочная, некритическая основа стереотипов обуславливает основную причину их негативного влияния на процесс межкультурного взаимопонимания. Иными словами, делает возможной основную проблему стереотипов.

Поэтому можно говорить о том, что именно абсолютная природа стереотипа, как его интегративное энтропийное свойство, является причиной негативного влияния стереотипов на процесс межкультурного взаимопонимания. Так, Е. Вайнеки при изучении стереотипов ставит в центр внимания проблему абсолютизации тех или иных свойств объекта, возведения их в ранг сущностных [3]. Действительно, именно факт того, что стереотипы по природе своей не допускают многозначных трактовок стереотипизируемого объекта, в нашем случае – национального характера другого народа, игнорируют возможность исключений, и составляет центральный сущностный аспект в проблеме национальных социокультурных стереотипов.

Таким образом, именно абсолютная природа стереотипа, его общая направленность на абсолютизацию, однозначную интерпретацию национального характера и культуры другой нации является причиной негативного влияния стереотипов на процесс межкультурного взаимопонимания при изучении иностранного языка. Такое понимание сущностной характеристики стереотипов позволило определить необходимость включения феномена национальных социокультурных стереотипов в процесс обучения иностранному языку с целью разработки методики их преодоления на основе осознанного снятия их абсолютности. Под *снятием абсолютности стереотипов* понимается формирование сознательного отношения к стереотипам на основе допущения объективной многозначности воспринимаемого объекта.

Процесс преодоления абсолютности социокультурных стереотипов в рамках межкультурного подхода к обучению иностранному языку осуществляется специфическим образом в силу сложной, комплексной природы самого феномена и областей, которые он задевает. Абсолютность стереотипа может быть преодолена при условии, если он базируется на сознательной основе, является описательным, точным, допускающим многозначность, модифицированным [2]. Нейтрализация абсолютности стереотипов направлена на формирование способности студентов к обобщению собственных стереотипных представлений на сознательной основе. При этом обращается внимание учащихся на возможность «исключений из правила», именно это понимается под обобщением. Здесь необходимо подчеркнуть, что такое сознательное обобщение предполагает соизучение культур, родной и иностранной, поскольку познание характера «чужих» невозможно без сопоставления с собственным (скорее результаты именно такого сопоставления и ведут к возникновению ложных стереотипов). В данном контексте важен именно рефлексивный, сознательный подход к выявлению различий и сходств. Обучение формирует способность самостоятельной рефлексии в ситуации межкультурного контакта. При этом хочется еще раз подчеркнуть, что в рамках здравого смысла цель будет здесь заключаться не в изменении характера стереотипов, а в изменении отношения к ним. Именно проблема нейтрализации «всеобщности» стереотипов лежит в основе формирования объективной межкультурной коммуникативной компетенции как способности осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию у студентов старших курсов языкового вуза.

Использованная литература

1. *Гончарова В.А.* Национальные социокультурные стереотипы в обучении иностранным языкам (языковой вуз, английский язык): опыт преодоления [Текст] / В.А. Гончарова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2010. - 164 с.

2. *Adler N.* International dimensions of organizational behavior [Text] / N. Adler. – Boston, 1991.

3. *Vinacke E.* Stereotypes as social concepts [Text] / E. Vinacke // the journal of social Psychology. – 1957. – Vol. 46. – P. 239.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Вхождение России в единое европейское образовательное пространство заставляет по-новому взглянуть на палитру преподаваемых иностранных языков. В Европе одновременно изучаются несколько иностранных языков. В российском образовании позиция Совета Европы по вопросу диверсификации и интенсификации изучения языков с целью поддержания языкового многообразия нашла положительный отклик. Однако проблема многоязычия в образовательной практике на уровне разработчиков стратегии и государственной образовательной политики носит организационный характер и касается количества и разнообразия изучаемых языков. Многие авторы согласны с положением, высказанным Ж.В. Никоновой: «При изучении иностранного языка происходит постепенное формирование когнитивных структур особого рода или фреймов, образующих уникальную систему репрезентации разнообразной информации, что связывает их, с одной стороны, с вербальным инструментарием языка и, с другой – с когнитивной областью сознания, где имеется схематизированный образ – представление опытного знания человека, активизирующегося посредством языковых структур» [1, с.1].

В свою очередь, подобная стратегия интересует педагогов, чья аудитория состоит из обучающихся, владеющих русским, родным и иностранным языками. Как показывает практика, изучение таких языков носит массовый характер в российских учебных заведениях, а опыт их преподавания в условиях естественного многоязычия широко обобщается. «Ключевыми понятиями в данной области являются: учебное (школьное) дидактическое двуязычие/триязычие; не совершенное владение иностранным языком; триглоссия/трилингвизм, состоящий из родного языка, первого и второго иностранного языка» [2, с.20].

Актуальными с точки зрения формирования «учебного многоязычия» представляются идеи, описанные в работе «ЕвроКом: путь к многоязычию европейцев» [3]. Предлагаемая авторами методика рассчитана на самый широкий круг обучающихся. Разработчики

рассматривают программу ЕвроКом как необходимое дополнение к уже существующим программам преподавания иностранных языков в школе. Цели предлагаемого авторами метода обучения состоят в том, чтобы показать и доказать учащимся, как неожиданно много в новом языке им уже знакомо, с тем чтобы дать им уверенность в себе уже в начальной фазе овладения языком. ЕвроКом активизирует уже имеющиеся, но еще не востребованные знания учащихся. Поиск и открытие знакомого в чужом опирается при этом на два лингвистических фундамента: 1) родство языков, 2) интернационализмы, базирующиеся на общей лексической основе и широко распространенные сегодня в самых различных сферах современной жизни, а также в специальных языках.

При этом первый фундамент – языковое родство – играет главную роль, так как он, далеко выходя за рамки лексики, позволяет обнаружить знакомое в чужом на языковом и культурном уровне: в звуках, в морфологии, в словообразовании и в синтаксисе. ЕвроКом организует и подразделяет языковое пространство, в котором происходит поиск известного в каждом новом языке при условии его типологической близости с уже знакомым языком – на семь разделов или «семь сит». Обучающийся за семь «приемов просеивания» устанавливает, какой обширный репертуар лексически и грамматически известного уже находится в его распоряжении, а также предоставляется в его распоряжение благодаря использованию высокоэффективных формул ЕвроКом.

Первое «сито» используется для поиска и идентификации интернационального вокабуляра. Он в значительной степени является общим не только для большинства европейских языков, но и для родных языков нашей аудитории. Интернациональные слова совместно со всемирно известными именами людей, организаций, географическими названиями и т.д. составляют ту часть текста, которая легка для понимания и по некоторым оценкам доходит до 5000 слов.

Второе «сито» отбирает слова, не вошедшие в фонд интернациональной лексики, но являющиеся общими для группы родственных языков. Этот второй раздел особенно важен для германской и славянской языковой группы, и второе «сито» открывает доступ к большему дополнительному лексическому запасу.

В третьем «ситае» обучающиеся оперируют формулами фонетических соответствий так, чтобы они смогли легко обнаружить родство слов и, соответственно, легко понять значение. Можно без больших усилий – исходя из примеров (англ. night соответствует рус. ночь, фр. nuit, исп. noche, итал. notte) – узнать слово.

Четвертое «ситае» – это графемы и правила произношения. В романских языках и родных языках студентов при написании многих звуков используются как одинаковые буквы, так и те, орфографические значения которых отличаются в разных языках и усложняют узнавание словестного и смыслового родства. Имеет смысл наглядно показывать эти различия в обзорных таблицах, демонстрировать логику орфографических правил, обусловленных каждым языком, и таким образом избегать ошибок.

Пятое «ситае» используется для идентификации общих синтаксических структур. Говоря о языках романской группы, мы видим совпадение девяти основных типов предложений и большинства подчиненных конструкций. В предполагаемой студенческой аудитории может рассматриваться и множество подобных расхождений, что, тем не менее, углубляет понимание строя рассматриваемых языков.

В шестом «ситае» анализируются морфосинтаксические элементы, выявляются общие грамматические явления.

Седьмое сито позволяет понять смысл сложных слов на основе анализа их состава и определения значения слов. При этом студенты оперируют списком префиксов и суффиксов [3].

Данные положения представляют особый интерес для нашей многоязычной аудитории, которая, однако, владеет языками разных групп. Тем не менее вышеизложенные положения могут быть применимы в совершенствовании имеющейся методики. Так, нами осуществляется учет особенностей словообразовательной системы родного, русского и иностранного (английского) языков. Это совпадает с деятельностью седьмого сита.

Обобщая сказанное, мы приходим к выводу о возможности и необходимости формирования в условиях неязыкового вуза такого многоязычия, которое основывается не на последовательном или параллельном изучении нескольких иностранных языков, а опирается на многоязычную компетенцию обучающихся. Их владение не-

сколькими языками, системой лингвистических знаний, умение выявлять сходное и различное в лингвистической организации различных языков, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий являются ключевыми. Многоязычная компетенция не является суммой знаний конкретных языков, она представляет собой единую сложную, часто асимметричную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь. Она совершенствует понимание методов и процесса изучения иностранных языков и развивает способность общаться и действовать в новых ситуациях.

В заключение отметим, что трудоемкий процесс формирования многоязычия в целом является уникальным опытом, требующим дальнейшего изучения, высококвалифицированных специалистов, масштабных экспериментов.

Использованная литература

1. Никонова Ж.В. Теория фреймов в аспекте лингвистических исследований [Электронный ресурс] / Ж.В. Никонова // Электронный вестник ЦППК ФЛ. – 2006. – № 2. – Режим доступа: <http://evcppk.ru/article.php?id=26>

2. Барышников Н.В. Мультилингводидактика: (о преподавании в вузе несколько иностранных языков) / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19–27.

3. EuroCom – Website. Informations // URL: http://www.eurocomresearch.net/kurs/text_seite_1000.htm (2012. 13 мая)

Л.И. Агафонова,

Т.Л. Спицына (г. Санкт-Петербург)

ИННОВАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В модели управления качеством многоуровневой иноязычной подготовки происходят изменения не только в содержании и организации иноязычного профессионального образования. Новое содержание и инновационную направленность приобретает и внеауди-

торная работа по иностранным языкам, организация которой строится на основе интеграции традиционных и инновационных средств, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий нового поколения, когда и преподаватели, и обучаемые используют различные новые ресурсы, формы получения и переработки информации, а также формы создания новых продуктов – результатов иноязычной деятельности. Рассмотрим это подробнее.

С 16 по 26 апреля 2012 года впервые, Лингвистический центр проводил декаду иностранных языков и культур, посвященную 215-летию РГПУ им. А.И. Герцена. Студенты гуманитарных факультетов проявили большой интерес к этому событию и с большим удовольствием готовились к нему. Итогами совместной работы студентов и преподавателей кафедры английского языка для гуманитарных факультетов (зав. каф. – проф. Ю.В. Еремин) стали разнообразные мероприятия и креативные задания. Так, например, студенты I и II курсов факультетов юридического, социальных наук, философии человека, психолого-педагогического и музыки участвовали в конкурсе художественного перевода. Студентам было предложено написать художественные переводы иностранной прозы и поэзии, с чем они успешно справились; в конкурсе участвовало более 30 студенческих работ. Критериями отбора для присуждения призовых мест являлось отсутствие грамматических, фактологических, стилистических, этических ошибок. Позитивно отнеслись студенты и к конкурсу стенных газет на английском языке, освещающих историю, культуру и другие аспекты жизни англоязычных стран.

Инновационной формой работы стало проведение концертов на иностранных языках. Так, на факультете музыки состоялся большой концерт, посвященный декаде иностранных языков и культур, а лучшие студенты-вокалисты факультета музыки участвовали в заключительном концерте Декады в Колонном зале РГПУ им. А.И. Герцена. Второе отделение концерта было целиком представлено студентами факультета музыки. Студенты подготовили композицию – концерт «Музыкальный салон XIX века». Девушки – в длинных платьях, молодые люди – в костюмах, высокопрофессионально исполнили классические вокальные произведения на английском языке.

ке. Студенты Института народов Севера также организовали концерт, посвященный декаде иностранных языков и культур: бакалавры I, II и III курсов специальностей «филология» и «культурология» исполняли песни, декламировали стихотворения Шекспира, Бернса, Байрона, Китса, Вордсворта и Оскара Уайльда, а также представили презентации на английском языке о Лондоне и Великобритании; студенты II и III курсов рассказали о коренных и малочисленных народах России на фоне флагов республик и округов малых народов Российской Федерации. На филологическом факультете бакалавры I курса подготовили сценки на английском языке «British Humour», «Life of two thieves», «A short scene from Brazilian series», а также сняли фильм под названием «Love is everywhere». В фильме были использованы песни о любви на английском языке разных исполнителей. Студенты факультета экономики и психолого-педагогического факультета подготовили презентацию рекламных компаний для четырех продуктов: кетчупа для детей, лака, меняющий цвет волос, био-йогурта Даниссимо и серии экологически безопасных пакетов. Кроме этого, они инсценировали сказку «Кролик и Черепаха», подготовили театрализованное представление на тему «Решение проблемных ситуаций на работе. Оказание психологической помощи».

Как видно из примеров, студенты предлагали такие формы и виды внеаудиторной работы, которые отвечают их реальным профессиональным потребностям. Приведем еще несколько примеров. Студентами - бакалаврами I курса специальности «туризм» факультета управления был реализован проект «Экскурсия по Санкт-Петербургу: виртуальная и реальная». «Виртуальная» экскурсия заключалась в том, что студенты выступили с докладами-презентациями по теме «Достопримечательности Санкт-Петербурга»; «реальная» экскурсия состояла из двух частей: первая - по территории РГПУ им А.И. Герцена, во время которой студенты рассказывали об истории своего родного университета, и вторая - о некоторых достопримечательностях Санкт-Петербурга: Казанском соборе, Доме Книги, соборе Воскресения Христова, Малой Конюшенной улице. Во второй половине дня студенты участвовали в ориентировании по городу; была проведена познавательная игра-

викторина City Quest, организованная магистрантами I курса специальности «краеведение» факультета социальных наук. Во время игры студенты должны были найти объекты архитектурного и исторического наследия и ответить на вопросы на английском языке (Российская Национальная Библиотека, Дом Книги, Музей-квартира А.С.Пушкина и др.). В рамках этого проекта бакалавры I курса также провели прогулку-экскурсию по городу, во время которой рассказывали о достопримечательностях Санкт-Петербурга и создали туристические брошюры на английском языке. На психолого-педагогическом факультете, помимо конкурса художественного перевода, студенты – бакалавры II курса показали инсценировки на английском языке «Разрешение конфликтных ситуаций», а студенты – бакалавры I курса – инсценировку «Решение воспитательных задач для школьного возраста». На факультете социальных наук студенты I курса специальности «Политология» представили прекрасные презентации на английском языке о Маргарет Тэтчер, а магистранты I курса факультета изобразительного искусства – презентацию «Малые голландцы XVII века»; также были представлены презентации о различных городах мира, в которых студенты побывали, с рассказами об их истории, населении, достопримечательностях, национальной кухне.

Другой формой инновационной внеаудиторной деятельности можно считать проведение учебных студенческих конференций на английском языке. Так, на факультете управления в рамках декады иностранных языков и культур состоялась студенческая конференция «Product Promotion» среди студентов I курса, на II курсе бакалавриата факультета экономики была проведена студенческая конференция «International Business Styles» об особенностях ведения бизнеса в разных странах мира, на факультете философии человека прошло заседание кружка английского языка бакалавров I, II и III курсов совместно с представителями издательства «Longman» и совместная конференция бакалавров III курса и региональных представителей Британского Совета на тему «On-Line ресурсы Британского Совета».

Отдельно следует отметить активную работу по использованию информационно-коммуникационных технологий в учебной,

внеклассной и профессиональной деятельности. Во-первых, все мероприятия кафедры освещаются на созданном кафедрой на платформе Google сайте кафедры <https://sites.google.com/site/kafedraaagf/>; в честь юбилея созданы отдельные страницы на сайте, где можно прочитать более подробную информацию о Декаде и увидеть все фотографии, сделанные студентами и преподавателями, а также фрагменты фильма и видео клипы, созданные студентами. Кроме того, студенты некоторых факультетов начали создавать свой сайт на английском языке: например, студенты в рамках декады иностранных языков и культур прочитали произведение Итало Кальвино "Невидимый город"; для пересказа, анализа и интерпретаций историй студенты использовали карты памяти (mind maps), а на сайте начали представлять анализируемые авторские части текста, а также карты памяти и интерпретации, выполненные самими студентами (<https://sites.google.com/site/italoinvisible/>).

В заключение хотелось бы отметить, что декада иностранных языков и культур подарила множество положительных эмоций и позволила раскрыть творческий потенциал как студентов, так и преподавателей кафедры английского языка для гуманитарных факультетов. Все это, несомненно, повышает мотивацию и способствует развитию уровня профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции на английском языке и, в целом, повышению качества иноязычной многоуровневой подготовки.

Т.О.Аликаева,

Г.И.Воробьева (г.Бирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

С изменением условий в жизни общества современная российская система образования стоит перед проблемой выбора новых путей развития. Одним из таких путей можно обозначить внедрение инновационных технологий (ИТ) в системе образования. На современном этапе отечественной образовательной системы широкое использование ИТ в учебном процессе рассматривается как один из актуальных и значимых факторов организации процесса обучения.

Попытку дать определение педагогическим инновациям делали наши отечественные и зарубежные ученые: В.А.Сластенин, Р.Н.Юсуфбекова, Э.М.Роджерс, Майлс, Крсте Ангеловски, В.И.Андреева, В.И.Загвязинский, Г.П.Щедровицкий. Они утверждают, что понятие «инновация» имеет несколько значений: *разработка нового содержания, новых методов обучения; внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработка новых технологий управления школой, ее развития; статус школы как экспериментальной площадки.*

Преподавание ИЯ является составной частью общей системы образования, и оно подчиняется основным тенденциям развития системы.

Современная концепция обучения ИЯ развивается в гуманистическом направлении, а именно: *индивидуальный подход к учащимся; работа учеников с использованием неограниченного количества альтернативных учебников и пособий; максимальная реализация творческого замысла учащихся.*

Обучение ИЯ может стать более результативным и эффективным, если учитель умело и систематически использует инновационные технологии для организации урока в своей педагогической деятельности.

Необходимо отметить тот факт, что инновационные процессы, объединяющие создание, освоение и применение педагогических новшеств, в силу своего единства способны значительно ускорить процессы обновления системы образования в целом и системы обучения иностранному языку (ИЯ).

К инновационным технологиям относятся: *развивающее обучение; проектное, проблемное обучение; уровневая дифференциация; тестовая система; игровое обучение; погружение в иноязычную культуру; обучение в сотрудничестве; самовоспитание и автономия; интеграция; здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно ориентированные технологии.*

Внедрение ИТ в обучение ИЯ значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется

уникальная возможность овладения большим объемом информации на иностранном языке с ее последующим анализом. В условиях использования мультимедиа учащиеся получают информацию из газет, телевидения о культуре и стране изучаемого языка, о сверстниках, могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

Основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы, проведенных на старшем этапе в МБУ СОШ им.А.Искандарова Мишкинского района, мы пришли к выводу, что внедрение и использование ИТ в процессе обучения ИЯ обеспечивают быстрое, качественное усвоение материалом учащихся. Эффект применения инновационных технологий с целью повышения профессиональной направленности изучения ИЯ в школе наиболее заметен, когда они применяются в системе занятий, обеспечивая овладение целым комплексом умений.

Использованная литература

1. Бим М.Л. Личностно - ориентированный подход – основная стратегия образования школы //ИЯШ. – 2002.-№2.-С.11-15.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // под ред. Полат Е.С. – М.: Академия. 2000.
3. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: Просвещение, 1991. – 324с.

А.Блинова, О.А.Хабибуллина (г. Стерлитамак)

РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАШЕЙ ЖИЗНИ

Общество не может жить, не пользуясь языком, этим важнейшим средством человеческого общения. Нет ни одного вида деятельности людей, в котором не применялся бы язык для выражения их мыслей, чувств и воли, для достижения взаимопонимания между ними. Язык входит в социальный опыт человечества, развивается вместе с человеческим обществом и усваивается каждым отдельным человеком только благодаря общению с другими людьми.

И нет ничего удивительного в том, что люди с течением времени заинтересовались своим постоянным спутником – языком – и

создали науку о нём. Эта наука называется языкознанием или лингвистикой. Знание основных сведений, даваемых этой наукой, полезно каждому человеку, оно просто необходимо для тех, чья профессия связана с преподаванием или исследованием языка; оно необходимо и тем людям, которым приходится применять язык как орудие профессиональное (учителям, пропагандистам, лекторам, журналистам, писателям и т.д.). Из этого можно сделать вывод, что язык – это достояние всех, но никто не задумывается о том, какую роль выполняют иностранные языки.

В настоящее время, когда контакты с другими странами становятся всё теснее, знание иностранных языков играет важную роль. Современный человек должен хорошо знать, по меньшей мере, один иностранный язык, потому что взаимопонимание между народами имеет большое значение для мирного сотрудничества. Без знаний иностранных языков это сотрудничество практически невозможно. Сейчас развиваются различные формы международного общения: международные встречи, выставки, спортивные мероприятия, совместный бизнес. Обмен школьниками и студентами тоже сюда относится. Это хорошие предпосылки для изучения иностранных языков.

Нелегко в совершенстве овладеть иностранным языком, нужно усердно работать. Но кто хочет, тот добьётся. Люди изучают языки по разным причинам. Одним они нужны в работе, другим для путешествий за границу, третьи делают это из интереса. Но в любом случае знание языков обогащают нашу жизнь. Они делают возможным чтение иностранной литературы, общение с представителями других стран, знакомство с их культурой, экономикой, наукой и техникой.

Есть много профессий, где нельзя обойтись без иностранных языков. Это, конечно, переводчики, учителя иностранных языков, дипломаты, журналисты, учёные, экскурсоводы, стюардессы, водители такси, водители грузовиков, таможенники. Продавец в универсаме и официант в ресторане должны обязательно владеть иностранным языком, чтобы понять иностранца. Закройщица, которая хорошо знает иностранный язык, может в своей работе пользоваться заграничными журналами мод. На предприятиях, где применяется

заграничное оборудование, уметь прочесть инструкцию по эксплуатации и обслужить это оборудование. Бизнесмены, спортсмены, артисты, которые часто бывают в командировках за границей, тоже не могут обойтись без иностранного языка. Они расширяют наш мир, делают нас богаче. Иоганн Вольфганг Гёте сказал однажды: «Человек столько раз человек, сколько иностранных языков он знает».

В XXI веке, провозглашенном ЮНЕСКО веком полиглотов, весь цивилизованный мир стремится к открытости и взаимопониманию. В связи с этим возрастает роль и значимость изучения иностранных языков. Важным становится воспитать личность, которая будет способна и будет желать участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке. Основой бытия XXI века является диалог различных культур. У иностранного языка как учебного предмета есть весьма эффективные средства в воспитании человека культуры. Важно использовать весь его воспитательный потенциал как межпредметной дисциплины, способствующей приобщению учащихся к мировой культуре и тем самым, к лучшему осознанию своей собственной.

Немаловажную роль в формировании представлений о культуре страны изучаемого языка играют факторы родной социокультурной среды. Любая национальная культура – неотъемлемая часть мировой культуры. Дискуссионным является вопрос о соотношении понятий «язык» и «культура»: одни учёные полагают, что язык относится к культуре как часть к целому, другие – что язык лишь форма выражения культуры, третьи – что язык не является ни формой, ни элементом культуры. В качестве иллюстрации разного решения этой проблемы можно привести высказывания двух крупнейших представителей культурологи и основателей американской и русской школ этнолингвистики – Э.Сепира и Н.И.Толстого: «Культуру, – говорит Сепир, – можно определить как то, что данное общество делает и думает, язык же есть то, как думает». «Отношения между культурой и языком, – пишет Н.И.Толстой, – могут рассматриваться как отношение целого и его части. Язык может быть воспринят как компонент культуры или орудие культуры (что не одно и то же), в особенности, когда речь идёт о литературном языке или языке

фольклора. Однако язык в то же время и автономен по отношению к культуре в целом, и его можно рассматривать отдельно от культуры (что и делается постоянно) или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом».

Именно язык способствует формированию духовного мира общества и человека, обеспечивая общество дифференцированной системой знаний, способствуя духовной интеграции как общества в целом, так и различных его групп. Язык, таким образом, выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества. Соприкосновение разных культур находит отражение в языке в виде лексических заимствований. Процессы взаимодействия и интернационализации культур получают свое выражение в формировании интернациональной культуры. Можно прийти к такому выводу, что человеку для духовного роста, для обогащения своего мировоззрения и кругозора необходимо изучать иностранные языки, культуру, традиции других народов.

А.В.Ожгихина, Г.И.Воробьева (г.Бирск)

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения иностранному языку следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Задача, стоящая перед школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, в частности метода проекта.

Модель проектного занятия основана и нацелена на расширение и обогащение языковых и речевых знаний учащихся с помощью использования дополнительной литературы, а также на совершенствование лексико-грамматических навыков в процессе иноязычной речевой деятельности. При правильной организации проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на учащихся,

способствует самостоятельному добыванию знаний и опыта учащимися из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу и рефлексивность.

Нами была разработана и апробирована в опытно-экспериментальной работе система учебных и внеучебных занятий с использованием проектной методики по сквозной теме “ La Galerie Tretyakov” на старшей ступени обучения, а также был проанализирован собственный опыт использования проектной методики при обучении ИЯ. Проект системы учебных и внеучебных занятий по сквозной теме: “ La Galerie Tretyakov ” проводился для учащихся 11Б кл. СОШ №4 г. Бирска. Результаты разработанного нами проекта в рамках сквозной темы показали ее определенные преимущества перед традиционным обучением ИЯ. Использование проектной методики на уроках французского языка сделало преподавание более проблемно ориентированным; шире стал использоваться рефлексивный подход в обучении (анализ, синтез идей); появился стимул у учащихся для выражения собственных суждений; усилилась степень автономии учащихся; была пересмотрена традиционная роль учителя и ученика во время урока.

Следует также отметить, что проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает внутреннюю мотивацию, уровень самостоятельности, интеллектуальное развитие учащихся и сплоченность коллектива. Однако проведенный нами опрос среди учителей иностранных языков старших классов СОШ №4 показал, что в большинстве своем использование проектной методики все еще уступает применению традиционного подхода в процессе обучения.

Это обусловлено неполной или несвоевременной информированностью учителей о специфике использования данного альтернативного подхода в процессе обучения, консервативной атмосферой большинства общеобразовательных школ, а также существующими трудностями использования проектной методики со стороны учащихся: языковые сложности, недостаточная способность к самостоятельному критическому мышлению, самоорганизации и самообучению. Поэтому организация проектной работы требует прежде

всего исследования основных теоретических и практических основ использования проектной методики в учебном процессе, направленных на устранение возникающих трудностей.

Использованная литература

1. Нехорошева А.В. Из опыта работы по проектной методике / А.В. Нехорошева // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18-21.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
3. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке иностранного языка / О.В. Теслина // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 41-46.

М.М. Елькина (г. Санкт-Петербург)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Обучение фонетике играет важную роль при обучении иностранному языку старшеклассников, так как от качества и чистоты произношения во многом зависят коммуникативные возможности обучаемых.

За время обучения в начальной и средней школе учащиеся овладевают целым рядом фонетических средств. Однако, как показывает опыт учителей-практиков и личный опыт автора, на старшей ступени обучения далеко не все учащиеся способны фонетически грамотно оформить устные высказывания на английском языке. Данные наблюдения приводят к мысли о необходимости систематизации и совершенствованию ранее сформированных слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку.

Полагаем, что фонетическая выразительность речи может быть достигнута при соблюдении следующих требований, предъявляемых к произносительной стороне речи: «сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка» [3:267].

Как правило, основные ошибки учащихся при артикулировании вызваны наличием межъязыковой интерференции. Поэтому при обучении правильному произношению учителю следует особо выделить те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка. Так, при обучении английской артикуляции необходимо обратить особое внимание на следующие явления:

1) четкость произнесения фонем, не свойственных русскому языку, например: [ð], [θ];

2) различия долготы и краткости гласных звуков, так как названный фактор имеет смысловозначительное значение, например: port – pot;

3) соблюдение норм произнесения согласных звуков, не допуская их смягчения, оглушения, например: dishonest.

Кроме того, в области произношения в английском языке учащиеся должны придерживаться правильной расстановки ударения в словах и логических ударений во фразе, так как от ударения может зависеть оценочность и эмфатичность высказывания.

Считаем, что обучение старшеклассников корректному английскому ударению целесообразно строить с учетом следующих различий в постановке ударения в русском и английском языках:

1) английские долгие гласные всегда длиннее русских ударных гласных;

2) в английском языке словесное ударение в морфологическом аспекте имеет три степени: главное, второстепенное и слабое (безударные слоги);

3) интенсивность слога играет большую роль в английском языке, чем в русском;

4) ударное слово во фразовом ударении в английском языке отличается самым высоким тоном и громкостью;

5) в английском языке фразовым ударением выделяются определенные классы слов, так называемые полнозначные слова, противопоставляемые служебным;

6) в английском языке при использовании логического ударения обычно не изменяется порядок слов [2:13].

Еще одна важная составляющая фонетически выразительной речи, находящаяся в неразрывном единстве с ударением, – это инто-

нация. Интонация является основным репрезентантом коммуникативного намерения говорящего и индикатором коммуникативных типов предложений [1].

Правильно подобранная интонация позволяет установить контакт между говорящими (коммуникативная функция); выражать смысл высказывания, путем членения речевого потока на сверхфразовые единства, предложения, синтагмы и слова (грамматическая функция); расставить нужные акценты высказывания с помощью смыслового ударения, мелодики, пауз (смыслоразличительная функция); сделать речь более эмоциональной, эмфатичной и экспрессивной (стилистическая функция) [2].

В английском и русском языках существует два основных типа интонации: нисходящий и восходящий. Кроме того, ряд исследователей выделяет еще один тип – нисходяще-восходящий. Однако в английском языке интонация более зависима от типа предложения, чем в русском. Так, нисходящий тип характерен для отдельных слов, законченных повествовательных предложений, вопросительных предложений, начинающихся с вопросительных слов, восклицательных предложений и приказаний, например: *Where is the nearest shop?* или *You must clean your room!*. Восходящий тип используется в вопросительных предложениях, начинающихся с вспомогательных глаголов или предложениях, выражающих просьбу, например: *Have you ever been to Westminster?* Или *Can I have look at this picture, please?*. Нисходяще-восходящий тип встречается, как правило, в утвердительных и отрицательных предложениях для выражения различного рода эмоций от сомнения до дружеского возражения, например: - *Where is my hat?* - *It may be on the armchair*, или -*This radio set is good, isn't it?* - *Not very.*

Одной из возможных проблем, с которыми могут столкнуться старшеклассники при работе над правильной интонацией, – межъязыковая интерференция. Для преодоления данной проблемы и успешного освоения особенностей английской интонации следует предъявлять и тренировать названные типы интонации в определенном контексте, так как вне контекста одна и та же интонация воспринимается по-разному.

Помимо этого, при обучении английской интонации необходимо преодолеть целый ряд негативных качеств, зачастую свойственных учащимся старшей школы:

1) монотонность, характеризующуюся практически неизменной высотой звучания;

2) недостаток выразительности в ключевых словах;

3) повторные интонационные обороты, которые могут встречаться у учащихся, раз выбравших правильную интонацию и в дальнейшем применяющих ее в неподходящем случае.

При обучении учащихся старшей школы фонетическим средствам выразительности следует уделить особое внимание такому важному компоненту интонации, как темп речи.

Под темпом понимают:

1) *быстроту речи*, которая зависит от особенностей характера говорящего и содержания речи. Более того, на скорость речи влияет то, в каких условиях она протекает, например, частная беседа протекает в более быстром темпе, чем публичное выступление;

2) *длительность звучания отдельных слов*, которая отражает относительное значение слов в фразе, их смысловые оттенки, а также глубину переживания автором произносимого высказывания;

3) *интервалы и длительность пауз*, так как они облегчают дыхание, позволяют говорящему сообразить какую мысль высказать дальше, а слушателю осмыслить сказанное и оттеняют наиболее существенные слова. [4]

При формировании у старшеклассников умения говорить в правильном темпе речи на английском языке необходимо научить подростков выбирать нужную быстроту в зависимости от содержания речи, выделять слова, несущие основную смысловую нагрузку, а также следует уделить особое внимание особенностям паузации устной речи, так как, в отличие от письменной, в устной речи паузы в интересах ясности и выразительности приходится делать чаще, чем того требуют знаки препинания в ее письменном изложении.

Проанализировав особенности английской артикуляции, ударения, интонации и темпа речи, мы пришли к выводу о том, что формирование фонетической выразительности устной речи напрямую зависит от знания и усвоения наиболее важных закономерностей

произношения в изучаемом языке. Особое значение, при этом, имеет усвоение тех аспектов, которые отсутствуют в звуковой системе родного языка и являются источником межъязыковой интерференции.

Полагаем, что на старшем этапе обучения наиболее эффективно выстраивать работу над фонетическими средствами выразительности на основе аналитико-имитативного подхода, который предполагает рациональное сочетание имитации и с доступным описанием артикуляции, слогового и фразового ударения, интонации и темпа речи.

Кроме того, важно чтобы работа над выразительностью произносительной стороны речи осуществлялась в тесной связи с работой над лексической и грамматической выразительностью, так как только при комплексном использовании лингвистических средств речь может считаться выразительной.

Использованная литература

1. Артемов В.А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации. – М., 1974.

2. Гаджиханов З.А. Обучение ритмико-интонационной выразительности английской речи студентов I курса языкового вуза: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Махачкала, 2006.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. фак. ин. яз. вузов/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2007.

4. Сопер П.Л. Основы искусства речи. – М., 2002.

Э.С.Зиятдинова (г. Бирск)

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Известно, что в эпоху глобализации в образовательном пространстве приоритет в преподавании иностранных языков – за английским языком, главенствующим в мировом общении. Вместе с тем в документах об образовании декларируется идея о поликультурном пространстве, идея о необходимости изучения других мировых языков, в том числе французского – языка, являющегося одним из основных, представляющих мировую культуру.

Естественно, что преподавание французского языка в педагогическом вузе, ставшего, к сожалению, неосновным, а вторым иностранным языком, заставляет пересмотреть всю систему организации процесса изучения французского языка в новых условиях, т.е. его преподавание переживает новую фазу. Уступив первенство английскому языку, французский и другие европейские языки, теряя свои лидерские позиции, закрепляют за собой статус второго иностранного языка.

В связи с этим преподавателям французского языка в условиях глобализации приходится пересматривать содержание изучаемого материала и формы его преподавания студентам в свете современных требований. Новый подход, в свою очередь, осуществляется через широкое применение новых информационных и коммуникационных технологий (ИТ и КТ).

Информатизация языкового образования обеспечивает преподавателей и студентов факультетов иностранных языков новым актуальным учебным материалом, который раскрывает процессы, происходящие в современном мире, и вглубь и вширь, максимально сближая учебный процесс с реальностью.

В этом отношении огромную роль играет использование Интернета и мультимедийных средств как новых ИТ в процессе обучения иностранным языкам, что отмечается многими специалистами в области образования. Например, необходимая информация, недоступная ранее, либо требовавшая немало времени на ее поиски, стала сегодня благодаря интернет-сайтам легко достигаемой. Так, в практическом курсе французского языка, преподаваемого как второй иностранный язык, изучаются такие темы, как «Система образования во Франции», «Проблемы окружающей среды», «Медицина и здоровый образ жизни», «Семья и демографические проблемы», «Проблемы современной молодежи», «Средства массовой информации и их роль в жизни общества» и др. Все эти темы связаны с жизнью общества и должны отражать его современное состояние в динамике. Естественно, молодежь, являясь самой активной частью этого общества, не может оставаться безучастной к изменениям, она должна понимать эти процессы и тенденции развития человечества в условиях его глобализации.

Для раскрытия и усвоения указанных тем большим подспорьем являются ставшие доступными материалы из Интернет-сайтов популярных во Франции печатных изданий таких, как «Le Figaro», «Le Monde», «L' Express», «Label France», «Le Point», «Le Nouvel Observateur» и др.

Положительным фактом является то, что Интернет предоставляет дополнительную необходимую и актуальную информацию по изучаемой теме, тем самым способствуя расширению горизонтов знаний, обогащению языкового материала и приобщению к культуре страны изучаемого языка (Франции в данном случае) изнутри.

Актуальными становятся интерактивные методы преподавания, создаются возможности для сотрудничества преподавателя и обучающихся. Роль преподавателя в данном случае заключается в организации учебного процесса в виде работы над проектами с привлечением ИТ, мультимедийных средств, в инициировании студентов к самостоятельной, поисковой деятельности, с последующим анализом, систематизацией и осмыслением собранного языкового материала.

Для повышения эффективности работы над содержанием аутентичных тематических текстов, составляющих базу проекта, и облегчения их понимания преподаватель предоставляет студентам лексический минимум, составленный и обработанный им самим. В современных учебниках по практическому курсу французского языка имеется достаточно базовых текстов по изучаемым темам. Но их недостатком является то, что они отстают от жизни, от современных событий, изменений в жизни общества. В данном случае преподаватель устраняет этот недостаток, привлекая дополнительные источники.

Следует отметить, что, кроме вышеназванных, ценным источником для изучения тем по разговорной практике французского языка являются материалы, публикуемые в Приложении «Французский язык» к газете «Первое сентября». Так, тема «Пресса и журналистика» очень подробно освещена в нескольких номерах приложения, следующих друг за другом: «D'où viennent les informations», «Les premiers pas en journalisme», «La presse et le journalisme», «Profession: journaliste». По теме «Здоровье. Медицина» очень свое-

временным является цикл статей, освещающих актуальные проблемы как обобщающего, так и более конкретного характера: «Le souci de santé doit devenir une préoccupation vitale de chacun». «Les problèmes de la médecine en France». «Contre le tabac pas de faiblesse». «La lutte contre le tabagisme». «L'obésité des enfants - l'épidémie du XXI^e siècle». «Les femmes contrôlent moins leur appétit». «Grippe aviaire : ce qu'il faut savoir». «Hygiène : les bienfaits (indirects) de la grippe A». «Les chirurgiens-dentistes français lancent une campagne pour de belles dents». «Dormez, c'est bien pour la santé». В то же время в интернет-сайтах газет «Le Figaro» и «Le Monde» публикуются не менее актуальные статьи на схожие темы, где подчеркивается глобальный масштаб данных проблем: «L'obésité se stabilise aux États-Unis». «La tuberculose, un fléau sans porte-parole». «Le sèche-mains électrique, un aérosol à microbes?». «La bouche, avant-poste de la santé?». «Attention, médicaments à ne pas les prendre à la légère». «La sédentarité est un fléau pour le cœur» и т.д. Дальнейшая деятельность студента сводится к подготовке проекта, предусматривающего сообщение-доклад и его презентацию перед аудиторией как отчета с последующей дискуссией по теме доклада.

Т.В.Иванова, Т.А.Исакова (г.Уфа)

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СОШ

В современном образовательном пространстве оценка качества подготовки выпускников является одной из важнейших задач. По любому предмету, в том числе и иностранному языку, она позволяет не только установить уровень успешности, но и выявить недостатки в знаниях, умениях и навыках и тем самым определить необходимость изменений, которые следует внести в методику работы. С 2008 года ЕГЭ единственной формой итоговой аттестации учащихся по английскому языку стал единый государственный экзамен. Как известно, в последнее время проблема контроля качества знаний, умений и навыков обучающихся становится все более актуальной. Это связано, во-первых, с гуманизацией современного образования, проникшей во все сферы педагогической деятельности; во-вторых, с

возрастающими требованиями общества к качеству знаний, умений и навыков обучающихся [3].

Анализ традиционной практики организации контроля показывает несовершенство экспертной оценки качества знаний обучающихся. В качестве основных недостатков отмечаются субъективизм, неточность шкалы измерений, использование однообразных методов контроля, превращение контроля в самоцель на уроке. Учитель часто занимает доминирующее положение, выступая организатором контроля и реализуя монополию на интерпретацию его результатов; активность ученика носит в основном внешний характер. Наблюдается низкая степень самостоятельности и ответственности учеников за результаты собственного учения. В ходе промежуточного и итогового контроля обучающиеся ощущают напряжение, психологический дискомфорт.

Напрашивается вопрос: “Какой же контроль нужен образованию, какая оценка нужна учащимся?”

В целях разрешения ряда противоречий между компонентами традиционной системы педагогического контроля и содержанием гуманистического подхода обратимся к модели организации контроля обученности учащихся по иностранному языку: текущего, тематического и итогового видов контроля знаний, навыков, умений и иноязычных компетентностей обучающихся [4].

Все компоненты системы контроля – цели, способы, средства, объекты, формы, результаты – раскрываются как с позиции обучающей и контролирующей деятельности преподавателя, так и с точки зрения учебной деятельности ученика. Таким образом, согласно предлагаемой модели, преподаватель и обучающийся выступают как равноправные участники образовательного процесса [4].

Мы считаем, что целью контроля должна быть не только проверка и оценка сформированности ЗУНов, но и проверка личностных образовательных приращений каждого конкретного обучающегося.

Объектами контроля должны являться не абстрактные ЗУНы по предмету, а уровень учебных достижений каждого обучающегося. Функциями контроля должны быть не только контролирующая, оценочная, корректирующая, обобщающая, но и обучающая, разви-

вающая, воспитывающая и стимулирующая. Всему процессу контроля должна сопутствовать не только контролирующая деятельность учителя, но и самооценка и взаимооценка ЗУНов самими учащимися, основанная на усвоенных ими эталонах.

Соответственно, представленная нами система контроля по иностранному языку основывается на следующих принципах:

- системности: главным системообразующим фактором является цель, поставленная операционально;
- планомерности: содержание контроля соответствует нормативным документам по преподаванию иностранного языка в средней школе;
- индивидуализации: то есть, учёта индивидуальных характеристик и отслеживания учебного прогресса каждого ученика;
- бинарности: то есть, участия в процедуре контроля не только преподавателей, но и самих обучающихся;
- педагогической поддержки, оказываемой учителем [5].

Для входного контроля система предусматривает стандартизованный уровневый компьютерный тест достижений “Move Up Placement Test”, утвержденный Советом Европы.

Данный тест является материалом для мониторинга и дальнейшей коррекционной работы по развитию и формированию знаний, умений и навыков учащихся по иностранному языку. В начале каждого учебного года отслеживается уровень и прогресс учебных достижений каждого ученика: (элементарный, средний, продвинутый уровень). Несомненным преимуществом такой организации тестирования является то, что каждый конкретный ученик сравнивается с самим собой, а не с другими учащимися. Таким образом, тестовая система контроля на практике реализует принцип индивидуализации обучения.

Для текущего контроля используются составленные самими учителями бланковые или компьютерные тесты достижений (achievement tests), которые распределены по уровням и блокам развития и формирования языковых речевых умений и навыков. Данные тесты носят обучающий характер и могут применяться как для фронтальной, так и для индивидуальной работы в виде само- и взаимоконтроля. Обучающиеся проверяют уровень сформированно-

сти своих навыков и умений и оценивают себя и друг друга по данной учителем шкале оценивания. Кроме того, при таком контроле ученик имеет возможность коррекции и самокоррекции собственных ошибок. Роль учителя заключается в оказании педагогической поддержки с учетом индивидуальной образовательной траектории каждого ученика. Преимуществом данного вида тестирования является ярко выраженные воспитательная и развивающая функция контроля. Совершенствуется саморегуляция, произвольность внимания, механизмы самоконтроля, самооценки и рефлексии; систематическая проверка требует от ученика ответственности, самостоятельности, самокритичности. Другими формами контроля на данном этапе является защита проектов учащихся.

Итоговый контроль на экзаменах по выбору (9-е –10-е классы) осуществляется в форме компьютерных тестов, также составленных самими учителями с учетом требований нормативных документов по английскому языку для средней школы. Для проверки речевых умений и навыков учащихся (письмо, говорение), используются традиционные формы контроля [1].

Как мы видим, представленная система контроля в качестве основной формы контроля предусматривает тестирование, в том числе компьютерное. Мы считаем, что его преимуществами перед традиционными методами контроля знаний, умений и навыков учащихся являются следующие:

- более высокая, чем в традиционных методах, объективность;
- ёмкость и объемность;
- высокая точность измерения учебных достижений за счет дифференцированных шкал, содержащих больше градаций оценки;
- наглядность: использование широких возможностей ПЭВМ – цвет, видео, музыка, графика, рисунки и т.д.;
- гуманизм: предоставление равных возможностей для всех; ученик получает право на ошибку, которого он при традиционном способе оценивания не имеет;
- устранение рутинной работы учителя.

Анализ функций контроля, выделяемых в современной психолого-педагогической и методической литературе, позволяет опреде-

лить обучающую, воспитывающую и развивающую функции контроля как наиболее значимые и востребованные [2].

Таким образом, теоретическое и практическое исследование проблемы педагогического контроля показало, что, несмотря на существование нескольких подходов к его реализации, наибольшее распространение в последнее время находит рефлексивный подход. Он предусматривает субъект - субъектное взаимодействие всех участников педагогического процесса, в частности, педагогическую поддержку, оказываемую учителем с учетом образовательной траектории каждого ученика.

Использованная литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М.: Педагогика, 1994. – 296 с.

2. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // Иностранные языки в школе. - №2 - 1991. – 165 с.

3. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. Методическое пособие/ Под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2001. – 150 с.

4. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – №2. - 1995. – С.46.

5. Клековкина Е.Е. Система подготовки учащихся к ЕГЭ по английскому языку// English. – 2007. - №20. – С. 24.

Т.В.Калашикова (г. Бирск)

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В 10 КЛАССЕ

Основной целью обучения иностранному языку на современном этапе развития образования является личность учащегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности [1].

Одним из важных направлений решения проблем, связанных с повышением качества обученности и эффективности образовательного процесса, формированием и развитием стойкой положительной

мотивации школьников к изучению иностранного языка, развитием познавательных интересов, созданием условий личностного роста, являются разработка и внедрение в учебный процесс новых и модернизированных педагогических технологий и прогрессивных методов. Одним из которых является проектная методика, которая по своей сути предполагает работу по проблемным, исследовательским, поисковым методам, является творческой и ориентированной на развитие личности учащегося, а также его интеллектуальное и духовно-нравственное развитие. В основу метода положена прагматическая направленность на «осязаемый» результат [2].

В ходе прохождения педагогической практики в сентябреноябре 2011 года в МОУ Гимназия г. Нягань ХМАО-Югра, в 10А классе, в одной из подгрупп, состоящей из 16 человек, нами был проведен эксперимент, заключающийся в подготовке трех проектов на темы «Fashion in the UK», «Fashion in Russia», «What do pupils from 10th forms like wearing?».

Подготовка проектов прошла 3 основных этапа.

На подготовительном этапе учащиеся были поделены на три группы по 5 человек с учетом их индивидуальных особенностей. Каждая группа состояла как из сильных, так и менее сильных учеников. Ребятам, которые больше склонны к точным наукам, было предложено подготовить проект «What do pupils from 10th forms like wearing?», так как в данном случае в основу проекта легли математические данные. Таким образом, мы определились с темами проектов. Далее были намечены некоторые цели конечного результата: 1) активизировать пройденную лексику по теме «Fashion», 2) научить ребят работать самостоятельно, 3) научить работать с информацией, 4) рассказать публике о наиболее интересных аспектах данных тем, 5) тщательно проработать фонетическую сторону выступления.

Затем мы определились с источниками информации. Для первой группы, готовящей проект «Fashion in the UK», основным источником оставался текст из учебника, а также ресурсы сети Интернета. Ребята, которые готовили проект «Fashion in Russia», пользовались информацией из основного текста, Интернетом, а также собственным опытом. Ребятам из третьей группы, которые готовили проект «What do pupils from 10th forms like wearing?», необходимо

было провести опрос всех десятиклассников, полученные данные которого затем составили основу для их проекта.

В ходе работы над проектом ребятам предлагалось ответить на следующие вопросы, для того чтобы им легче было ориентироваться в полученной информации:

1. What do the teenagers in the UK (Russia) like wearing?
2. Where do they go shopping for clothes?
3. How much money do they spend on clothes?

На основном этапе ребята работали на информацией, отбирали нужную, искали пути наиболее удачной ее подачи, подбирали подходящие иллюстрации своим идеям, оформляли проекты в виде презентаций в редакторе Power Point.

На заключительном этапе учащиеся занимались подготовкой и оформлением доклада, после чего последовала защита проектов. Во время выступления ребята держались уверенно, говорили убедительно. Вниманию жюри в лице их преподавателя и одноклассников в ходе каждого проекта была представлена презентация, содержащая в себе фотографии, картинки, а также диаграммы на основе данных опроса. Наибольший интерес вызвал второй проект «Fashion in Russia», так как он был наиболее лично-ориентированным, и ребята выразили собственное мнение о моде, а также использовали личные фотографии. Именно поэтому в их адрес поступило большее количество вопросов от одноклассников.

После презентации проектов производился анализ их выполнения, достигнутых результатов, возможных допущенных ошибок. Проводился самоанализ и самооценка учащимися, ребята старались быть объективными. Было отмечено, что в процессе подготовки проектов, практического использования языка лексические единицы усваиваются легче и эффективнее, так как ребята используют лексико-грамматический материал для построения собственных высказываний. В итоге выяснилось, что данный вид работы учащимся понравился, хоть и проходил во внеурочное время. Они изъявили желание заниматься проектами в дальнейшем.

По доминирующему в проекте виду деятельности подготовленные проекты можно отнести к информационным (ознакомительно-ориентировочным), поскольку они предполагали сбор информации о

таком явлении, как «fashion», при обработке информации применялись такие способы, как анализ, синтез, аргументированные выводы. По предметно-содержательной области это были монопроекты, так как проводились в рамках одного предмета. По характеру координации данные проекты определялись как проекты с открытой координацией, при которой руководитель проекта выполнял консультационно-координирующую функцию. По характеру контактов проекты относятся к внутренним, так как проводились внутри школы. По количеству участников – групповые проекты. Каждая группа состояла из 5 человек. Подготовка проектов заняла две недели, поэтому по продолжительности они относятся к краткосрочным.

Мы сделали вывод, что проектная методика повышает уровень владения языковым материалом, в данном случае по теме «Fashion». Самостоятельность школьников формирует и развивает внутреннюю мотивацию учащихся к более качественному овладению иностранным языком, способствует осознанию того, что иностранный язык является не только учебным предметом, но и инструментом межкультурной коммуникации, т.е. выполнение проектных заданий позволяет школьникам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка.

Использованная литература

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2001. – №4. – С. 5-8.

2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ.пед.вузов и систему повышения квалиф.пед.кадров/ Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

А.Н.Семенова (г. Москва)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА

В самом начале двадцатого века группа французских психологов под руководством Альфреда Бине разработала самый первый тест по измерению интеллектуальных способностей человека. Чуть позже он

был импортирован в США и обрел международную известность как тест Ай-Кью (Intelligence Quotient - коэффициент интеллекта).

Почти восемь десятилетий спустя психолог из Гарвардского университета Говард Гарднер бросил вызов этой теории. Он предложил теорию множественности интеллекта (Theory of Multiple Intelligence - ТМІ или ТМИ), которая по многим позициям является диаметрально противоположной концепции Ай-Кью [1:69].

Говард Гарднер высказал мнение, что человек располагает как минимум семью (восьмью с 1997) различными формами интеллекта. Гарднер определяет интеллект как способность человека решать проблемы или создавать продукты, ценные в рамках данной или нескольких культур, а также находить и ставить новые проблемы как фундамент для приобретения новых знаний.

В связи с индивидуализацией образовательного процесса и ее основной целью – помочь ребенку познать самого себя, самоопределиться и предоставить ему возможность для самореализации – эта теория имеет немаловажное значение.

Согласно теории множественности интеллекта, каждый человек обладает восемью типами интеллекта в разной степени выраженности: вербально-лингвистическим, логико-математическим, визуально-пространственным, моторно-двигательным, музыкальным, межличностным, внутриличностным, натуралистическим. Кратко охарактеризуем каждый из типов.

1. Вербально-лингвистический. Представляет собой способность использовать язык, свой родной язык, и, возможно, другие языки, чтобы выразить свои мысли и понять других людей. Он наиболее развит у поэтов, но также необходим для любого писателя, оратора, диктора, юриста.

2. Логико-математический интеллект. Способность оперировать числами, владеть математическими понятиями, решать логические задачи и головоломки, играть в шахматы, мыслить на более абстрактном уровне. Развивается по мере взросления человека и с его способностями в математике.

3. Визуально-пространственный интеллект. Относится к способности представлять пространственный мир в своем уме. Это похоже на то, как моряк или летчик ориентируется в пространстве мира, или то, как

игрок в шахматы или скульптор представляют более ограниченный пространственный мир.

4. Моторно-двигательный интеллект. Представляет собой способность использовать тело или части тела для того, чтобы сделать что-то, или произвести что-то. Наиболее наглядными примерами являются люди, занимающиеся спортом или театральным искусством - танцоры, актеры, мимы.

5. Музыкальный интеллект. Это способность мыслить о музыке, уметь слышать музыкальные образы, распознавать их, помнить их и, возможно, манипулировать ими. Люди, обладающие сильным музыкальным интеллектом, не только легко запоминают музыку, но и не могут выкинуть ее из головы - она повсюду.

6. Межличностный интеллект. Заключается в понимании, установлении контакта и общении с другими людьми. Это качество необходимо всем, но становится очень важным для учителя, врача, продавца или политика. Любой, кто постоянно общается с другими людьми, должен быть мастером в сфере межличностных отношений.

7. Внутрличностный интеллект. Способность демонстрировать чувство независимости, силу воли, реально осознавать свои достоинства и недостатки. Этот тип интеллекта позволяет осознать себя и посмотреть на себя со стороны. Высшей квалификации в этом виде интеллекта достигают психологи, учителя и воспитатели.

8. Натуралистический интеллект (интеллект естествоиспытателя). Обозначает способность человека ориентироваться в среде живых существ (растения, животные), так же, как и обладать чувствительностью к другим проявлениям мира природы (облака, конфигурации скал).

Американские учителя активно применяют теорию множественности интеллекта в учебном процессе. В настоящей статье мы опишем опыт Кристен Николсон-Нельсон, о котором она написала в своей книге «Развитие множественности интеллекта учащихся» (*Developing Students' Multiple Intelligences*, 1998). По ее мнению, комбинирование теории множественности интеллекта и метода проектов способствует развитию мотивации учащихся. Они получают возможность адаптировать учебный материал под свои потребности и использовать этот опыт в дальнейшей учебной деятельности. Используя тот или иной тип интеллекта во время создания проекта, ученики испытывают радость, их эмоцио-

нальный интерес, внутренняя мотивация и жажда знаний возрастают. Долго- и краткосрочные проекты, подобранные в соответствии с потребностями учащихся, обеспечивают им выбор, значимое содержание и, самое важное, дают им ценное время на изучение, что позволяет усвоить значение усваиваемого [2:69-70].

Виды проектов с использованием теории множественности интеллекта (по К. Николсон-Нельсон).

Существует возможность использования различных видов проектов, которые могут обогатить учебный процесс, развить тот или иной тип интеллекта, а также обеспечить интегрированные и тематические возможности для обучения [2:72].

Проекты по типу интеллекта

В основе данного типа проектов лежит задействование и развитие одного или нескольких типов интеллекта. Такие проекты нацелены на пробуждение и развитие видов интеллекта учащихся. Их можно проводить в начале года, либо когда учащихся знакомят с разными типами интеллекта. Приведем примеры таких проектов (в скобках указаны доминирующие типы интеллекта, задействованные в проекте) [2:73].

- Научите класс играть в какую-либо игру, объяснив правила. Используйте диаграммы и/или картинки (моторно-двигательный).
- Придумайте рекламу для компании, которая оказывает помощь по сплочению коллектива (межличностный).
- Напишите свою автобиографию (внутриличностный).
- Напишите сценарий для радио передачи. Представьте ее классу (музыкальный).
- Нарисуйте картинки к книге, которую вы сейчас читаете (визуально-пространственный).

Проекты по содержанию учебного плана

Такие проекты призваны обогатить знания учащихся по определенному предмету. Работая над таким проектом, учащиеся могут включать разные типы интеллекта, так как целью такой работы является формирование мыслительных навыков в рамках учебного материала. Поскольку по своей природе типы интеллекта взаимосвязаны, создать такой проект, используя только один тип интеллекта, сложно [2:73]. Несколько примеров таких проектов (изучаемый материал – «Части речи»).

➤ Создайте альбом о какой-либо части речи с большим количеством иллюстрированных примеров (вербально-лингвистический / визуально-пространственный).

➤ Придумайте подвижную игру с участием частей речи. Научите играть одноклассников (моторно-двигательный / вербально-лингвистический).

➤ Напишите рассказ о себе. Подсчитайте общее количество использованных существительных, прилагательных, глаголов, наречий, местоимений. Приведите данные на последней странице. (вербально-лингвистический / внутриличностный / логико-математический)

➤ Напишите сценарий пьесы, где действующие лица – части речи. Распределите роли среди одноклассников. Разыграйте постановку (вербально-лингвистический / моторно-двигательный / межличностный).

Тематические проекты

Основанные на определенной теме изучаемого материала, такие проекты могут задействовать сразу несколько типов интеллекта [2:73]. Примерами могут служить следующие проекты по теме «Сказки».

➤ Нарисуйте книгу по мотиву своей любимой сказки. Презентуйте ее классу (визуально-пространственный / вербально-лингвистический / межличностный).

➤ Напишите песню о своей любимой сказке. Исполните ее классу, а потом спойте вместе (музыкальный / межличностный).

➤ Представьте, что вы очутились в сказке. Опишите события, героев и свои ощущения в личном дневнике (внутриличностный / вербально-лингвистический).

➤ Создайте настольную игру по мотивам одной из сказок. Объясните правила одноклассникам, поиграйте вместе (логико-математический / визуально-пространственный / межличностный).

Поисковые проекты

нацелены на формирование у учащихся навыка поиска нужной информации с использованием разных источников (Интернета, СМИ, библиотеки и т.д.).

Проекты с учетом типа интеллекта школьников можно организовывать в разное время. Это могут быть регулярные проекты, устраиваемые ежемесячно. Время, когда снижается учебная нагрузка, и уменьшается количество домашних заданий, тоже может стать подходящим периодом

для подобного рода деятельности. В конце учебного года можно дать ученикам возможность заработать дополнительные оценки, выполнив проект. Это кроме, всего прочего, отличный способ завершить раздел (модуль) и тем самым проверить, как хорошо ученики усвоили материал. Предоставив ученикам возможность работать в их собственном стиле, используя разные типы интеллекта, учитель может рассчитывать на отдачу и заинтересованность каждого ученика.

Таким образом, проектная деятельность школьников в контексте теории множественного интеллекта является одним из способов повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

Использованная литература

1. Чошанов М.А. ТМИ – теория множественности интеллекта // Директор школы. – 2000. – №3. – С. 69-75.
2. Nicholson-Nelson, K. Developing students' multiple intelligences / K. Nicholson-Nelson. – New York : Scholastic Professional Books, 1998. – 161 p.

Е.А.Камалетдинова (г. Бирск)

СПОСОБЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Индивидуализация обучения означает, что оно ориентируется на индивидуально-психологические особенности ученика, строится с учетом этих особенностей [1]. Современный преподаватель, учитывая требования индивидуализации, должен уметь работать одновременно с разными учащимися (с разным исходным уровнем знаний, разным складом ума, разным отношением к учебе), выстраивая особую линию обучения для конкретного ученика с учетом особенностей его интеллектуальной организации [2].

Одним из способов индивидуализации обучения является реализация основных положений теории множественного интеллекта (МИ) в учебном процессе на уроках иностранного языка (ИЯ).

Проблеме МИ было посвящено большое количество работ, в особенности зарубежных исследователей, таких, как Г. Гарднер, Т. Армстронг, Дж. Гилфорд, Л. Л. Терстоун, Р. Джегер, Р. Стернберг,

Г. Айзенк, которые отрицали существование единого интеллекта и признавали его множественную природу.

Наиболее общепринятой теорией МИ является теория Г. Гарднера, который выделяет семь независимых типов интеллекта: *лингвистический* (искусное владение языком, любовь к словам и стремление их исследовать); *логико-математический* (рассмотрение, оценка предметов и понятий в их взаимоотношениях и взаимосвязях); *музыкальный* (способность сочинять, исполнять и воспринимать произведения в разной тональности, ритме и тембре); *пространственный* (способность точно воспринимать и трансформировать зрительные объекты, модифицировать и перестраивать зрительные образы даже в отсутствие физических стимулов); *телесно-кинестетический* (совершенное владение телом и искусное манипулирование предметами); *внутриличностный* (умелое распознавание своих собственных чувств и настроений); *межличностный* (умелое распознавание чувств, настроений, душевных состояний других людей, а также использование этой информации для управлением поведением) [3].

Сфера образования является идеальным местом для практического применения положений теории МИ. Основное положение теории МИ гласит: люди отличаются по своему когнитивному потенциалу и интеллектуальному стилю, поэтому образование будет эффективнее, если его адаптировать к способностям и интересам конкретного человека [4].

Психологи были недовольны теорией МИ и отходом от стандартизированных тестов, зато работники образования встретили ее с энтузиазмом, потому что теория обогатила преподавателей иностранного языка большим арсеналом возможностей для понимания когнитивных способностей индивидуума. Но, к сожалению, учебники для школьников разработаны так, что не все типы интеллекта включены в процесс изучения английского языка (АЯ), поэтому учитель сам должен разрабатывать дополнительные задания и включать их в урок.

Изучив опыт преподавателей, занимавшихся планированием занятий с учетом индивидуальных интеллектуальных особенностей учеников, мы предприняли попытку построить экспериментальное

обучение АЯ на базе основных положений теории множественного интеллекта в группах учеников МОБУ лицей №4 г. Давлеканово. Для эффективного обучения учеников АЯ нами была проведена методика по определению основного типа интеллекта в двух классах одной параллели. В проведении данной методики приняли участие 40 учеников.

Опрос показал, что 30% от общего числа опрошенных обладают музыкальным интеллектом, 20% - межличностным, 15% - внутриличностным, 15% - телесно-кинестетическим, 10% - логико-математическим, 5% - лингвистическим, 5% - пространственным типом интеллекта. Был проведен доэкспериментальный срез знаний в обоих классах, в результате которого из 20 возможных баллов один из классов набрал в среднем 9 баллов, а другой – 8 баллов.

Контрольная работа, состоящая из четырех частей, включала задания по грамматике по теме «Временные формы глагола». Таким образом, на уроках АЯ в одной из групп были включены задания, разработанные с учетом всех типов интеллекта. Например, задания, направленные для развития лингвистического интеллекта (тренировка грамматических навыков), логико-математического (определение грамматических отношений), пространственного (использование визуальных презентаций), музыкального (создание песен на грамматическую тематику), телесно-кинестетического (карточки мгновенного ответа), межличностного (работа в паре) и внутриличностного (работа над ошибками).

За работой учеников экспериментальной группы, их поведением, отношениями и способностью работать было установлено наблюдение. Данные были проанализированы и на их основе были сделаны следующие выводы:

- у учеников повысилась успеваемость: результаты постэкспериментальной контрольной работы показали, что ученики экспериментальной группы, где обучение велось с учетом интеллектуальных особенностей учащихся, набрали более высокий бал (13 баллов), чем ученики контрольной группы (8 баллов);

- улучшилось восприятие и усвоение новой информации.

Кроме того, у учеников повысилась стремление к сотрудничеству, появился интерес к предмету, они стали более независимы,

уверены в себе на уроках английского языка, появилось позитивное отношение к урокам, улучшилась посещаемость.

Таким образом, одним из способов индивидуализации обучения на уроках ИЯ является реализация теории множественного интеллекта, основные положения которой были взяты за основу в создании новых методов преподавания. Теория МИ обладает несомненными достоинствами в плане нового понимания и определения способностей учащихся, поскольку обеспечивает не только эффективное преподавание и овладение иностранным языком, но и всестороннее интеллектуальное развитие каждого.

Использованная литература

1. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976.
2. Slavin R. Educational Psychology. – 2009.
3. <http://www.noetic.ru/>
4. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера – понимание одаренности / Под ред. А. А. Кияновского. – Херсон, 2009.

И.О.Килинбаева (г. Бирск)

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МАРИЙСКИХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА С УЧЕТОМ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Иностранный язык приобретает все большее значение как средство международной коммуникации. Среди многих языков мира английский язык считается одним из популярных. В связи с этим возрастает и потребность в изучении английского языка. Особую роль в обучении иностранному языку играют устные виды речевой деятельности. К устным видам речевой деятельности относятся аудирование и говорение.

Проблема обучения учащихся восприятию и пониманию устной иноязычной речи должна считаться первостепенной методической задачей, так как без практики аудирования невозможно научиться активному говорению, а без устной речи невозможна и письменная речь (чтение и письмо).

Аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, процесс восприятия и понимания речи на слух. Аудирование

представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, успешность которой зависит от условий восприятия, лингвистических особенностей, а также уровня развитости речевого слуха и познавательных процессов слушающего [3].

В данный момент мы рассматриваем аудирование в школе в условиях билингвизма. Различают учебное и коммуникативное аудирование. Нас интересует учебное аудирование. Учебное аудирование выступает в качестве средства обучения, служит способом введения языкового материала, создания прочных слуховых образов языковых единиц, составляет предпосылку для овладения устной речью, становления и развития коммуникативных умений аудирования.

В современных условиях обучения иностранным языкам в марийской национальной школе имеются противоречия:

- между осознанием необходимости формирования и развития навыков и умений аудирования иноязычной звучащей речи и недостаточной разработанностью методологических основ обучения данному аспекту;

- между повышающимся требованием к восприятию, пониманию и переработке услышанной информации на иностранном языке и отсутствием концептуально разработанных дидактических средств с учетом особенностей обучения в условиях марийско-русского двуязычия.

Данные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, определить дидактические средства, которые обеспечивают формирование и развитие у учащихся марийской школы аудитивных умений на английском языке. Решение данной проблемы обусловило выбор темы: «Обучение аудированию устной английской речи учащихся марийских школ в условиях билингвизма».

Актуальность темы связана со следующими проблемами:

- 1) иностранный язык не преподается в достаточной степени, чтобы можно было овладеть им как средством межкультурной деятельности;

- 2) определение языка-доминанты для учащихся-билингвов, обучающихся в условиях марийско-русского двуязычия, положи-

тельное решение которого в пользу родного языка не снимает всех трудностей для обучающихся в процессе восприятия иноязычной речи на слух, учитывая, что иностранный язык – обязательный компонент, изучение которого является одной из важных сторон в подготовке и воспитании молодого поколения к современной жизни;

3) проблемная сторона обучения учащихся иноязычным аудитивным умениям, связанным с наибольшим напряжением продуктивного мышления, повышенной интеллектуальной активности при наличии ситуации различных систем ритмико-интонационных параметров трех взаимодействующих в учебном процессе языков.

Объектом исследования в нашей статье является процесс обучения учащихся марийской школы аудированию устной английской речи в условиях марийско-русского двуязычия. Предметом же – методика организации процесса обучения аудитивным навыкам и умениям устной английской речи марийской школы при использовании современных дидактических средств.

При обучении аудированию иноязычной речи существуют различные подходы. Широко известно использование проблемного подхода к обучению аудирования в противовес традиционному подходу.

Сущность проблемного подхода заключается в получении новых знаний и формирование практических умений обучающихся посредством решения теоретических и практических проблем и выполнения проблемных заданий [1].

Преимуществами проблемного подхода к обучению иностранного языка является то, что учащиеся самостоятельно добывают знания путем собственной творческой деятельности, их интерес к учебному труду возрастает, развивается продуктивное мышление и проблемный подход позволяет получить прочные и действенные результаты обучения [2].

Учитывая данные положения, мы выдвигаем гипотезу, что успешное формирование грамматических навыков возможно при использовании проблемного подхода.

Данное предположение получило экспериментальное подтверждение во время прохождения педагогической практики в седьмом классе средней школы д. Кайраково Мишкинского района Республики Башкортостан, где аудирование ранее почти не проводилось.

Во время прохождения практики в седьмом классе проводилось аудирование с использованием проблемного подхода. Учащимся было задано: заполнить пропуски в предложениях, прослушивая текст. Работа вызвала немного затруднений, в частности, в правописании. Но школьники с большим интересом работали над текстом – здесь мы видим мотивированность в обучении.

Таким образом, в условиях билингвизма возможно успешное обучение такому виду устной речевой деятельности, как аудирование. Более того, использование проблемных ситуаций придает процессу обучения аудированию коммуникативную направленность, способствуя достижению главной цели обучения иностранным языкам – формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Использованная литература

1. Аитов В. Ф. Взаимосвязь подходов к обучению иностранному языку на факультетах неязыковой специальности. – СПб, 2005.
2. Вайсбург М. Л. Методы обучения: Выбор за вами // Иностранные языки в школе, 2000, № 2. – С.29-34.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Блиц», «Cambridge University Press», 2001 г. – 224 с.

РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

Изучение иностранного языка на неязыковых факультетах вузов является составной частью профессиональной подготовки будущего специалиста. В соответствии с требованиями программы [2:] целью обучения иностранному языку для неязыковых специальностей является владение иностранным языком как средством общения в рамках избранной им специальности. Данная цель определяет комплекс задач, главные из которых – развитие у студентов умения читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу в профессиональной области.

Вместе с тем опыт обучения иностранному языку студентов не филологических специальностей выявляет наличие проблем, в частности: различный уровень начальной языковой подготовки студентов, ограниченное количество учебных часов, отсутствие у большинства студентов потребности в изучении иностранного языка и ряд других факторов, не позволяющих достичь высокого уровня овладения иностранным языком.

Преодоление этих трудностей возможно при совершенствовании учебно- воспитательного процесса путем эффективного использования текстового материала, формирования у обучаемых потребности в чтении развития навыков чтения, организации самостоятельной работы студентов.

Изучаемый материал должен быть лично значимым для студентов, соответствовать их интересам, уровню развития, иметь профессиональную направленность, оказывать на обучаемых мотивационное воздействие, способствовать развитию творческих качеств. При этом важно научить студентов осмысливать информацию, выражать собственное мнение, отношение к предмету общения, дискутировать по прочитанному, а также дать возможность самореализации в ходе учебной деятельности и дальнейшего использования иностранных источников в своей научно-исследовательской работе.

В статье приведен пример работы с текстом «The protection of the biosphere» [1:192] для студентов 3 курса факультета биологии и

экология (иностранный язык 3 года в объеме 228 часов аудиторных занятий). Тема занятия «Environmental protection».

Целью данного занятия является развитие навыков изучающего вида чтения и общения по предложенной теме, стимулирование творческого потенциала студентов. Ставятся задачи, способствующие формированию умений максимально полно и точно понимать содержащуюся в тексте информацию, оформлять собственные мысли в речь на изучаемом языке.

Работа над текстом начинается с предварительной беседы по изучаемой теме.

– How do you understand the terms «environment» and «biosphere»?

– What do you know about V. Vernadsky and his concept of the biosphere?

– How important is it to protect our environment?

Before the text reading :

1. Read the text and think if the given information is familiar to you.
2. Find the international words and guess what this text is about.
3. Find the words of the same root. What do they describe?
4. Find the words close in meaning.
5. Underline word-building elements.

The protection of the biosphere

Environmental protection is the constitutional duty of every citizen. Interrelations between man and the biosphere are of very complex nature. Man, like every living organism, depends for his life on what the biosphere provides: water, oxygen, food, etc. On the other hand, the biosphere is strongly affected by all sorts of human activities. The conflicts that arise in the man and the environment interrelation are different. For example, man creates new compounds, new substances, pure chemical elements which are known to the biosphere. They do not belong to the natural cycle of matter. They undermine the capacity of natural complexes for self-regulation. Though not changing biologically, we change the medium in which we live. We are polluting ourselves out of existence.

Forests are disappearing. Deserts are advancing at the same speed and, if there are quantitative changes in the biosphere, it will no longer

correspond to the biological requirements of man, whose ability to adapt is very limited.

Our great scientist Vladimir Vernadsky was the first to realize the necessity for quite a new approach to the biosphere as early as the mid-forties. It is Vernadsky's concept of the biosphere that we accept today. According to him man has become a geological and biological factor by far exceeding everything that preceded him throughout evolution, the rate of his intervention in nature steadily increasing.

That we must act now is clear. If your house is in order, you're all right, if not you must think.

Read the whole text and do the tasks below :

1. Read the first sentence of each passage and guess what information it contains.

2. Underline the key-elements of each sentence.

3. Underline the most important information of each passage.

4. Express the idea of the passage using the key-words.

5. Answer the following questions:

a) What is one of the constitutional duties of Russians?

b) What conflicts arise in the man and the environment interaction?

c) What is happening to the forests? d) When did V. Vernadsky introduce a new approach to the biosphere?

f) Do you know anything of his approach?

g) How do you understand the terms «environmentalist» and «environmentalism»?

7. Make simple sentences expressing the idea of the passages.

8. Make the plan of the text.

9. Draw a conclusion.

Далее предлагаются задания для развития коммуникативных умений и творческих способностей студентов.

1. Try to explain the terms « pollution» and « protection».

2. Comment on the following. Express your opinion.

– Forests are disappearing. Deserts are advancing.

3. Speak about

– the conflicts that arise in the man and the environment interaction;

– the pollution of our existence ;

– the man depends for his life on what the biosphere provides.

4. Write an essay answering one of the following questions.

- a) Is it possible to protect our environment?
- b) What motivates the man and you to protect it?
- c) How can you help in this case?

На заключительном этапе следует подвести итоги, оценить результат своей работы, высказаться по поводу того, насколько тема была актуальна, важна, а информация текста нова, интересна и полезна, что вызвало затруднение, что понравилось, чему научились, по каким вопросам хотелось бы получить больше информации.

Использованная литература

1.М.М. Кутепова. The world of chemistry: Английский язык для студентов химиков. – 2-е изд., исп. - М.:Книжный дом «Университет», Высшая школа, 2002. -272с.

2.Программа по иностранному языку для студентов неязыкового вуза.

С.В. Малявина, Р.И.Давлетшина (г.Бирск)

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ БИНАРНОГО УРОКА «РОЛЬ ДЕТАЛЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ К.МЭНСФИЛД «ЧАШКА ЧАЯ»»)

Одна из актуальных задач школьного преподавания – превращение обучения из монотонного воспроизведения материала в творческий процесс. Для этого необходимо заинтересовать учащихся, сделать работу осмысленной, нацелить на развитие способностей детей. Один из таких видов работы, пробуждающий интерес к языку, - это работа над переводом поэтических текстов. Умение сопоставлять произведения на русском языке и на английском языке помогают обеспечить разностороннюю мотивацию коммуникативной деятельности. Знакомство с аутентичным произведением, имеющим большую эстетическую ценность, способствует обогащению культурной компетенции учащихся, поскольку они знакомятся с лингвострановедческой, историко-культурной и литературоведческой информацией. Все эти возможности могут быть реализованы на интегрированных уроках.

Интегрированный урок - одна из форм организации обучения, которая способствует повышению интереса к знаниям, учению самостоятельности познания, возможности сотрудничества учителя и учащихся на уроке.

Такая форма требует от каждого учителя личной ответственности за свою деятельность, отказа от шаблонных форм и методов работы, умения свободно и творчески строить учебно-воспитательный процесс.

В данной статье предлагается фрагмент интегрированного урока на тему: «Роль деталей в произведении К.Мэнсфилд «Чашка чая», проведенный в ходе педагогической практики, в марте 2012 года, в МБОУ СОШ №7 с учителем русского языка и литературы Давлетшиной Г.М.

Цели и задачи урока:

1. Познакомить учащихся с одним из лучших произведений английской литературы и его переводом на русский язык.

2. Познакомить с биографией К. Мэнсфилд.

3. Научить учащихся находить нужную информацию.

4. Выработать умение выразительно читать и декламировать на английском и русском языках.

5. Учить понимать и интерпретировать прозаический текст, высказывать свое мнение по прочитанному произведению как на русском, так и на английском языках.

6. Дать понятие о творческом переводе.

7. Совершенствовать умение использовать наиболее точные лексические соответствия, формировать умения видеть слова к контексте, понимать замысел автора, развивать умение анализировать художественный образ и стиль.

В композиции художественного произведения важная роль принадлежит особенностям словесного выражения – «деталям». Что мы знаем о «деталях» произведения?

- Деталь – художественная подробность, которая призвана представить изображаемый характер, картину, действие, переживание в их своеобразии, неповторимости. Детали бывают описательные, психологические, повествовательные.

- В русской литературе признанным мастером детали был Чехов А.П. Он стремился уйти от однообразного описания предметов, явлений. К. Мэнсфилд продолжает эту традицию. Мэнсфилд интересуется, например, какую психологическую роль играет случайная деталь в человеческих отношениях. Определим роль «деталей» в композиции словесного произведения.

Итак, первая сцена. «Розмери Фелл не была красива. Хорошенькая». Что значит хорошенькая? Какие синонимы можно подобрать? Обратимся к «Толковому словарю» Даля. В словарной статье к слову «хорошенький» подбираются такие синонимы: *прекрасный, красивый, видный, приглядный*. По наружности: добрый или путный, добротный, дорогой, ценимый по внутренним качествам, полезный. Значит, мы видим Розмери не красавицей, но она молода, современна, потрясающе осведомлена о новейших книгах. Значит слово «хорошенькая» раскрывает ее образ жизни.

Интересно слово «находка». Почему использовано это слово?

Находка – все, что найдено, особенно случайно. Таким образом, слова, на первый взгляд, простые превращаются в детали, которые помогают понять, какая перед ними героиня.

Действие развивается достаточно динамично. «Розмери в цветочном магазине». Какие цветы она выбирает?

- Розы, тюльпаны.

- Почему розы и тюльпаны?

- Розмери изысканная, любит дорогие цветы, роскошные.

- Верно. Розмери – эстет, в ней развито чувство красоты. Почему она сказала: «Сирени не надо»?

- Сирень проста и дешевая.

- Она не терпит сирени, почему?

- Она растрепанная, не отвечает ее требованиям.

- Можем ли мы предположить, что перед нами психологическая деталь, которая раскрывает суть Розмери Фелл?

- Да.

- Мы все больше и больше узнаем о Розмери. Слово каждое имеет какой-то подтекст. Розмери в антикварном магазине. Почему Розмери любила там бывать?

- Она любит редкие вещицы, там всегда есть «находка».

- Какая Розмери в этом эпизоде?
- Очаровательная, гордая, ценит только лучшее.
- Что заинтересовало Розмери?
- Ларчик.
- Обратим внимание на то, как Розмери рассматривает его?
- Она сняла перчатки, любовалась своими хорошенькими руками на фоне синего бархата.
- Перед нами вновь детали: перчатки, синий бархат – аристократизм.

- Как вы думаете, почему именно на фоне синего бархата рассматривает Розмери Фелл?

- Деталь, которая подчеркивает нам, какая Розмери Фелл утонченная, холодная, хотя внешне она «хорошенькая».

- Верно. Внешне она «хорошенькая». Но она не получила эту вещицу. Почему?

- Она была очень дорогой, стоила 28 гиней.

- Розмери не показала внешне, что она расстроена, но есть деталь, которая раскрыла ее внутреннее состояние. Какая?

- Она натянула перчатку.

- Значит, Розмери не так проста. Она привыкла получать все. Так какая Розмери в этой сцене, какие детали помогают нам сделать вывод?

- Она умеет ценить прекрасное, но она не получила желаемое. Через детали мы понимаем, что испытывает героиня в этот момент.

- Верно. Одним из приемов в литературе, который помогает понять состояние человека. Это описание природных явлений. Какое описание в новелле?

- Описание зимнего дня.

- Рассмотрим его на английском языке.

E.T.: - What were the main difficulties when you were reading the story?

- The first difficulty is a lot of unknown words.

- That's true. The main difficulty is to find the exact meaning of the word. Look at the word "delicious". It has many meanings, f.e. восхитительный, вкусный, еда, деликатесный, прелестный, очаровательный. Find the sentence with this word and translate it correctly.

- She was young, brilliant, extremely modern, exquisitely well dressed, amazingly well read in the newest of the new books, and her parties were the most delicious mixture of the really important people .

Она была молода, прекрасна, современна, безупречно одета, начитана последними новинками, и на ее вечерах собиралось восхитительно разнородное общество.

- So, the translation is “восхитительный”. The second word is “bunch” – кулак, гроздь (винограда), букет. Find the sentence with this word and translate it correctly.

- Give me four bunches of those.

Дайте мне букет этих.

-The translation is “букет”. The next word is “treat” – заботиться, обходиться, подвергать воздействию, лечить, иметь дело.

-Sometimes you can't translate the sentence because you don't know the meaning of phrasal verbs or word combination or an idiom. There many examples in story. Try to explain the following phrasal verbs, set phrases in your own words.

1. She had a duck of a boy. She had a very small son

2. I picked her up in Curzon Street .

-She met her by chance.

3. But what on earth are you going to do with her?

-Good heavens! What are you going to do with her?

4. I was bowled over when I came into your room.

-I was greatly surprised.

5. I shall go off, madam

-I will faint, madam.

6. ...and she burst into tears.

-She began crying.

-Thank you for your answers. Now, two groups of students will act out dialogues between the main heroes. They made up their own dialogues and now they will try to dramatize them. The first is called: “At Rosemary's Room” (Rosemary, Miss Smith)

R. Come, come upstairs. Come up to my room. Come and sit down, come and get warm. You look dreadfully cold.

M.S. I daren't madam.

R. Oh, please, you mustn't be frightened, you mustn't really. Sit down, and when I've taken off my things we shall go into the next room and have tea and be cosy. And let me help you off with your coat, too.

M.S. I'm sorry, madam, but I'm going to faint, if don't have something to eat.

R. God heavens, how thoughtless I am. Tea! Tea! Tea at once and some brandy.

M.S. No, I don't want brandy. I never drink brandy. It's a cup of tea I want, madam.

R. Don't cry poor little thing. Don't cry.

M.S. I can't go on no longer like this. I can't bear it. I shall do away with myself. I can't bear no more.

R. You shan't have to. Don't cry any more. Do stop crying. It's so exhausting, please.

-The next scene is called: "At Home". (Rosemary, Miss Smith, Philip)

Scene 1.

Ph. May I come in?

R. Of course.

Ph. Oh, I'm sorry.

R. it's quite all right. This is my friend, Miss...

M.S. Miss Smith.

R. Smith. We are going to have a little talk.

Ph. Oh, yes. As a matter of fact, I want to come into the library for a moment. Would you? Will Miss Smith excuse us?

R. Of course, she will.

Scene 2. "At the Library"

Ph. I say, explain who is she? What does ot all mean?

R. I picked her up in Curson Street. Really. She is a real pick-up. She asked me for the price of a cup of tea and I brought her home.

Ph. But what on earth you are going to do with her?

R. be nice to her. Be frightfully nice to her. Look after her. We haven't talked yet. But show her – treat her – make her feel-

Ph. My darling, you are quite mad, you know. It simply can't done.

R. I knew you'd say that. Why not? I want to. Isn't that a reason? And besides, one's always reading about these things, I decided.

Ph. But she's so astonishingly pretty.

R. Really? Do you think so? I – I hadn't thought about it.

Ph. Good lord? She's absolutely lovely. Look again, my child. I was bowled over when I came into your room just now. However... I think you're making a ghastly mistake. Sorry, darling, if I'm crude and all that. But let me know if Miss Smith is going to dine with us.

R. You absurd creature! Pretty! Absolutely lovely! Bowledover!

*Д.Ф. Масалимова, Р.Р. Назарова,
Р.Н. Масалимов (г.Бирск)*

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ БАШКИРСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

В преподавании английского языка в условиях башкирско-русского двуязычия весьма полезно будет обращение к проблеме интерференции фонетических признаков английского, немецкого и русского языков. Дело в том, что частичное отождествление и смешение языков приводит к ошибкам в речи и в письме то в одном, то в другом, то в третьем, то в четвёртом, порою во всех четырёх языках. Как отмечает А.Ш. Цавкаева, «интерференция представляет собой перенос речевых навыков из одного языка в другой» [4:87].

На начальной стадии обучения при языковых контактах интерференция проявляется в том, что из родного в неродной язык вводятся отсутствующие в нём категории — фонологические, грамматические, лексические, т.е. происходит установление несуществующего в действительности взаимодозначного соответствия между единицами контактирующих языков. Это явная интерференция, и проявляется она на всех уровнях языка. Наблюдения над разными типами, подтипами, видами интерференции показывают, что в процессе овладения новым языковым материалом при осмыслении и догадке о значении неизученных элементов иностранного языка (И1) учащийся может произвольно использовать в качестве опоры любой из ранее усвоенных языков — родной (Р1) и русский языки (Р2). В то же время вопрос о том, какой из ранее усвоенных языков и в какой степени является источником неосознанного переноса при

обучении иностранному языку в условиях национально-русского билингвизма, пока остаётся недостаточно разработанным.

Многие специалисты, как правило, полагают, что учащимся-билингвам изучение английского и/или немецкого языков даётся сравнительно легче, так как у них имеется довольно богатая почва для положительного переноса языковых навыков. И это порождает необходимость исследования лингвометодических основ взаимосвязанного преподавания трёх-четырёх языков, что предполагает выявление совокупности положительных факторов в обучении иноязычной речи, обусловленных взаимовлиянием и взаимодействием контактирующих лингвистических систем в условиях учебного многоязычия национальной школы.

Так, в школах Республики Башкортостан методика обучения иностранным языкам также основана на учёте межъязыковых различий и сходств [3:231]. Надо отметить, что придание башкирскому языку статуса государственного языка в пределах республики предъявляет высокие требования к его изучению, в частности, требует углублённого исследования особенностей коммуникативного поведения учащихся национальных школ или/и классов в сопоставительном плане. Сопоставительное описание коммуникативного поведения башкир и немцев/англичан позволит усвоить национально-культурную специфику языковых средств, а также поведенческих стереотипов, обслуживающих общение. Языковое сознание носителей конкретного языка проявляется, прежде всего, в способах дифференциации мира. Например, в башкирском языке, в отличие от немецкого или английского, нет слова, обозначающего совокупность братьев и сестёр одного человека (нем. *die Geschwister*, англ. *sibling*), в башкирском языке отдельно выделяются понятия «брат» (агай) и «сестра» (апай). Также не вызывает сомнений то, что обучение иностранным языкам башкироязычных детей было бы более успешным, если бы учебный процесс был ориентирован на учёт устойчивого башкирско-русского билингвизма [1:50-51; 2:221]. Проблема заключается в необходимости учёта специфики первого (башкирского) и второго (русского) языков при обучении третьему (иностранному) языку.

В процессе глубокого изучения иностранных языков речевые механизмы на немецком/английском языках подвержены сильному интерференцирующему воздействию со стороны башкирского и русского языков, причём это воздействие ощущается на всех уровнях — на фонетическом, лексическом и грамматическом. Следовательно, важное место при обучении иностранным языкам должна занимать работа над развитием речевых навыков башкироязычных учащихся, в частности, работа над произношением. (В скобках скажем, это же совершенно необходимо для них и при изучении русского языка!). Так, полезно обратить внимание на то, как учащиеся воспринимают и употребляют звуки, свойственные башкирскому и русскому языкам и нехарактерные для башкирского и русского языков.

Большинство немецких и английских звуков произносятся почти одинаково на русском и башкирском языках. Английские [ð] и [θ] имеют аналогии на башкирском, но нет на русском; то же самое с немецкими [æ], [œ] и [y]. Английский звук [w] имеет сходство в произношении с башкирским [v]: walk (ходить) – вакыт (время), warrior (воин) — вариш (наследник), watcher (сторож) – ватан (родина).

Обучение иностранным языкам оптимизируется путём обогащения словарного запаса. В этом весьма эффективно представляется использование словообразования, которое требует тщательного отбора лингвистического материала с учётом особенностей всех используемых языков. Несомненно, что овладение новой лексикой иностранного языка произойдёт намного быстрее, в случае если аналогичные словообразовательные модели известны учащемуся в базовом языке. Например, сходство словообразовательных моделей иностранного языка и башкирского языков: der Geldbeutel — акса янсыгы (кошелёк), die Naturkunde — табигат гилеме (природоведение), die Neujahrstanne — Яны йыл шыршыны (Новогодняя ёлка). Весьма распространено сходство иностранных, русских и башкирских сложных слов: book case = книжный шкаф = китап шкафы, Natur Kunde = Naturkunde, Neu Jahr Tanne = Neujahrstanne.

Овладению грамматикой иностранного языка башкирским учащимся помогает сходство русских и европейских иностранных слов по звучанию: общественно-политическая лексика (*парламент, пре-*

зидент, революция, эволюция, экономика и пр.), научная терминология, названия месяцев, географические названия и т.д.

Таким образом, реалии современности содействуют более эффективному обучению грамматике иностранных языков в условиях башкирско-русского билингвизма.

Использованная литература

1. Абуталипова Р.А. Способы формализации универсальной учебной деятельности в процессе изучения грамматических понятий // Башкортостан укытыусыһы (Учитель Башкортостана). - 2011. - № 8. - С. 50-54 (на баш. яз.).

2. Муратова Р.Т. Этнокультурные аспекты обучения башкирскому языку в условиях билингвизма (на материале идиоматических выражений) // Городские башкиры: традиции и современное общество: Мат. VII Межрегиональной науч.-практ. конф. - Уфа, 2012. - С. 220-223.

3. Салимьянова Г.В. Сопоставительное исследование национальной специфики коммуникативного поведения на материале башкирской и английской лингвокультур // Башкиры в составе Российской Федерации: история, современность, перспективы: Мат. Международной науч.-практ. конф. - Ч. 2. - Уфа, 2010. - С. 231-235.

4. Цавкаева А.Ш. Интерференция родного и русского языков при изучении английского языка в условиях национально-русского двуязычия // Иностранные языки в школе. - 2012. - № 3. - С. 87-90.

Т.В.Иванова,

О.М.Черникова (г.Уфа)

ОСОБЕННОСТИ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА ПРЕЗЕНТАЦИЙ

В последнее время происходит отход от традиционных парадигм обучения. Образование сегодня претерпевает существенные перемены, одна из которых – перенос центра тяжести с обучения на учение. В школах происходит инновационный поиск, цель которого – найти новые формы и приемы обучения. Средний уровень качества обучения иностранным языкам учащихся в большинстве школ находится на критическом уровне. Использование нетрадиционных

форм в обучении иностранным языкам могло бы существенно изменить существующее положение.

Отсутствие у школьников естественной потребности и необходимости пользоваться изучаемым языком создает большие трудности как для учителя, так и для них самих. Нетрадиционные формы обучения способствуют поддержанию и развитию познавательного интереса учащихся, развитию познавательной активности.

Нестандартные формы урока предполагают переосмысление построения основных его этапов с достаточным уровнем креативности, использованием переноса других форм внеурочной активности, применением современных информационных технологий и интеграцией с другими предметами школьной программы. Нестандартный урок – это уход от шаблона, предоставление больших возможностей для самостоятельного творчества учащихся, создание атмосферы успеха на уроке.

По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков [44]:

1. Творческие уроки: урок-фантазия, урок-сказка, урок-заочная экскурсия, урок-заочное путешествие.
2. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровения.
3. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, ученый совет, редакционный совет.
4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, телепередача, «живая газета», устный журнал и др.
5. Уроки, основанные на применении современных информационных технологий: Интернет-проект, веб-квест, мультимедиапрезентации;
6. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.
7. Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, дуэль, КВН, деловая игра, ролевая игра, кроссворд, викторина;
8. Интегрированные уроки.

Нетрадиционные формы урока английского языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. По мнению Г.Н.Салтовской [38], при реализации лично-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка заключительный урок по каждой теме должен быть нестандартным.

Нестандартные уроки могут применяться и на других этапах процесса обучения. Например, уроки с мультимедиа презентацией можно использовать при изучении нового материала.

Мультимедийный урок дает учителю возможность представить необходимое изображение в нужный момент урока с точностью до мгновения. Использование звука на уроке также имеет большое значение. Звук может выступать как звуковая иллюстрация, как дополнительный канал информации, а может исполнять роль и учебного звукового сопровождения какого-то наглядного изображения, видеоролика. Использование информационно-коммуникационных технологий делает обучение увлекательным, позволяет более интересно и наглядно представлять учебный материал, а также мотивировать учащихся на самостоятельное изучение данного материала.

Проектируя будущий мультимедийный урок, учитель должен тщательно продумать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации на большой экран. Сразу же стоит задуматься о том, как учитель будет управлять учебным процессом, каким образом будут обеспечиваться педагогическое общение на уроке, постоянная обратная связь с учащимися, в чем будет проявляться развивающий эффект обучения.

Мультимедийный урок предполагает применение мультимедиа-презентации. Это программа, которая может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию, трехмерную графику. Основным отличием презентаций от остальных способов представления информации является их особая насыщенность содержанием и интерактивность. Презентация выполняет функцию своеобразного опорного конспекта.

Преимущества мультимедийной презентации [16, с. 17]:

– она позволяет уменьшить непроизводительные затраты живого труда учителя, при этом ведущая роль отводится не столько обучающей деятельности педагога, сколько учению самих учащихся;

– гарантирует непрерывную связь в отношении «учитель-ученик»;

– повышает мотивацию учения;

– способствует развитию у учащихся продуктивных, творческих функций мышления, росту интеллектуальных способностей.

На «уроке с мультимедийной поддержкой», где мультимедиа используется для усиления обучающего эффекта, учитель остается одним из главных участников образовательного процесса, часто и главным источником информации. Степень и время мультимедийной поддержки урока могут быть различными: от нескольких минут до полного цикла.

При представлении учебного материала в электронном виде необходимо соблюдать определенные требования, которые обеспечат наибольшую эффективность. Оформление материалов должно способствовать эстетичному и удобному представлению учебного материала для его легкого усвоения. Обучающий материал должен иметь высокую информационную плотность. Для этого рекомендуется использовать подчеркивание, звуковые эффекты, изменение цвета, анимацию.

Для того чтобы избежать быстрой утомляемости учеников во время учебного процесса, наглядный материал, выводимый на экран, должен быть оптимального размера, как минимального, так и максимального. Учителю следует помнить о правильности структуры, объема и формата текстового материала. Текст может усиливать смысловую нагрузку, имея при этом подчиненный характер, а может выступать как самостоятельная единица информации, которую учитель не озвучивает специально. Желательно не дублировать текст с экрана, чтобы у учеников не возникало иллюзии лишнего звена поступающей информации.

На сегодняшний день наибольшее распространение получили предметные поурочные презентации создаваемые на базе MS Power Point. Использование динамичного изображения, соединение его с речью, музыкой, видеофрагментами реальной жизни усиливает эмо-

циональное воздействие, создает своеобразный мостик между учебным материалом и реальной жизнью.

Рациональное применение мультимедийных обучающих программ по иностранному языку позволяет:

- восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения;
- полнее реализовывать дидактический принцип наглядности;
- осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологических особенностей каждого ученика;
- выполнять многие активные виды упражнений со всеми учениками одновременно, включая говорение.

Учащихся можно включать в создание презентаций. Чаще всего это происходит при выполнении проектов. Проект – это задание, которое дается, как правило, в конце изучения определенной темы.

Методика работы с презентациями включает три этапа [29, с. 283-285]:

1. Преддемонстрационный. На этом этапе вводятся и закрепляются новые слова, повторяется необходимый грамматический материал.

2. Демонстрационный этап. Предполагает выделение наиболее важных моментов, пояснений.

3. Последедемонстрационный этап. Проверка понимания представленного материала. К слайдам обучаемые могут составить диалоги, сконструировать свои слайды, уточняющие содержание. Работа может быть завершена серией монологических высказываний, сочинениями по теме.

Следует учитывать и определенные негативные моменты. Один из них заключается в том, что презентации, создаваемые при использовании одного шаблона, начинают выглядеть похожими друг на друга, то есть несут в себе унификацию. Поэтому не следует злоупотреблять ими. Второй момент связан с тем, что нельзя считать компьютер универсальным средством, слову учителю должно придаваться особое значение. Третий момент состоит в том, что интерес учащихся бывает направлен не на изучаемый материал, а на внешнее оформление слайдов и презентации. Учет положительных и не-

гитивных моментов позволит сделать применение мультимедиапрезентаций более эффективным и оптимальным.

Использованная литература

1. Информационные технологии в образовании / Авт.-сост. О.А.Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
3. Салтовская Г.Н. Личностно-ориентированный урок иностранного языка //Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 49-55
4. Фестиваль «Открытый урок»: //www.festival.1september.ru/articles/211063/

М.В. Чилингарян (г. Северодвинск)

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Термин «технология» сегодня относится к числу если не модных, то наиболее частотно употребляемых. Хорошо известно, что данный термин пришел в область образования из промышленности и строительства, где обозначал процесс изготовления продукции наиболее эффективным и экономичным образом. Почему же стало возможным его использование *в образовании? Ответ на этот вопрос дидакты и методисты видят* в целом ряде причин, среди которых наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие. Во-первых, это интенсивное внедрение в образовательный процесс, в том числе и по иностранным языкам, технических средств обучения. Во-вторых, как известно, образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определенной системы действий, которые направлены на достижение поставленных целей, т.е. планируемых результатов образовательной деятельности. Гарантией этого может служить достаточно жестко запрограммированная последовательность выполнения этих действий, что собственно говоря, и свойственно любой технологии.

Анализ литературы, посвященный рассматриваемой теме, показывает, что новые методологические воззрения на образование дают

основание рассматривать термин «технология» в образовательной сфере по нескольким направлениям.

Первое направление, которое ориентируется на все расширяющиеся возможности технических средств в учебном процессе, имеет название «**технологии в образовании**». Его целесообразно использовать, когда речь идет об обучении иностранным языкам с помощью современных информационных технологий, которым отводится ведущая роль в организации самостоятельной деятельности учащихся.

Второе направление означает технологию построения самого учебного процесса по иностранному языку, поэтому его можно назвать «**образовательные технологии**». По своему значению близок понятию «методика обучения».

И, наконец, *третье направление* – «технологии языкового образования». Это направление введено для тех случаев, когда речь идет о приемах и способах образовательной деятельности, которые отличаются достаточно высоким уровнем инструментальности, но при этом не являются в полном смысле обучающими, хотя и входят в сферу языкового образования. В данном случае имеется в виду, прежде всего, Языковой портфель и лингвистическое тестирование.

Остановимся на краткой характеристике *второго направления* «образовательные технологии», при этом отметив, что выделение направлений весьма условно и подчас трудно установить между ними четкие границы, что свидетельствует о сложности и многоплановости понятия «технология» применительно к сфере образования в области иностранных языков.

Под *образовательной технологией* мы понимаем *совокупность приемов работы преподавателя и учащихся, обеспечивающую достижение целей обучения иностранному языку и овладение языком.*

Современная образовательная парадигма, суть которой заключается в созидательном подходе к решению проблемы педагогического процесса, базируется на системно-деятельностном (компетентностном) подходе. А это переход к самым современным образовательным технологиям. Деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в терминах ключевых задач и универсальных учебных действий, определяющих способность лично-

сти учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. На первое место выносятся новые образовательные результаты: ученик должен уметь делать обобщения на основе наблюдений, формулировать гипотезы и проверять их экспериментально, и надо его этому учить. Образовательная деятельность должна быть построена как система неких учебных ситуаций, направленных на реализацию определенных видов учебной деятельности. Таким образом, можно выделить качественные «ориентиры», которые позволяют вычлениить современные технологии в области обучения иностранным языкам. Новые нетрадиционные образовательные технологии – это те технологии, которые:

1) вовлекают каждого учащегося в активный познавательный процесс и прежде всего с помощью современных информационных технологий;

2) позволяют создавать условия для применения каждым обучающимся приобретенных знаний;

3) помогают учащимся осознать, где, каким образом и для каких целей приобретаемые знания могут быть применены.

Сказанное дает основание отнести к современным образовательным технологиям обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе проблемно-деятельностное обучение, групповые технологии, игровое обучение, мультимедийные технологии. Перейдем к краткому рассмотрению перечисленных технологий.

Технология проблемно-деятельностного обучения в содержательном плане опирается на два принципа, в соответствии с которыми организуется учебный процесс. Во-первых, это принцип активно-деятельностного развития личности в процессе обучения, а во-вторых – принцип проблемности. Рассматриваемая концепция нашла широкое применение в учебном процессе современной отечественной школы различных уровней.

В рамках проблемно-деятельностного обучения используются методы обучения, сочетающие в себе требования проблемности и деятельности в обучении, например, *метод проектов*. Обращение к данному методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на самом языке, а на проблеме, перемес-

тить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, исследовать и размышлять над решением проблем на иностранном языке.

Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Творческий проект рассчитан на продолжительное время, является самостоятельным, открытым видом работы.

Групповые технологии предполагают такую организацию работы, при которой обучающиеся тесно взаимодействуют между собой, что влияет на развитие их речи, коммуникативности, мышления, интеллекта и ведет к взаимному обогащению учащихся. Главное условие групповой работы заключается в том, что непосредственное взаимодействие учеников осуществляется на парной основе. Это создает комфортные условия в общении для всех, обеспечивает взаимопонимание между членами группы.

Используя групповые технологии в образовательном процессе, преподаватель руководит работой через устные или письменные инструкции, которые даются до начала работы. С преподавателем нет прямого постоянного контакта в процессе познания, который организуются членами группы самостоятельно. Таким образом, групповая форма работы – это форма самостоятельной работы обучающихся при непосредственном взаимодействии их между собой.

Игровое обучение является частным случаем использования активных методов обучения и является одной из организационной форм педагогического процесса. Игры можно разделить на две группы. Первую группу составляют грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков. Вторая группа называется «Творческие игры». Цель этих игр – способствовать дальнейшему развитию речевых навыков и умений. Среди творческих игр можно особо выделить:

- ролевою игру (по построению и подаче языкового материала),
- коммуникативную игру (по числу учащихся в процессе общения),
- лингвистическую игру (по цели и содержанию).

Наиболее эффективной формой обучения иностранному языку считаются ролевые игры.

Основными компонентами ролевой игры являются: 1) ситуация как совокупность конкретных условий речевого общения; 2) роли, распределяемые между участниками ролевой игры; 3) тема, определяющая содержание речевого действия; 4) задание проиграть моделируемую ситуацию с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером контекста.

Под **мультимедийными технологиями** мы понимаем комплексное использование технических средств: персонального компьютера, цифровых фотоаппарата и видеокамеры, сканера, оверхэда и мультимедийного проектора, видеотехники и DVD-плеера. В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых мультимедийных технологий в школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Практика работы показывает, что наиболее реальными и результативными формами работы в развитии мультимедийных технологий стали электронные проекты, мини-проекты по решению определенной проблемы, тестирование, виртуальные путешествия, переписка, языковые тренинги, работа со словарями и энциклопедиями электронного типа, презентации и другие.

Сегодня уроки с использованием презентаций Microsoft Power Point дополняют традиционное обучение иностранным языкам. Эта форма организации уроков является наиболее доступной для работы преподавателя и часто применяется при изучении иностранного языка.

Подводя итог, отметим, новые технологии обучения призваны продуктивно организовать деятельность учащихся, которая обеспечивает реализацию когнитивного и креативного потенциала личности, дает возможность овладеть стратегиями образовательной деятельности, а также приобрести эффективный опыт изучения и использования иностранного языка в разных ситуациях и условиях самореализации и саморазвития.

С.Р. Жданова (г. Губкинский)

ИГРОВОЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Человеческая культура возникла

и развертывается в игре, как игра.

Й. Хейзинга

Использование игрового метода обучения является достаточно интересным и эффективным в организации учебной деятельности учащихся. Данный метод может использоваться на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого определенного возраста. Использование этого метода призвано способствовать созданию благоприятной психологической атмосферы общения и помогать учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения.

Использование игры помогает сделать урок более интересным и увлекательным. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости.

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности.

Игра – древнее достижение культуры. Она существует столько, сколько существует общество. И жизнь каждого отдельного человека также сопровождается игрой. В наше время игра стала не только самостоятельным видом деятельности, но и универсальным ее инструментом практически во всех сферах общественной жизни: экономике, политике, управлении, науке и, без сомнения, в сфере образования.

Дидактические игры используют для расширения кругозора и познавательной деятельности, они формируют определенные умения и навыки, необходимые для практической деятельности, в ходе их выполнения развиваются общеучебные умения и навыки, а также трудовые навыки. Можно выделить следующие свойства дидактических игр:

а) дидактические игры открыты, т.е. исход игры нельзя предугадать;

б) они повторяемы, игру можно в любое время прервать и начать заново;

в) дидактические игры следуют определенным правилам, которые могут быть и изменены участниками игры;

г) дидактические игры должны приносить удовольствие и радость;

В современной школе игровая деятельность используется в следующих случаях:

1) в качестве самостоятельного метода для освоения определенной темы;

2) как элементы, иногда весьма существенные, какого-то другого метода;

3) в качестве целого урока или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля или упражнения);

4) возможно использование игры при организации внеклассного мероприятия.

Использование игровых форм обучения делает учебно-воспитательный процесс более содержательным и более качественным, так как:

- игра втягивает в активную познавательную деятельность каждого учащегося в отдельности и всех вместе и, тем самым, является эффективным средством управления учебным процессом;

- обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности учащихся, носящий характер особого вида практики, в процессе которой усваивается 90% информации;

- игра – свободная деятельность, дающая возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития для ее участников;

- игра имеет определенный результат и стимулирует учащегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели;

- состязательность – неотъемлемая часть игры – притягательна для учащихся; удовольствие, полученное от игры, создает комфортное состояние на уроках иностранного языка и усиливает желание изучать предмет;

• в игре всегда есть некое таинство – неполученный ответ, что активизирует мыслительную деятельность ученика, толкает на поиск ответа;

• игра занимает особое место в системе активного обучения: она синтетична, так как является одновременно и методом и формой организации обучения, синтезируя в себе практически все методы активного обучения.

Использование игрового метода обучения способствует выполнению важных **методических задач**, таких как:

- создание психологической готовности учащихся к речевому общению;

- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;

- тренировку учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

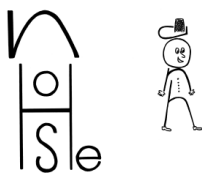
Место игры на уроке и отводимое игре время зависят от ряда факторов: подготовки учащихся, изучаемого материала, конкретных целей и условий урока и т.д. Например, если игра используется в качестве тренировочного упражнения при первичном закреплении материала, то ей можно отвести 15-20 минут урока. В дальнейшем та же игра может проводиться в течение 3-5 минут и служить своеобразным повторением пройденного материала, а также разрядкой на уроке.

Рассмотрим одно из заданий, которое можно использовать для предупреждения ошибок чтения и письма на уровне слова.

Работа с изографами.

Изографы – это картинки, на которых слова нарисованы буквами, различным образом расположенные в пространстве и оптически похожие на предмет, в названии которого используются эти буквы. Ребенок должен найти все нарисованные буквы изографа, составить из них слово.

На картинках слова записаны буквами, расположение которых напоминает изображение того предмета, о котором идет речь. Подобным образом можно представить и английские имена. Например:



Методика работы с изографами.

1. Рассматривание изографа и нахождение всех букв, "спрятанных" в нём.
2. Визуальное определение предмета, зашифрованного в изографе.
3. Составление слова.
4. Записывание слова - изографа в тетради.
5. Называние букв и звуков слова - изографа.
6. Определение гласных и согласных букв в слове-изографе.
7. Придумывание предложения со словом изографом.

Упражнения:

1. Введение и первичное закрепление лексического материала.
2. Отработка навыков чтения слов с различными типами слогов.

Таким образом, дидактическая игра – это не просто неотъемлемый компонент активного обучения. Её значения шире. По своей природе и обучающему потенциалу игра выходит за рамки активного обучения, выступая необходимой стороной системы педагогической деятельности в целом и качественно повышая эффективность процесса по иностранному языку.

Е.М.Ямакаева (г.Бирск)

ИГРОВОЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Игра является одной из форм повышения эффективности обучения. Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранного языка, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода. Однако хочется сказать, что использование игры недостаточного хорошо изучено в преломлении к обучению иностранным языкам. А ведь именно игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного интере-

са, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также вывести профессиональное мастерство учителя на уровень современных технологий.

Использование игрового метода обучения способствует выполнению важных методических задач, таких, как:

- создание психологической готовности учащихся к речевому общению;

- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;

- тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Игровая форма занятия создается на уроке при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся.

Несмотря на четкие условия игровой ситуации и ограниченность использования языкового материала, в ней обязательно есть элемент неожиданности. Поэтому для игры в определенных пределах характерна спонтанность речи. Речевое общение, включающее в себя не только собственно речь, но и жесты, мимику, имеет ярко выраженную целенаправленность.[1]

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции:

- обучающая функция заключается в развитии памяти, восприятия информации, развитии общеучебных навыков и умений, а также она способствует развитию навыков владения иностранным языком;

- воспитательная функция заключается в воспитании такого качества, как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре; развивается чувство взаимопомощи и взаимоподдержки;

- развлекательная функция состоит в создании благоприятной атмосферы на уроке, превращения урока в интересное и необычное событие;

- коммуникативная функция заключается в создании атмосферы иноязычного общения;

- релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку;

- психологическая функция состоит в формировании навыков подготовки своего физиологического состояния к более эффективной деятельности, перестройке психики для усвоения больших объемов информации;

- развивающая функция направлена на гармоническое развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности [2].

Таким образом, игровой метод в обучении иностранному языку играет важную роль. Он мотивирует детей на изучение иностранных языков и гарантирует успешность обучения.

Использованная литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя. – М., 1997.

2. Кобышева А.В. Игровой метод обучения английскому языку. – СПб., 2006.

К.В. Турабова (г. Северодвинск)

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УСПЕХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Одним из важных аспектов обучения иностранному языку является мотивация учащихся. Мотивационные компоненты определяют для учащихся значимость того, что ими познается и усваивается: их отношение к учебной деятельности, ее содержанию, способами выполнения и результатам деятельности.

Формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача. Как правило, мотивы связаны с познавательными интересами учащихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями. Но первая и естественная потребность изучающих иностранный язык – коммуникация.

Согласно классификации П.Б. Гуревича, можно выделить следующие типы мотивации:

1. Целевая мотивация – хорошо усваивается то, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется.

2. Мотивация успеха – если предмет «удается», то его изучают с удвоенным интересом.

3. Эстетическая мотивация помогает превращать изучение языка в удовольствие.

4. Инструментальная мотивация учитывает темперамент обучающихся и дает возможность каждому ученику выразить себя в любимом виде работ.

В нашей работе мы рассматриваем *мотивацию успеха* как целенаправленное, организованное сочетание условий, при котором создается возможность достичь значительных результатов в деятельности. Это результат продуманной, подготовленной стратегии и тактики.

Можно выделить три вида мотивации успеха:

1. *Предвосхищаемый успех*. В его основе лежит ожидание, обоснованные надежды, упование на чудо.

2. *Констатируемый успех*. Ребенок фиксирует достижение и радуется ему. Важно, что успех состоялся, что он сделал отличное настроение, дал возможность пережить радость признания, ощущение своих возможностей, веру в завтрашний день.

3. *Обобщающий успех*. Ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной стороны, это благо. Это состояние уверенности, защищенности, опоры на самого себя. С другой стороны, существует опасность переоценить свои возможности и успокоиться [1: 24].

Среди форм и приемов работы, развивающих развивают мотивацию успеха у младших школьников при обучении иностранному языку, мы перечислим:

- дидактические игры и упражнения;
- внеклассные мероприятия по иностранному языку;
- творческие работы учащихся по предмету;
- проведение олимпиад;
- использование различных педагогических технологий (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания и т. д.);

– интеграция обучения (проведение интегрированных уроков)

Исключительное значение для учеников младшего школьного возраста имеет игровая деятельность. Играя, ребенок изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, числовые отношения, знакомится с миром растений и животных. Поэтому использование игры на уроке иностранного языка влечет за собой развитие мотивации успеха учеников к говорению.

Приведем примеры игр, способствующих развитию мотивации успеха у младших школьников.

1) I took a trip

Данная игра направлена на закрепление глагольных форм Past Indefinite.

Учитель задает вопрос: You went on a trip. What did you take with you?

Pupils: I took a suitcase. I took a clock.

I took a book to read. I took a dog.

I took a food basket. I took a coat.

I took an umbrella. I took a note-book.

Teacher: Very good. But I know very well that was the only thing you took. Yes, don't be surprised. That was a very unusual trip.

Ученики начинают понимать, что учитель снова что-то придумал и что они должны подыграть:

Katya took only a suitcase, Misha took only a food basket, Andrey took only a clock, in a word, each took only one thing. Is it clear? All right. Let's go on. I want to ask:

What did you eat? Remember that you took only one thing with you.

Katya: I ate book.

Andrey: I ate a clock.

Misha: I ate a dog.

Продолжая игру, учитель сожжет спросить:

What did you put on your head?

What did you put on your feet?

What kind of transport did you go in?

Для игры можно использовать другие зачины, например:

You went to the park. What did you see there? You went to the market. What did you buy there?

Важно только понять принцип: отвечая на первый вопрос, ученики запоминают каждый свой предмет, который затем должны называть в ответах на другие вопросы учителя.

Такая игра направлена на развитие мотивации успеха младших школьников при обучении говорению, поскольку юмористический компонент, основанный на неожиданном повороте игры (когда учитель задает все новые и новые условия), побуждает учащихся говорить на иностранном языке, закрепляя при этом грамматический материал.

2) *There is*

Задача данной игры состоит в том, чтобы закрепить в памяти учащихся изученную лексику и оборот *There is...*

Ход игры: ученики делятся на две команды. Учитель складывает в коробку предметы, названия которых известны школьникам. После этого члены команд по очереди называют по-английски эти предметы.

P1: *There is a book in the box.*

P2: *There is a pencil in the box.*

P3: *There is a pen in the box.*

И так далее...

Выигрывает команда, назвавшая большее количество предметов. Деление команды в данном случае формирует отношения конкуренции между участниками игры и оказывает влияние на развитие мотивации успеха младших школьников при обучении говорению, поскольку учителем создается возможность достичь значительных результатов в деятельности.

Обратим внимание, что каждая игра построена на основе одного-двух речевых образцов, повторяющихся многократно. Поэтому с точки зрения организации словесного материала игра не что иное, как речевое упражнение.

С другой стороны, игра представляет собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами. В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Но вместе с тем ситуация игры – ситуация реальной жизни. Реальность ее определяется основным условием игры –

соревнованием. Желание победить мобилизует мысль и энергию играющих, создает атмосферу эмоциональной напряженности.

Таким образом, мы рассматриваем игру как ситуативно-вариативное упражнение, развивающее мотивацию успеха учеников к иноязычному говорению. Именно в ходе игры создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенным к реальному речевому общению, с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия.

Использованная литература

1. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. - Просвещение, 1983. – 96 с.

Секция 4. ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ю.А. Комарова (г. Санкт-Петербург)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

В настоящее время высшее образование и наука становятся глобальным фактором общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов, выступают в качестве важнейших компонентов культурного, социального и экономического развития людей и общества. Сегодня всё более очевидным становится тот факт, что национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда.

Надежды, возлагаемые на высшее образование, требуют от него адекватных ответов, которые заключаются в усилении международного компонента в организации подготовки компетентного специалиста, что в свою очередь предполагает интернационализацию высшего образования и науки [1: 83].

Интернационализация высшего образования – объективное следствие глобализации современного мира и одновременно крупный ресурс ускорения интеграции общественной и экономической жизни, устранения национальной обособленности. Глобализация ставит перед университетами задачи подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда. Рыночно-ориентированная высшая школа нуждается в изменениях учебных программ, в оптимизации объема универсального гуманитарного образования, усилении профессионального, специализированного обучения.

В настоящее время национальные системы высшего образования заметно трансформируются, приобретают все большее сходство, но это происходит с учетом специфики социального устройства, экономики, политики, педагогических традиций той или иной страны. В организации и содержании высшего образования возникают и развиваются компоненты наднационального универсального свойст-

ва. Показателями этого процесса выступают сходные изменения в структуре, содержании и методах высшего образования [1: 86].

Перспективными в сфере интернационализации высшего образования являются координация усилий правительственных, негосударственных и международных организаций, расширение прямого участия учреждений высшего образования в мультинациональных программах, поощрение двусторонних и многосторонних проектов отдельных университетов.

Интернационализация позволяет предвидеть будущее высшего образования. Говоря об этом, директор Международного института планирования образования при ЮНЕСКО (International Institute for Educational Planning) подчеркивает, что становление международной стратегии развития образования облегчает прогнозирование возможных изменений систем высшего образования, их управления и принципов финансирования [2: 58].

Очевидно, что сегодня главные направления интернационализации высшего образования ориентированы на объединение педагогических усилий и ресурсов; популяризацию идеалов взаимного уважения; совершенствование образования за счет международного опыта; обеспечение занятости специалистов с высшим образованием на международном рынке труда; формирование у выпускников высших учебных заведений качеств и знаний, необходимых для функционирования за пределами собственной страны. В рамках проводимой интернационализации высшего образования поощряется мобильность студентов и преподавателей, расширяются масштабы изучения иностранных языков и культур, сближаются учебные программы и дипломы [1: 87].

Следует подчеркнуть, что интернационализация системы высшего профессионального образования в России – явление закономерное и социально обусловленное. Анализ развития высшей школы в нашей стране подводит к пониманию современного вуза как учреждения высшего профессионального образования, эффективно выполняющего образовательно-воспитательную, научно-исследовательскую и хозяйственно-экономическую функции, а также осуществляющего инновационные преобразования не только на национальном, но и на международном уровне, который предпола-

гает интеграцию высшей школы в европейское и мировое культурно-образовательное пространство, ее глобализацию и интернационализацию. Всё перечисленное позволяет заключить, что интернационализация является ведущей тенденцией развития современного вуза [3: 47].

На национальном уровне развитие интернационализации как системы играет решающую роль в подготовке кадров новой формации. В связи с чем названная система призвана разрешить ряд важных задач мгоуровневого характера, а именно:

- экономического характера – обеспечение лучшей подготовленности студентов для работы в экономических условиях глобальной профессиональной среды;
- социокультурного характера – подготовка студентов для эффективного и плодотворного взаимодействия с людьми других стран и культур;
- политического характера – улучшение партнёрских и кооперативных взаимоотношений вузов и достижение качественно нового взаимодействия образовательных систем [4: 75].

Примечательно, что названные задачи характерны как для современного процесса интернационализации высшего образования, так и всего исторического континуума развития интернациональных программ.

Здесь же отметим, сегодня российское высшее образование придает приоритетное значение процессам интернационализации, в рамках которой осуществляется поиск и выработка новых стратегий, моделей и механизмов международной деятельности каждого российского вуза с учетом внутривузовской и региональной специфики и места высшей школы России в современном международном образовательном пространстве.

Для более точного понимания современных процессов интернационализации в пространстве международной интеграции значимым является понимание важности процессов глобализации и воздействующие на этот процесс факторы.

Известно, что именно в условиях глобализации интернационализация становится императивом высшей школы, а это, в свою очередь, предполагает целенаправленную ориентацию высшего образо-

вания на экспорт образовательных услуг. Вместе с тем для успеха на рынке образовательных услуг необходим поиск собственной ниши и ее активное освоение, целенаправленная государственная политика поддержки экспортеров образовательных услуг и ее последовательная реализация» [5:17].

Таким образом, интернационализация представляет собой не просто нарастающее международное общение, характеризующееся движением от простого взаимодействия к более сложному сотрудничеству, а, как полагает Ю.В. Шишков «интернационализация становится таким феноменом международных отношений, который имеет самостоятельное значение и в этом качестве оказывает воздействие на деятельность государств в различных областях» [6: 29]. В данном смысле интернационализацию действительно можно рассматривать как некий этап глобализации в рамках развития системы высшего образования.

Однако это мнение разделяется далеко не всеми специалистами, реализующими программы интернационализации. Говоря о соотношении интернационализации и глобализации, в последнее время наметилась тенденция не столько соотносить названные термины, сколько их противопоставлять. Аргументом служит тот факт, что интернационализация предполагает сохранение и развитие национальной системы образования, а глобализация предполагает, по сути, ее демонтаж. Более того, считается, что с интернационализацией связан такой порядок мироустройства, при котором доминирующая роль принадлежит государствам с четкими политическими границами, через которые может осуществляться традиционная деятельность по интернационализации образования (перемещение студентов, обмен персоналом, сотрудничество университетов, совместная исследовательская работа). Глобализация подразумевает более фундаментальное изменение мирового порядка, при котором национальные границы утрачивают свое значение [7: 56].

К тому же, в настоящее время растет число противников глобализации образования в ее либеральном варианте, так как они считают, что глобализация представляет угрозу для национальных образовательных систем, противоречит отечественным традициям ду-

ховности и просветительства, способствует усилению утилитарного и потребительского подходов к образованию [8: 57].

Однако со своей стороны полагаем, что в контексте активного развития единого образовательного пространства, пожалуй, нельзя согласиться со столь категоричной точкой зрения, поскольку названные процессы находятся в тесной логической взаимосвязи и взаимодополняемости, в силу чего глобализация и интернационализация признаются сегодня ведущими тенденциями развития высшего образования вообще и высшего педагогического образования, в частности.

Примечательно отметить, что интернационализация в сфере высшего педагогического образования России предполагает реализацию в формате двух основных направлений: первое – внутренняя интернационализация, которая подразумевает создание такой культуры и климата внутри вуза, которые продвигают и поддерживают международное и межкультурное взаимопонимание. При этом реализация всех программ, проектов, исследований содержит международное измерение. Например, соответствует международным стандартам, включает зарубежные наработки, реализуется совместно с иностранными партнерами.

Второе направление – внешняя интернационализация. Это процесс трансграничного предоставления образовательных продуктов и услуг в зарубежные страны посредством различных образовательных технологий и через различные административные соглашения [9: 12].

Названные административные соглашения должны учитывать специфику как макросреды интернационализации – социально-экономические условия, так и особенности микросреды интернационализации, а именно, характер психологического и профессионального самоопределения иностранных студентов в российских вузах. Это связано, прежде всего, с тем, что в условиях глобализации образования значительно повышаются требования к уровню профессиональной компетенции иностранных специалистов, их самоутверждению и самореализации.

В завершение отметим, что в настоящее время процесс интернационализации с различной интенсивностью и эффективностью

охватил все ступени высшего образования в России и особенно активно развивается в образовательных структурах педагогической высшей школы. Очевиден факт, что данный процесс должен осуществляться постепенно, учитывая специфику как нашей страны, так и каждого вуза в отдельности, причём с учетом особенностей он должен быть соотнесен и согласован с миссией вуза, его трудовыми и финансовыми ресурсами, материально-технической базой, научным потенциалом, количеством студентов и другими стратегическими составляющими плана развития вуза. Но тем более очевидно, что процесс интернационализации является неременной предпосылкой совместимости систем высшего образования, взаимного признания дипломов и ученых степеней, развития академических обменов и повышения конкурентоспособности будущего специалиста.

Использованная литература

1. Джурицкий А.Н. Педагогика России: история и современность: Педагогика. Образование. Общие вопросы. История образования и педагогики. – Москва: Канон, 2011. – 367 с.
2. Sylvia G.M. Academic pilgrims // XIX CESE Conference. Abstracts of Presentation. Bologna, 2000.
3. Садлак Я.С. Болонский процесс: региональный ответ на глобальные проблемы / Я. Садлак // Высшее образование сегодня. Ежемесячный журнал. – 2009. – № 10. – С. 16–21.
4. Фомин Н. В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н. В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 74–80.
5. Интеграция высшего образования в Европе: Сборник документов ЮНЕСКО. – М., 2005. – 146 с.
6. Шишков Ю. В. Интеграционные процессы на пороге XXI века. – М., 2001. – 176 с.
7. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.
8. Певзнер М. Н. Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Психология. Педагогика. Социология. – 2005 – № 31. – С. 55-59.
9. Рождественский А.В. Интернационализация российской системы высшего профессионального образования: проблемы и пер-

спективы/ Тезисы выступления на совещании-семинаре проректоров по международной деятельности высших учебных заведений Российской Федерации (19 ноября 2009 г., Государственный университет управления). – М., 2009. – 14 с.

Ю.В. Горшун (г.Бирск)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ

В современный информационный век в результате процессов глобализации и компьютеризации контакты между людьми, народами и культурами чрезвычайно оптимизируются и интенсифицируются. Типичным становится поликультурное, полиэтничное, поликонфессиональное общество, которое нуждается в успешном, конструктивном общении между представителями различных культур. Процесс глобализации охватил сегодня все сферы жизни человечества, включая и культуру. Очевидным положительным результатом этого процесса стала возможность общения с представителями иных культур, ставшая повседневной реальностью для многих стран и народов. Это обстоятельство породило первоначально интерес к межкультурной коммуникации, а затем и вызвало необходимость ее изучения. Неслучайно словосочетание «межкультурная коммуникация» стало чрезвычайно популярным с конца 1970-х, а проблемы межкультурной коммуникации, т.е. проблемы общения или диалога культур и народов, изучения взаимодействия культур в связи с преподаванием иностранных языков (далее – ИЯ), выдвинулись на передний план лингводидактики и методики преподавания ИЯ.

В связи с возникновением новой теоретической интегрированной дисциплины - теории межкультурной коммуникации - на языковых факультетах российских вузов изменились лингводидактические ориентиры и векторы обучения. В июле 1996 года Министерство высшего и профессионального образования РФ издало приказ № 1309 «О дополнении и частичном изменении Классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования». Специальность «Иностранные языки», согласно приказу, за-

менялась специальностью «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Новые условия жизни коренным образом изменили задачи подготовки специалистов по ИЯ. Современному обществу требуются уже не просто преподаватели и переводчики, а гораздо шире – квалифицированные специалисты иного профиля – специалисты по международному и межкультурному общению. Стало очевидным, что для успешного общения уже недостаточно собственно знания ИЯ, необходимы адекватные знания норм и правил бытия, этикета соответствующей культуры. Многочисленные примеры убедительно доказывают, что недостаток знаний о культуре страны изучаемого языка часто ведет к недоразумениям, а порой и коммуникативному сбою при контактах [1]. Для успешного общения с носителем того или иного языка, представителем иной этнолингвокультуры оказывается недостаточно знания собственно вербального кода (т.е. языка) и знания правил его использования (т.е. наличия языковой и коммуникативной компетенций). Необходимо еще овладеть внекодовыми знаниями, вернее, тем, что принадлежит невербальным кодам культуры того лингвокультурного сообщества, для которого используемый язык является родным. Таким образом, неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции выступает культурная компетенция (а точнее, социокультурная и межкультурная компетенции). Не случайно особое место в системе подготовки специалистов по направлениям «Лингвистика», «Лингвистика и межкультурная коммуникация» занимают междисциплинарные академические дисциплины «Введение в теорию межкультурной коммуникации» и «Теория межкультурной коммуникации», в курсах которых разрабатывается сложная проблематика, которая затрагивает интересы не только филологии, лингводидактики (методики преподавания ИЯ и родных языков), лингвокультурологии, но и широкого спектра других гуманитарных и психологических дисциплин: социологии, психологии, этнопсихологии, конфликтологии, психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики, этнографии, культурологии, риторики и ряда других дисциплин, так или иначе соприкасающихся с проблемами межнациональной/межэтнической и межкультурной коммуникации.

Кратко охарактеризуем курс «Введение в теорию межкультурной коммуникации» и сопряженные с ним гуманитарные дисципли-

ны, нацеленные на формирование социокультурной компетенции. В силу своей специфики, будучи вводным, курс имеет пропедевтический теоретико-прикладной характер и призван интегрировать знания из различных гуманитарных областей. В курсе рассматривается специфика межкультурной коммуникации как коммуникации особого типа. Представлена типология коммуникативных неудач при общении представителей различных лингво-культурных сообществ, предлагаются пути нейтрализации этих неудач, описываются важные аспекты взаимодействия языка и культуры, при этом главное внимание уделяется особенностям хранения культурной информации единицами, принадлежащими разным уровням языковой системы. Знания, получаемые в данном курсе, умения и навыки, формируемые и совершенствуемые в ходе освоения и усвоения программы курса, могут и должны способствовать формированию вторичной языковой личности, которая способна адекватно и по возможности успешно общаться с представителями изучаемой лингвокультуры. Ключевым понятием является понятие «межкультурная коммуникация». Определение межкультурной коммуникации очевидно уже из самого термина: это общение людей, представляющих разные культуры, т.е. кросс-культурное общение (cross-cultural communication). В нашем случае – это общение носителей русской (российской) и английской лингвокультур, поэтому в качестве языкового материала сопоставляются русский и английский языки. Таким образом, межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции. Следовательно, процесс межкультурной коммуникации представляет собой специфическую форму деятельности, которая не ограничивается только знаниями ИЯ, а требует также знания материальной и духовной культуры другого народа, религии, ценностей, нравственных установок, мировоззренческих представлений и т.д., в совокупности определяющих модель поведения партнеров по коммуникации. Изучение ИЯ и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни,

видения мира, обычаев, традиций и т.д. Приобретаемые знания и навыки необходимы для эффективного межкультурного общения с представителями иноязычных культур, что является неотъемлемым профессиональным качеством специалиста, готового к сотрудничеству с партнером и конструктивному решению проблем.

В контексте выше сказанного рассмотрим некоторые аспекты подготовки переводчиков по направлению подготовки ВПО 035700 «Лингвистика», профиль подготовки «Перевод и переводоведение».

Поскольку переводчик должен быть экспертом по межкультурной коммуникации и обязан учитывать и квалифицированно разрешать возникающие культурно обусловленные трудности перевода, необходимо развивать и постоянно пополнять фоновые знания, учитывать в переводческой практике различия в поведенческой модели носителей иной культуры, связанные, например, с различием в стратегиях вежливости и различиями в зоне личного пространства.

В этом переводчику помогут знания, приобретенные в курсе «Введение в теорию межкультурной коммуникации». Если контакты оформлены в виде переводного текста, то на переводчика возлагается дополнительная функция консультанта по межкультурной коммуникации: со стороны переводчика необходимы комментарии, примечания, разъяснения, уточнения, дополнения лингвострановедческого, социокультурного и, шире, энциклопедического характера.

Особенно часто это происходит в связи с использованием в оригинале культуросоносных реалий: имен собственных, географических названий и наименований разного рода культурно-бытовых реалий. Их перевод требует от переводчика определенных усилий и высокой квалификации, чтобы преодолеть языковые и культурные барьеры.

В новом учебном плане подготовки специалистов по направлению «Лингвистика» в разделе дисциплин и курсов по выбору студентов предусмотрены дисциплины «История РБ» и «Этнография народов РБ». Они призваны отражать национально-культурный компонент, т.е. национально-культурную специфику РБ. В настоящее время в учебные планы входит дисциплина «Культура Республики Башкортостан», которая на факультете иностранных языков читается как спецкурс социокультурного и лингвистического характера. Воспитательный аспект дисциплины заключается в формиро-

вании у студентов уважительного отношения к родной стране и малой родине наряду с изучением фактического материала.

Такое отношение является неотъемлемой частью формирования социокультурной компетенции, так как делает возможным осуществлять диалог культур и добиваться успеха в межкультурной коммуникации в тех случаях, когда межкультурная коммуникация осуществляется на региональные темы и на местном материале.

Обязательным компонентом работы над дисциплиной является формирование банка знаний, реалий и терминов по изучаемым темам, планирование и презентация урока с использованием мультимедийных средств. На семинарах студенты выступают с докладами и сообщениями по биографии и творчеству выдающихся просветителей прошлого и современных ученых Башкортостана, известных за пределами республики, таких, как Мифтахетдин Акмулла, Мухаметсалим Уметбаев, Шаехзада Бабич, Заки Валиди Тоган, Джалил Киекбаев, Эрнст Мулдашев (тема *Enlightenment. Bashkir Enlighteners and Scholars*). Аналогичная работа проводится по персоналиям выдающихся писателей и поэтов: Мажита Гафури, Зайнаб Биишевой, Хадии Давлетшиной, Мустая Карима (тема *Bashkir Writers*). На семинаре, посвященном музыкальной культуре, разбирается творчество композиторов Хусаина Ахметова, Газиза Альмухаметова, Рауфа Муртазина, Рафика Салманова (тема *Prominent Bashkir composers*). На семинаре по живописи представлено творчество художников Бориса Домашникова, Александра Бурзянцева, Адии Ситдиковой, Александра Заярнюка, Касима Давлеткильдеева и др. (тема *Bashkir Painters*).

Помимо этого изучение культуры родного края входит составной и обязательной частью в изучаемые на младших курсах разговорные темы «Еда», «Город и городские достопримечательности», «География», «Времена года», «Учеба», «Спорт», «Здоровье», «Отдых и развлечения», «Проблемы экологии», «Живопись» и др. На старших курсах обсуждаются темы «Семья», «Традиционные семейные ценности», «Межэтнические браки», «Двуязычие в семье», «Опыт старшего поколения», «Проблемы молодежи» с привлечением местного, т.е. регионального, материала, с обращением к традициям, быту, жизненному опыту, фольклору татарского, башкирско-

го, марийского, удмуртского и других народов, населяющих Республику Башкортостан.

Таким образом, в учебно-воспитательном процессе мы решаем и прикладные задачи, связанные с особенностями региона: в нашем случае Республики Башкортостан. В условиях расширения культурно-информационного пространства и доминирования нематериальных активов важно учитывать региональную специфику и формировать привлекательный имидж территории, изучать историко-культурные ресурсы Башкортостана, чтобы достойно представить республику в межкультурной коммуникации между представителями российской и англо-американской лингвокультур

Использованная литература

1. Горшунов Ю.В. Коммуникативные сбои при восприятии аббревиатур // Вестник БирГСПА: Филология. – Вып. 17 – Бирск, 2009. - С. 63-65.

В.Н. Карташова (г. Елец)

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛИСТУ

В настоящее время, когда в российском обществе наблюдается системная переориентация в содержании духовно-нравственных ценностей и культурных смыслов, явный кризис идеологии и общей концепции жизни человека, а эффективность деятельности социального института образования в условиях поликультурного и полиязычного мира в значительной мере определяется степенью готовности растущего человека к восприятию базовых ценностей - культура, личность, свобода, ответственность, достоинство – очень значимой становится задача «включить человека в прошлое культуры, в ее настоящее и будущее». М. Мамардашвили писал: «Я сам не все могу получить, а пользуясь знаниями других или знаниями, которые содержатся в других точках или других перспективах, ... я могу восполниться, если смогу пройти отгораживающие меня от них различия: исторические, социальные, культурные ...» [2:512].

В условиях интенсивного взаимодействия культур личность сталкивается с иными нормами, ценностями, типами поведения. Это требует знаний о другой культуре, способности к адаптации к разной культурной среде. «В такой ситуации перед наукой и образова-

нием стоят сложные и благородные задачи: во-первых, исследовать корни, проявления, формы, виды, развитие культур разных народов и их контактов и, во-вторых, научить людей терпимости, уважению, пониманию других культур» [5:24-25]. Из равноправия культур и цивилизаций отнюдь не следует необходимость их равной представленности в содержании гуманитарного образования. Ценность разнообразия культурных традиций и принцип их сохранения в истории, как считает Н.С. Розов, диктует преимущественное внимание каждой культуре к себе, к своим образцам и истокам. Когда такого рода культурный патриотизм вымывается из образования, это неминуемо ведет и к распаду самой данной культуры. В каждом поколении должна обеспечиваться определенная идентификация индивидов со своей культурой.

Другая крайность – изоляционизм и шовинизм, когда иным и вовсе не остается места в системе образования. Принципы ценностного сознания показывают неприемлемость такого положения в современном мире (раньше изоляционизм образования был возможен и практиковался почти повсеместно).

Наконец, между «своим» и «чужим» должно располагаться среднее звено – широкий культурный ареал», с одной стороны, родственной данной культуре, с другой стороны, имеющий налаженные кросскультурные мосты и каналы, соединяющие с другими мировыми культурами.

Для российского образования оптимальным представляется баланс русской культуры, западной христианской культуры (европейской и американской) и отдельных культур иных цивилизаций [4:336]. Этот факт имеет большое значение для иноязычного образования, поскольку использование иностранных языков в качестве реального средства общения возможно лишь при условии знания культур, их развития и взаимосвязей.

Таким образом, современное образование выдвигает требование к специалисту – владение знаниями о культурах (культурологическая компетентность).

Культура - это продукт духовно-нравственного осмысления человеком мироустройства, на фоне которого формируется самосознание личности. Поэтому установки культуры, лежащие в основе цен-

ностных ориентиров жизненной философии и жизнедеятельности личности, постигаются рефлексивно. Они становятся достоянием культурного сообщества благодаря их означиванию. Общеизвестно, что одним из самых продуктивных средств означивания выступает *язык*, в котором отображаются характерологические черты мировидения, отражающий восприятие мира через призму культурного его осознания. Следовательно, познание культуры немыслимо без языкового образования. Итак, развитие межкультурной коммуникации, становление поликультурного общества и повышение в нем значимости иностранного языка требует от его членов иноязычной коммуникативной компетентности.

Существует тесная связь межкультурной коммуникации и обучения иностранному языку. «Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное), представление о мире» [5:25].

В межкультурной коммуникации существенную роль играют социальные субъекты, которые, вступая в диалог, обретают свое культурное самосознание. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. Здесь можно сослаться на расширенную трактовку А.А. Миролубовым гениального предвидения Л.В. Щербы, утверждавшего, что изучение иностранного языка позволяет обучаемому «осознавать свое мышление». «Долгие годы это положение понималось как осознание того, что те или иные мысли могут быть оформлены по-разному. Думается, что, не отрицая этого положения, его следует дополнить. Обучаемый осознает и особенности восприятия мира представителями родного и изучаемого языков, т.е. как языковую, так и когнитивную стороны языкового сознания» [3:14].

С каждым новым словом человек транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другого мира, из другой культуры, поскольку безэквивалентность и неполная эквивалентность - достаточно распространенное явление в разных языках. Все тонкости и вся глубина проблем межкультурной коммуникации становятся особен-

но наглядными при сопоставлении иностранного языка с родным языком, сравнения фактов чужой культуры с фактами родной культуры. В процессе изучения иностранного языка происходит проникновение в заложенную в языке культуру носителей этого языка и осуществление воздействия культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Взаимодействие первичной и вторичной картин мира – сложный психологический процесс, требующий отказа от собственного Я, перестройки мышления, перекраивания собственной картины мира по чужому образцу, приспособления к другому видению мира – интеркультурному, результатом которого является выработка интеркультурного мировидения. Интеркультурное мировидение формируется в процессе изучения межъязыковых соответствий, поскольку очень трудно найти разноразличные слова, которые выражают «одно и то же понятие и не отличаются друг от друга эмоционально-экспрессивной, стилевой или каким-либо другим видом константной знаменательной информации» [1:56].

Интеркультурное мировидение – система взглядов языковой личности в условиях межкультурной коммуникации на поликультурный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его многоязыковой действительности и самому себе, сформировавшихся в процессе изучения иностранного языка и инокультуры. Интеркультурное мировидение формируется как результат обобщения знаний о мире, человеке, обществе на основе объяснения и понимания. Каждая культура есть система смыслов, имеющая свою сущность, свою внутреннюю логику, которые постигаются путем рационального объяснения. Рациональное объяснение есть мысленная реконструкция культурно-исторического процесса, исходя из его всеобщей сущности, выделенной и зафиксированной в формах мышления. Поскольку культура всегда адресована человеческой субъективности и не существует вне живой связи с нею, то она для постижения своего предмета нуждается в понимании, т.е. обретении целостной интуитивно-смысловой причастности субъекта к постигаемому предмету, интеркультурном понимании мира, человека, общества. Интеркультурное понимание выступает как способность постичь смысл и значение поликультурности и многоязычности мира,

права каждого народа на свой язык. Оно определяет ценностные ориентации языковой личности, мораль, поведение, отношение к другим людям, к другой культуре, не позволяя произрастать чувствам нетерпимости, интолерантности, враждебности по отношению ко всему «чужому».

Таким образом, современные тенденции развития общества, культуры и образования, определяющие сферу гуманитарного, требуют межкультурной коммуникативной компетентности личности, обуславливающей ее способность и готовность жить в условиях межкультурной коммуникации, базирующейся на объяснении и интеркультурном понимании и ведущей к формированию интеркультурного мировидения.

Использованная литература

1. Виноградов В.В. Лексические вопросы перевода художественной прозы. - М., 1978. - С. 56.
2. Мамардашвили М. К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. – М., 1997. – С. 145.
3. Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. - №5. – С.11-14.
4. Розов Н.С. Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире: Дис. ... докт. филос. наук. -Новосибирск, 1993.- 420 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) - М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Г.М. Нуриахметов, Е.А. Бобкова (г.Бирск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ЛЕКСИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ожидаемый активный лексический минимум по окончании 11 класса составляет, согласно примерным программам, 1400 ЛЕ. Однако, как показывает наш многолетний опыт работы по приему вступительных экзаменов по английскому языку у поступающих на факультет иностранных языков, лексический запас выпускников средней общеобразовательной школы, если они не работали про-

должительное время с хорошим репетитором, далеко не соответствует предъявляемым требованиям. О проблемах формирования лексической компетенции написано много методических пособий и защищено немало диссертаций. Однако проблемы в этом плане еще остаются.

Как нам кажется, чрезмерно увлекшись идеями коммуникативного метода, что само по себе не вызывает сомнений, авторы УМК и учителя-практики часто недооценивают роль так называемых *тренировочных упражнений*.

Основной целью тренировочных упражнений по лексике является, как известно, *осознание* (ясное понимание) изучающими язык *значения* лексических единиц (того содержания, которое они означают вне контекста употребления, т.е. вне какой-либо речевой ситуации) и их *смысла* (того содержания (значения), которое ЛЕ получает в конкретном контексте употребления, в отдельной речевой ситуации (ситуации общения)) и, естественно, *запоминание их написания и произношения*.

Не претендуя на оригинальность в рассматриваемом вопросе, обратимся к некоторым примерам из наших методических разработок по теме «Профессии» для младшекурсников факультета иностранных языков педагогического вуза. Для студентов педагогического вуза будет интересно пополнить и освежить свой словарный запас по теме «*Persons Concerned with Education*». Многие слова по данной теме понимаются и употребляются обучаемыми не всегда оправданно в силу их *лингвокультурологических особенностей*, которые нередко создают *межъязыковую и внутриязыковую интерференцию*.

Приводим образцы предлагаемых нами упражнений:

Brush up and enlarge your vocabulary to widen your knowledge of different jobs, trades and professions. To begin with, take the quiz “*People generally concerned with teaching*”. Pay special attention to the pronunciation and spelling of the words. Which of them do you know? Are you sure you can use them in your speech? Which of them are new to you? What are these people? What do they do?

I. Work in pairs. Ask each other to explain the meaning of the following words used in the sphere of education. Check your answers with the keys.

1) a teacher, **2)** a master, **3)** a mistress, **4)** a lecturer, **5)** a professor, **6)** a dean, **7)** an academic, **8)** an instructor, **9)** a tutor, **10)** a trainer, **11)** a coach, **12)** a head, **13)** a head master, **14)** a head mistress, **15)** a principal.

Keys: **1)** a person who teaches, esp as a profession; **2)** a) a man who teaches in a school, esp in a private school in England, b) a man who teaches subjects not usually taught in school; **3)** a female teacher in a school; **4)** a) a person who gives lectures, esp at a university or college, b) a person who holds the lowest teaching rank at a British university or college; **5)** a) a teacher of the highest rank at a university department (BrE), b) a teacher at a university or college (AmE); **6)** a) (in some universities) a person in charge of a division of study or in charge of students and their behavior, i.e. with authority to maintain discipline, b) (in Russia) head of a department of studies; **7)** a person who teaches at a university; **8)** a person who teaches one an activity; **9)** a) a private or special teacher, esp one who instructs a single pupil or a very small class, sometimes one who lives with the family of his pupil(s), b) a university lecturer who looks after the studies of a group of students (BrE); **10)** a person who trains sportsmen, horses, etc, esp in sports and for races, animals for the circus, etc; **11)** a) a person hired privately to train a pupil or a student for an examination, b) a person who trains sportsmen for games, competitions, etc; **12)** the teacher in charge of a school (a headmaster or a headmistress); **13)** the male teacher in charge of a school; **14)** the female teacher in charge of a school; **15)** the head of some universities, colleges and schools.

II. Work in pairs. Ask each other to give the English equivalents of the following words and phrases. Check your answers with the keys.

1) наш новый профессор по истории, **2)** учитель, живущий в семье своего ученика, **3)** лицо, опекающее ученика в заграничном путешествии, **4)** мой инструктор по вождению, **5)** а) профессор (университета в Европе), б) учитель (средней школы в Америке), **6)** учитель танцев, **7)** учитель английского языка, **8)** учебный год, **9)** декан (факультета), **10)** преподаватель-воспитатель (в университетах Оксфорда и Кембриджа), **11)** лектор, преподаватель (колледжа, универ-

ситета), **12**) репетитор (подготавливающий к экзамену), **13**) тренер, инструктор (в спорте), **14**) тренер сборной страны, **15**) ректор университета, **16**) директор колледжа, **17**) амер. директор школы, **18**) глава колледжа (в Оксфорде и Кембридже), **19**) директор школы (мужчина), **20**) директор школы (женщина).

Keys: **1**) our new history professor, **2**) a family tutor, **3**) a travelling tutor, **4**) my driving instructor, **5**) a professor, **6**) a dancing teacher, **7**) an English teacher, **8**) an academic year, **9**) dean, **10**) dean, **11**) a lecturer, **12**) a coach, **13**) a coach, **14**) a national coach, **15**) principal, **16**) principal, **17**) principal, **18**) master, **19**) Head Master, head-master, **20**) Head Mistress, head-mistress.

Эти тренировочные упражнения направлены на повышение общего уровня социокультурологических и социолингвистических знаний студентов. При их составлении сделана попытка реализовать профессионально-направленный, личностно-ориентированный, деятельностный, интерактивный подходы и общепедагогический принцип сознательности обучения.

Использованная литература

1. Longman Lexicon of Contemporary English. - England: Longman Group Ltd, 1981.

2. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – England: Oxford University Press, 1974.

3. Большой англо-русский словарь в двух томах. – М.: изд-во «Советская энциклопедия», 1972.

4. Нуриахметов Г.М., Бобкова Е.А., Аитов В.Ф.. Готовимся к тестовому контролю знаний по методике обучения иностранному языку. – Бирск: БирГСПА, 2009.

Ф.М. Гарипова (г.Уфа)

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

Российский исламский университет (РИУ) является вузом-партнером Башкирского государственного педагогического университета имени М.Акумлы. В рамках партнерства осуществляется тесное сотрудничество обоих вузов в учебно-воспитательной, научно-методической и прочих сферах деятельности.

Основной задачей любого исламского учебного заведения, в общем, и РИУ, в частности, является воспитание истинно мусульманской личности, способной к религиозной, национальной и культурной самоидентификации. Изучая целый ряд учебных предметов теологического блока, и таким образом познавая и впитывая многогранную культуру ислама, студенты и магистранты параллельно получают и расширяют свои знания в области филологических предметов. В учебную программу, как бакалавриата, так и магистратуры, заложен целый блок лингвистических дисциплин, представленный такими предметами, как родной язык (башкирский или татарский), современный русский язык и культура речи, арабский язык, лексикология арабского языка, методика преподавания арабского языка, введение в языкознание, иностранный (английский) язык. Таким образом, в РИУ существует и успешно функционирует эффективная система языковедческих дисциплин, обеспечивающая преемственность и непрерывность в получении лингвистических знаний и создающая условия для будущего формирования в ВУЗе целой парадигмы филологического образования.

Магистратура, как известно, представляет собой определенный этап в системе высшего профессионального образования, направленный не только на более глубокое изучение отдельно взятых предметов, но и на совершенствование навыков и умений работать с научной литературой по выбранной специальности, и, более того, проводить самостоятельное научное исследование. В связи с вышеизложенным преподавание иностранного, в частности, английского языка представляется важным и актуальным в системе магистерской подготовки специалистов-теологов.

Преподавание английского языка в магистратуре направлено на его усвоение по программе ESP (English for specific purposes), т.е. английский язык для специальных целей. Под «специальными целями» подразумевается профиль учебного заведения, в нашем случае это – теология. Таким образом, преподавание в магистратуре учебной дисциплины «английский язык» органично вписывается в программу профессиональной подготовки специалистов-теологов и является интегрированным курсом, которому предшествует общий курс английского языка (General English). Из вышеизложенного сле-

дует, что учебный предмет «профильный английский язык» имеет междисциплинарный характер, включающий в себя, прежде всего, теологический, а также культурологический материал. Особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что он «беспредметен» [2], т.е. он изучается как средство общения, а тематика и ситуация для речи привносятся извне. Поэтому иностранный язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний, включая теологию. Таким образом, очевидна методологическая связь профессионального английского языка с учебными дисциплинами теологического блока. Данная связь указывает на то, что основополагающим принципом обучения магистрантов английскому языку в РИУ является *принцип интеграции* (межпредметности). Как пишет И.Д. Зверев, «интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного. В обучении она может осуществляться путем слияния в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов» [1: 14]. Принцип интеграции способствует реализации каждого из других принципов обучения профильному иностранному языку. Этими принципами являются: принцип систематичности и последовательности; принцип доступности; принцип связи обучения и воспитания; принцип связи обучения с будущей профессией обучающихся; принцип наглядности и др. Остановимся на некоторых из них.

Принцип систематичности и последовательности предполагает, что речевые навыки и умения формируются в системе, в определенном порядке, когда каждый новый элемент учебного материала логически связывается с другими, последующее опирается на предыдущее, готовя обучающихся к усвоению нового.

Использование *принципа доступности* требует, чтобы преподавание осуществлялось на уровне возможностей обучающихся, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей в процессе работы над языком. Следует сказать, что наряду с группой уровня Intermediate (продолжающие) имеется группа уровня Elementary (начинающие). Доступность обеспечивается как самим материалом, его организацией, так и методикой работы с ними на занятии. Конкретное свое выражение принцип доступности находит в строгом отборе

языкового и речевого материала и преподнесении его в структурах, речевых единицах, соотношенных с ситуациями общения, близкими и понятными обучаемым.

Принцип наглядности вытекает из сущности процесса восприятия и осмысливания материала. Наглядность – это специально организованный показ языкового материала и его употребления в речи целью оказания помощи обучаемым осознать этот материал. Это – так называемая языковая наглядность. Кроме того, существует предметная и иллюстративная наглядность.

Осуществление межпредметных связей английского языка с учебными предметами теологического блока может быть реализовано при условии отбора и организации текстового материала на основе интегративного подхода. Одной из возможных форм организации текстов для чтения являются тексты-блоки, содержащие теологические знания. Так, например, в учебнике “Islam” в уроке “Do Muslims believe in One God?” (Student Book, topic 1.1) текстовый материал подан в виде следующих блоков: 1) Islam; 2) Allah; 3) Tawhid. Тексты-блоки строятся вокруг какого-либо основного тезиса или идеи. В рассматриваемом уроке основной тезис представлен сурой из Корана 112:1-4: “Say: He is Allah, the One and Only; Allah, the Eternal, Absolute; He begetteth not, nor is He begotten; and there is none like unto Him” [4].

В дидактической системе, построенной на основе принципа интеграции, перестраиваются все этапы деятельности преподавателя и обучаемых. Обучающая деятельность преподавателя и учебно-познавательная деятельность студентов (магистрантов) имеют общую процессуальную структуру: цель – мотив – содержание – средства – результат – контроль [3].

На первом, целевом, этапе деятельности преподаватель ставит объективно значимую общепредметную цель, которая отражает задачи данного занятия и предъявляются студентам в форме учебно-познавательных межпредметных задач. Так, например, в рассматриваемом уроке это - следующие задания: examine why Muslims believe in One God; identify the different attributes of Allah; evaluate how Muslims implement the Oneness of God in their lives [4]. Используемая установка нацеливает обучаемых на поиск указанной информации с

двух точек зрения: с точки зрения теологического знания (т.е. *что* сказать) и с точки зрения языка (т.е. *как* сказать).

На следующем этапе занятия развертывается содержательная сторона учебной деятельности. Преподаватель вводит новый учебный материал, одновременно актуализируя опорные знания из теологических предметов, осуществляя межпредметные связи на уровне фактов, понятий, идей. Магистранты, в свою очередь, опираясь на наглядные (языковые и иллюстративные) средства обучения, выполняют действия актуализации, переноса, синтеза и их речевого закрепления. В этом процессе происходят применение ранее усвоенных теологических знаний и выработка новых (межпредметных) обобщенных умений.

Следующий этап – результативный, когда формулируются выводы, обобщения, включаемые в систему теологических знаний, когда фиксируются определенные достижения в овладении новыми, иноязычными, умениями и навыками, новыми интегративными связями.

Цикл деятельности завершается контролирующим этапом. Дидактически ценным является проблемный подход к организации контроля понимания прочитанного материала. Послетекстовые задания представляют собой условно-речевые и речевые упражнения, относящиеся к следующим типам заданий:

- Activities, нацеливающие, главным образом, на воспроизведение прочитанного. Например, *write a short biography of Muhammad's (peace be upon Him) life; design a rulebook for Muslims in the modern life. Include a list of DOs and DON'Ts;*

- Research Note, ориентирующие на проведение небольшого исследования. Например, *research how jihad is portrayed in the media; what is the Gregorian calendar? How is it different from the Muslim calendar?*

- For Debate, предполагающие обсуждение той или иной проблемы. Например, *do you think that different treatment of men and women in Islam suggests the message of equality has been distorted?* Также может быть дана цитата из суры Корана, которую следует обсудить или прокомментировать, например, *"Allah intends that eve-*

ryone should share their wealth, so not helping the poor is the same as stealing from them”.

Для иностранного языка чрезвычайно важна роль закрепления и практического применения знаний, умений и навыков. Причем закреплению знаний обычно уделяется весьма значительное место, практическое же применение языковых знаний, умений и навыков постоянно откладывается на будущее. Межпредметные связи призваны восполнить этот существенный пробел не только включением тем теологического содержания в преподавание английского языка, но и системой работы, важнейшим элементом которой является применение на практике языковых знаний, умений и навыков. В этом и проявляется методологическая связь обучения с будущей профессией обучаемых.

Использованная литература

1. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. М., 1997.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
3. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, ТетраСистемс, 2003.
4. Islam. Longman-Pearson, 2010 (учебник английского языка для исламских учебных заведений).

*М.Ф.Каримов,
А.М.Камалетдинова (г.Бирск)*

ФРАНЦУЗСКАЯ И РУССКАЯ ФОРМУЛИРОВКИ ЗАКОНОВ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Постоянно актуальной задачей дидактики средней общеобразовательной школы является приобщение учащихся к исследовательской деятельности.

Сама исследовательская деятельность проектируется и реализуется на границе познанного и непознанного.

Сфера научного познания действительности является реализацией границы между познанным и непознанным в интеллектуально-информационном пространстве.

Расширяется сфера научного познания действительности посредством постановки и решения новых задач естественно-

математических, технических, технологических и социально-гуманитарных дисциплин.

Одним из универсальных методов решения задач познания, освоения и преобразования окружающей нас действительности, на наш взгляд [1], является информационное моделирование объектов, процессов и явлений, состоящее из нижеследующих этапов-элементов:

- 1) постановка задачи;
- 2) построение модели;
- 3) разработка алгоритма;
- 4) исполнение алгоритма;
- 5) анализ результатов и формулировка выводов;
- 6) возврат к предыдущим этапам при неудовлетворительном решении задачи.

Модель – это упрощенный аналог реального объекта, учитывающий лишь его основные свойства, изучение которых позволяет получить новые знания об объекте.

Модели можно посредством анализа подразделять на два класса: 1) предметно-материальные; 2) информационно-идеальные.

Среди информационно-идеальных моделей теоретической значимостью выделяются законы, которым подчиняются в своем поведении объекты из фрагмента действительности, являющегося предметом изучения данной науки.

В физике выделяется несколько основных законов механики, термодинамики, молекулярной физики, электричества, магнетизма, электромагнетизма, оптики, атомной физики, ядерной физики и физики элементарных частиц.

В экспериментальном установлении и теоретическом обобщении ряда этих законов физики активное участие приняли французские ученые.

В средней общеобразовательной школе в курсе физики выделяется и изучается закон Кулона, характеризующий силовое взаимодействие электрически заряженных тел.

Во время педагогической практики на факультативных занятиях мы со студентами предлагаем формулировку закона Кулона в оригинале.

В 1785 году французский ученый Шарль Огюстен Кулон (1736-1806) опубликовал в Записках Королевской Академии наук [2] экспериментально установленный закон о взаимодействии электрически заряженных тел, который гласит: «L'intensite de la force electrostatique entre deux sharges electriques est proportionnelle au produit des deux sharges et est inversement proportionnelle au carre de la distance entre les deux charges. La force est portee par la droite passant par les deux sharges».

Студент-практикант, знающий французский язык, вместе с учащимися перевёл закон Кулона с французского на русский в следующем виде: «Интенсивность электростатической силы между двумя электрическими зарядами пропорциональна произведению величин двух зарядов и обратно пропорциональна квадрату расстояния между этими зарядами. Силовое взаимодействие осуществляется по линии, проходящей через эти два заряда».

В 1820 году знаменитым французским физиком, математиком Андре-Мари Ампером (1775-1836) впервые был установлен закон взаимодействия электрических токов, из которого следует закон Ампера о силе, действующей на проводник с током, находящийся в магнитном поле [3].

Одна из современных французских формулировок закона Ампера гласит:

«La force de l'interaction mécanique avec un conducteur de courant I et du champ magnétique avec induction B est directement proportionnel au produit de l'induction magnétique, la longueur du conducteur et le courant dans le conducteur».

Знающие французский язык студенты-практиканты с факультета физики и математики, а также заинтересованные в изучении старшеклассниками физики студенты факультета иностранных языков вместе со школьниками осуществили перевод закона Ампера на русский язык в нижеследующем виде: «Сила механического взаимодействия проводника с током I и магнитного поля с индукцией B прямо пропорциональна произведению магнитной индукции, длины проводника и силы тока в проводнике».

Педагогический опыт показывает, что выпускники средних общеобразовательных школ, знающие формулировки законов физики

на французском и русском языках, успешно поступают на естественно-математические и технические факультеты высших учебных заведений Российской Федерации.

Студенты-практиканты из высшего педагогического учебного заведения, формулирующие законы физики в средней общеобразовательной школе на русском и французском языках, как правило, успешно ставят и решают научные задачи курсовых и выпускных квалификационных работ по естественно-математическим и общетехническим дисциплинам.

В связи с этим использование билингвизма в преподавании естественно-математических дисциплин следует считать дидактически оправданной.

Выводом, следующим из анализа и обобщения приведенного выше краткого материала о французской и русской формулировках законов физики в средней общеобразовательной школе, является положение о том, что внедрение элементов иностранного языка на уровне факультативных занятий в содержание школьного курса физики способствует повышению уровня интеллектуального потенциала обучающихся в среднем учебном заведении.

Использованная литература

1. Каримов М.Ф. Информационное моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. – 2006. - № 3. – С. 34 – 38.

2. Coulomb A.Ch. Premier memoire sur l'electricite et le magnetisme // Histoire de l'Academie Royale des Sciences.- 1785.- P. 569 - 577.

3. Ампер А.М. Электродинамика. Сборник трудов. – М.: Наука, 1968. -278 с.

М.Ф.Каримов,

А.М.Тимерханова (г.Бирск РБ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Постоянно актуальной дидактической задачей является прочное овладение обучающимися в системе непрерывного образования зна-

ниями, умениями и навыками в области естественно-математических, общетехнических и технологических дисциплин.

Одним из дидактических средств достижения решения сформулированной выше педагогической задачи является установление и развитие прочных междисциплинарных связей в средней общеобразовательной и высшей профессиональной школах.

При решении указанной выше задачи следует иметь в виду, что, международным языком науки XX и XXI веков является английский язык.

На наш взгляд [1], универсальным методом решения большинства научных и учебных задач естественно-математических, общетехнических и технологических дисциплин является информационное моделирование объектов, процессов и явлений окружающей нас действительности, которое состоит из следующих этапов-элементов: 1) постановка задачи; 2) построение модели; 3) разработка алгоритма; 4) исполнение алгоритма; 5) анализ результатов и формулировка выводов; 6) возврат к предыдущим этапам при неудовлетворительном решении задачи.

Отметим, что информационное моделирование фрагментов действительности не является приобретением научного познания трех последних столетий, а было открыто еще во времена античности [2].

Построение модели – материально или мысленно представляемого объекта-заместителя, отображающего существенные свойства, признаки, отношения или связи исследуемого объекта-оригинала, изучение которого позволяет получить новые знания об оригинале, осуществляется с помощью логических приемов сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, обобщения, индуктивных, традуктивных и дедуктивных рассуждений, мысленного эксперимента и привлечения эвристического приема интеллектуальной интуиции.

Среди основных математических моделей своей теоретической и практической значимостью выделяются теоремы.

В связи с этим, нами практикуется формулировка основных теорем науки в средней общеобразовательной школе на английском и русском языках.

Приведем ряд примеров из данной области дидактики средней общеобразовательной школы.

Всем школьникам всего мира известна теорема Пифагора, которая чаще всего формулируется на английском языке в виде следующего высказывания: The square on the length of the hypotenuse of the right triangle is equal to the sum of the squares on the lengths of other two sides of the right triangle.

Студенты-практиканты с физико-математического факультета и факультета иностранных языков педагогического высшего учебного заведения на учебных занятиях и во внеаудиторное время, используя знания школьников по геометрии, вместе с учащимися формулируют теорему Пифагора на русском языке: «Квадрат длины гипотенузы прямоугольного треугольника равен сумме квадратов длин других двух сторон этого же треугольника».

Старшеклассники под руководством студентов-практикантов формулируют часто используемую теорему косинусов на английском и русском языках в виде нижеследующих высказываний:

Let a, b, and c be the lengths of the legs of a triangle opposite angles A, B, and C, then the following will be correct: $a^2=b^2+c^2-2bccosA$; $b^2=a^2+c^2-2accosB$; $c^2=a^2+b^2-2abcosC$.

Пусть a, b и c являются длинами сторон треугольника, лежащими против углов A, B и C, тогда справедливо: $a^2=b^2+c^2-2bccosA$; $b^2=a^2+c^2-2accosB$; $c^2=a^2+b^2-2abcosC$.

Физика тоже имеет много теорем, следствия которых позволяют решать множество практических задач.

Учащиеся средней общеобразовательной школы и студенты-практиканты педвуза сформулировали на английском и русском языках нижеследующую теорему об изменении кинетической энергии тела.

Но перед этим, учитывая важность научно-технической терминологии в построении информационных моделей объектов, процессов и явлений окружающей нас материальной действительности, студентами-практикантами и старшеклассниками средней общеобразовательной школы было выделено английское и русское определение кинетической энергии движущегося тела.

Английская формулировка определения кинетической энергии тела гласит: «The energy possessed by a body by virtue of its motion is known as kinetic energy».

Сформулированное на русском языке студентами и школьниками определение кинетической энергии тела утверждает: «Энергия, приобретенная телом во время движения, называется кинетической энергией».

Перед педагогической практикой студентов физико-математического факультета высшего педагогического заведения выявлялось множество учащихся высшей школы, знающих и желающих совершенствоваться в изучении и использовании английского языка, которым предстояло внедрение элементов английского языка в процесс преподавания физики и математики в средней общеобразовательной школы.

На занятиях и во внеучебное время интеллектуально активные и творчески целеустремленные студенты-практиканты из физико-математического факультета педвуза в порядке педагогического эксперимента формулировали вместе с учащимися положения и теоремы физики и математики на русском и английском языках.

Иногда в этих же классах средних общеобразовательных школ проходили педагогическую практику студенты факультета иностранных языков данного же педагогического высшего учебного заведения.

Необходимость проектирования и реализации общих внеклассных и внешкольных мероприятий формировало область совместной деятельности студентов-практикантов из факультета физики и математики и факультета иностранных языков.

С области воспитания познавательные интересы студентов физиков, математиков и студентов факультета иностранных языков переходили в область дидактики, где имеется междисциплинарная область по формулированию положений, теорем, приемов и методов естественно-математических дисциплин на русском и английском языках.

В связи с этим ряд студентов-практикантов с факультета иностранных языков при изучении английского языка со школьниками

использовали текстовый материал из области познания природной действительности средствами физики и математики.

От проектирования и реализации выделенной междисциплинарной преподавательской деятельности получили дополнительный импульс к изучению естественно-математических наук старшеклассники средней общеобразовательной школы, ориентированные на поступление в высшие учебные заведения естественно-математического и технического профилей.

Опыт показывает, что выпускники средних общеобразовательных школ, где поставлено на прочный фундамент изучение естественно-математических дисциплин и английского языка, позволяющий учащимся свободно формулировать положения, теоремы, приемы и методы данных наук на русском и английском языках одновременно, успешно поступают, учатся и далее поступают в очную или заочную аспирантуру соответствующих высших учебных заведений и академических учреждений.

В высшей школе этими студентами относительно легко ставятся и решаются учебные и научные задачи естественно-математических, технических и технологических дисциплин.

При написании первой обзорной главы курсовой или выпускной квалификационной работы студенты пользуются функциональными возможностями глобальной компьютерной сети Internet в полном объеме потому, что в XX и XXI веках международным языком науки является английский.

Диссертационные работы по естественно-математическим, техническим и технологическим дисциплинам, написанные выпускниками высшей школы, тоже отличаются высоким качеством потому, что научные исследования из переднего края познания и преобразования действительности и их результаты тоже излагаются на английском языке.

Научные статьи этих аспирантов, опубликованные в международных журналах, издаваемых на английском языке, являются дополнительным аргументом в пользу прочного синхронного освоения естественно-математических дисциплин и международного языка науки в системе образования.

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала об использовании учебного английского языка в повышении уровня естественно-математического образования учащейся молодежи позволяет сформулировать вывод о том, что сильная междисциплинарная связь естественно-математических наук и английского языка, проектируемая и реализуемая в средней общеобразовательной школе, является фундаментом развития интеллектуального и творческого потенциала учащейся молодежи.

Использованная литература

1. Каримов М.Ф. Информационные моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. – 2006. - № 3. – С. 34 – 38.

2. Каримов М.Ф. Истоки информационного моделирования действительности в античности // История науки и техники. – 2009. - № 9. – Специальный выпуск № 3. – С. 103 – 115.

М.Ф.Каримов, А.И.Хисматуллина (г.Бирск РБ)

АНГЛИЙСКАЯ И РУССКАЯ ФОРМУЛИРОВКИ ЗАКОНОВ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современные естественно-математические, общетехнические, технологические и социально-гуманитарные науки имеют международным языком опубликования результатов исследований английский язык.

В средних общеобразовательных школах изучаются основы наук, таких, как физика, математика, химия, информатика и т.д.

Дидактический принцип научности обучения естественно-математическим, общетехническим, технологическим и социально-гуманитарным дисциплинам требует сближения сфер научного и учебного познаний действительности.

Одним из основных методов познания природной, технической и социальной действительности является информационное моделирование объектов, процессов и явлений окружающего нас мира [1].

Циклический и итеративный метод информационного моделирования объектов, процессов и явлений объективной действительности состоит, на наш взгляд, из следующих этапов – элементов: 1) постановка задачи; 2) построение модели; 3) разработка алгоритма;

4) исполнение алгоритма; 5) анализ результатов и формулировка выводов; 6) возврат к предыдущим этапам при неудовлетворительном решении задачи.

В класс информационных моделей объектов, процессов и явлений в первую очередь включаются законы, теории и концепции.

Фундаментальная наука физика представляет собой информационное моделирование объектов, процессов и явлений природной действительности [2].

Классическую физику создал выдающийся английский ученый Исаак Ньютон (1643 – 1727).

Основные законы классической механики Ньютон сформулировал на латинском и английском языках в виде трех нижеследующих высказываний:

First law: The velocity of a body remains constant unless the body is acted upon by an external force.

Second law: The acceleration of a body is parallel and directly proportional to the net force F and inversely proportional to the mass m , i.e., $F = ma$.

Third law: The mutual forces of action and reaction between two bodies are equal, opposite and collinear.

Студенты – практиканты из педагогического высшего учебного заведения на факультативных или кружковых занятиях перевели данные английские предложения, выражающие законы Ньютона, на русский язык в виде нижеследующих утверждений:

Первый закон: Скорость тела остается постоянной до тех пор, пока тело не подвергается влиянию внешней силы.

Второй закон: Ускорение тела параллельно и прямо пропорционально результирующей силе F и обратно пропорционально массе m тела, т.е $F = ma$.

Третий закон: Взаимосвязанные силы действия и противодействия между двумя телами равны, противоположны и коллинеарны.

Если в одной и той же средней общеобразовательной школе проходили педагогическую практику студенты – физики и студенты – филологи из факультетов русского языка и иностранных языков, то английская и русская формулировки законов Ньютона вместе с

учащимися становились предметом совместного обсуждения и уточнения.

В связи с этим следует считать законы выдающегося английского физика эффективным дидактическим средством установления и развития междисциплинарных связей в средней общеобразовательной школе.

В старших классах подробно изучается закон электромагнитной индукции английского ученого Майкла Фарадея (1791 – 1867).

Английская формулировка одного из основных законов электродинамики, установленного экспериментально М. Фарадеем, выражается так:

Electromotive force (EMF) produced around a closed path is proportional to the rate of change of the magnetic flux through any surface bounded by that path.

Электродвижущая сила (ЭДС), возникающая в замкнутом контуре, пропорциональна скорости изменения магнитного потока, пронизывающего поверхность, ограниченную этим контуром.

Закон электромагнитной индукции Фарадея, имеющий большое теоретическое и практическое значение, сформулированный на русском и английском языках, был предметом совместного обсуждения студентов – практикантов с физико-математического, технологического и филологического (иностранные языки) факультетов высшего педагогического учебного заведения.

Установленный экспериментально Джеймсом Прескоттом Джоулем (1818 - 1889) закон, определяющий тепловое воздействие электрического тока, на английском языке с применением математической символики выражается: «The heat Q generated by a constant current I flowing through a conductor of electrical resistance R , for a time t , is $Q = I^2Rt$ ».

Коллектив студентов-практикантов на обязательных и факультативных занятиях по физике и английскому языку вместе со старшеклассниками средней общеобразовательной школы закон английского учёного Д.П.Джоуля перевели на русский язык в виде выражения: «Количество теплоты Q , выделяемой в проводнике с электрическим сопротивлением R , по которому течет постоянный электрический ток силы I в течение времени t есть, $Q = I^2Rt$ » .

Творчески целеустремленные и интеллектуально активные учащиеся средней общеобразовательной школы в последующем самостоятельно переводили на английский язык остальные законы физики, математики и химии.

Выводом, следующим из анализа и обобщения приведенного выше краткого материала об английской и русской формулировках законов физики в средней общеобразовательной школе, служит положение о том, что устанавливаемая и развиваемая в среднем учебном заведении междисциплинарная связь между физикой, русским и английскими языками является эффективным дидактическим средством для развития интеллектуального и творческого потенциалов старшеклассников.

Использованная литература

1. Каримов М.Ф. Информационное моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. – 2006. - № 3. – С. 34 – 38.

2. Каримов М.Ф. Роль истории физики в подготовке будущих исследователей природной и технической действительности // История науки и техники.– 2005.- № 3. – С. 103 – 115.

М.Ф.Каримов (г.Бирск)

ЗНАНИЕ МНОЖЕСТВА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Наука, зародившаяся в античные времена [1], создавалась на основе творческих достижений египетских жрецов, вавилонских мудрецов и греческих учёных, для своего целостного представления требовала от исследователей действительности многих древних языков.

Древняя Греция, ставшая родиной таких наук, как математика, арифметика, геометрия, физика и логика, выделила первый международный язык науки – греческий, на котором говорили и с помощью которого творили Фалес Милетский (ок.625-ок.547 до н.э.), Пифагор Самосский (ок.570-ок.500 до н.э.), Демокрит из Абдер (ок.460-ок.370 до н.э.), Платон (428-348 до н.э.), Аристотель (384-322 до н.э.), Евклид (ок.330-ок.270 до н.э.) и Архимед (ок.287-212 до н.э.).

В связи с этим для студентов исторических факультетов высших учебных заведений и остальных студентов, интересующихся вопросами истории науки и техники, знание основ греческого языка, изучаемого в высшей школе хотя бы факультативно, является обязательным дидактическим элементом успешного проектирования и реализации творческой деятельности.

Если учесть, что первый латинский перевод «Начал» Евклида, содержащий тринадцать книг по арифметике и геометрии с аксиомами и теоремами, изучаемыми во всех современных средних общеобразовательных школах, был сделан с арабского текста, написанного учёными Арабского халифата, спасшими научные достижения древних греков от полного уничтожения средневековыми религиозными фанатиками [2], и имеющего арабские эквиваленты вместо не созданных ещё латинских терминов математики, то необходимость факультативного освоения одного из международных языков науки - арабского студентами естественно-математических факультетов университетов становится очевидным для будущих и настоящих исследователей действительности.

Латинский – международный язык науки, на котором писали свои фундаментальные научные труды Н.Коперник (1473-1543), Г.Галилей (1564-1642) и И.Ньютон (1643-1727) [3], следует изучать всем студентам высшей школы как дополнительный курс к обязательным учебным дисциплинам по романо-германским языкам потому, что начала современной науки сосредоточены в книгах, изданных на латинском языке.

Для студентов химических и технологических языков, интересующихся историей возникновения и становления химии как современной науки в XVIII веке, необходимо знание шведского языка потому, что рекордсменом по открытию новых веществ является шведский ученый немецкого происхождения К.В.Шееле (1742-1786), открывший семь химических элементов (фтор – F, кислород – O, хлор – Cl, барий- Ba, марганец – Mn, молибден – Mo, вольфрам – W), одиннадцать кислот (винная, бензойная, мочева, молочная, синильная, циануровая, слизевая, лимонная, щавелевая, яблочная и галловая кислоты) и большое количество неорганических веществ и органических соединений [4].

Французский язык следует освоить факультативно или самостоятельно будущим физикам, математикам, химикам и информатикам хотя бы потому, что основоположником современной электродинамики и кибернетики выдающимся французским учёным А.М.Ампером (1775-1836) было предложено одно из основных уравнений математической физики - дифференциальное уравнение с частными производными второго порядка, и им же была предпринята одна из первых классификаций химических элементов [5].

Начало неклассического этапа развития современной науки связано с творческой деятельностью выдающихся учёных: М.Планка (1858-1947), А.Эйнштейна (1879-1955) и Э.Шредингера (1887-1961), излагавших собственные революционные мысли в области теоретической физики и химии на немецком языке [6].

Будущие и настоящие исследователи природной действительности в связи с этим освоить особенности революционного научного мышления смогут лишь после изучения немецкого языка организованно или самостоятельно.

Международный язык науки двадцатого и двадцать первого веков – английский язык, который в настоящее время изучается в любой средней общеобразовательной школе и в каждом высшем учебном заведении Российской Федерации, с помощью которого излагали свои оригинальные мысли основоположники научных направлений Р.Бойль (1627-1691) [7], И.Ньютон (1643-1727) [8], Д.Дальтон (1766-1844) [9], М.Фарадей (1791-1867) [10], Д.К.Максвелл (1831-1879) [11], Э.Резерфорд (1871-1937) [12] и П.А.Дирак (1902-1984) [13], естественно, является предметом прочного освоения для всех будущих исследователей и преобразователей природной, технической и социальной действительности.

Русский язык, на котором представлены фундаментальные научные произведения отечественных лауреатов Нобелевской премии: И.П.Павлова (1849-1936), И.И.Мечникова (1845-1916), П.Л.Капицы (1894-1984), И.Е.Тамма (1895-1971), Н.Н.Семенова (1896-1986), П.А.Черенкова (1904-1990), И.М.Франка (1908-1990), А.М.Прохорова (1916-2002), В.Л.Гинзбурга (1916-2009), Н.Г.Басова (1922-2001), А.А.Абрикосова (р.1928) и Ж.И.Алфёрова (р.1930) [14], – заслуживает всеобщего уважения и прочного освоения всеми уча-

щимися средних общеобразовательных школ и студентами высших учебных заведений Российской Федерации.

Дидактический опыт, накопленный нами в течение последних тридцати лет в ряде высших учебных заведений Уральского региона [15], показывает, что студенты, знающие на удовлетворительном уровне иностранные языки, с успехом пишут обзорные главы курсовых и выпускных квалификационных работ, умеют на основе сравнительного анализа сформулировать выводы по результатам выполненного теоретического и (или) экспериментального исследования.

Выпускники высших учебных заведений, изучавшие организованно или самостоятельно множество иностранных языков, как показывает педагогический опыт, успешно сдают вступительные экзамены в аспирантуру и кандидатские экзамены по всем дисциплинам.

В связи с этим можно утверждать о том, что изучение студентами многих иностранных языков способствует установлению и развитию междисциплинарных связей в высшем учебном заведении.

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала о знании множества иностранных языков как основы успешной исследовательской деятельности студентов позволяют сформулировать вывод о том, что уровень научной деятельности обучающихся в российской высшей школе повышается по мере последовательного включения в их поиск научной истины английского, немецкого, французского, шведского, латинского, арабского и греческого языков.

Использованная литература

1. Каримов М.Ф. Истоки информационного моделирования действительности в античности // История науки и техники. – 2009. - № 9. – Специальный выпуск № 3. – С. 103 – 115.

2. Каримов М.Ф. Роль руководителей и учёных Арабского халифата в спасении и сохранении научных достижений Античности // История науки и техники. – 2010. - № 9. – Специальный выпуск № 3. – С. 11 – 18.

3. Каримов М.Ф. Роль истории физики в подготовке будущих исследователей природной и технической действительности // История науки и техники. – 2005. - № 3. – С. 103 – 115.

4. Каримов М.Ф. Открытое К.В.Шееле наибольшее множество химических элементов и их изучение в системе непрерывного образования // Башкирский химический журнал. – 2012.- Т. 19. - № 1. – С. 141 – 144.

5. Каримов М.Ф. Труды по химии, математике и физике А.М.Ампера и их научное и дидактическое значение //Башкирский химический журнал. – 2008. – Т15. - № 2. – С.82 – 85.

6. Каримов М.Ф. Становление и развитие информационного моделирования действительности в XVI – XX веках // История науки и техники. – 2009. - № 12. – Специальный выпуск № 4. – С. 30 – 36.

7. Каримов М.Ф. Становление и развитие академий наук европейских стран и их образовательной деятельности // История науки и техники. – 2009. - № 12. – Специальный выпуск № 4. – С. 20 – 25.

8. Каримов М.Ф. Возникновение, становление и развитие системно – структурно – функционального моделирования природных и социальных объектов, процессов и явлений // История науки и техники. – 2009. - № 12. – Специальный выпуск № 4. – С. 49 – 57.

9. Каримов М.Ф. Получившие педагогическое образование Дж.Дальтон, Д.И.Менделеев и А.Эйнштейн как основатели современной методологии познания природы // История науки и техники. – 2006. - № 4. – С. 129 – 137.

10. Каримов М.Ф. Антропологические основы педагогических принципов обучения, воспитания и творчества на примере учёных // История науки и техники. – 2009. - № 9. – Специальный выпуск № 3. – С. 51 – 59.

11. Каримов М.Ф. Исторические хронология, летописание и календарь по электричеству и магнетизму и их роль в подготовке исследователей природы и создателей новой техники// История науки и техники. – 2006. - № 5. – С. 122 – 130.

12. Каримов М.Ф. Научное моделирование действительности и дидактические достижения выдающегося физика и химика Э.Резерфорда // История науки и техники. – 2010. - №3. – Специальный выпуск. - № 1. – С. 73 – 78.

13. Каримов М.Ф. Начала электронной теории химической связи и их научное и дидактическое значения // Башкирский химический журнал. – 2010. – Т. 14. - № 4. – С. 88 – 92.

14. Каримов М.Ф. Свободно доступная электронная версия «Вестника Российской академии наук» и ее дидактическое значение в подготовке исследователей действительности // История науки и техники. – 2008. - № 9. - Специальный выпуск № 4. – С.85 – 88.

15. Каримов М.Ф. Роль принципа историзма в проектировании и реализации подготовки будущих учителей-исследователей информационного общества // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 8. – С. 272 – 278.

М.Н.Лукина (г.Якутск)

АУДИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Развивающийся в настоящее время процесс глобализации стирает политические, идеологические и культурные границы между странами и континентами, народами и этническими группами. Современные средства передвижения и коммуникации, глобальная информационная сеть Интернет сблизили людей, сделали мир настолько тесными, что взаимодействие стран, народов и культур стало неизбежным и постоянным.

Социокультурная ситуация в современной России, происходящие преобразования в экономической структуре общества, расширение деловых и культурных связей с зарубежными странами предъявляют новые требования к языковому образованию: обществу нужны специалисты, для которых знание иностранного языка является профессиональной необходимостью.

Задачи, стоящие на современном этапе перед высшей школой, ориентируют обучение иностранному языку не на пассивное владение, заключающееся в умении читать и переводить литературу по специальности, а на практическое использование иностранного языка как средства общения в социокультурной и профессиональной сферах.

Кризис коммуникативной культуры затронул фактически все слои населения России в конце 20 века, и дефицит коммуникативной компетенции у студентов становится серьезным препятствием на пути их интеллектуального развития, формирования межличностных отношений и освоения стандартов западной цивилизации. От-

сутствие должного внимания к развитию культуры общения у студентов нефилологического профиля в практике обучения в вузе приводит, с одной стороны, к неграмотности речи студентов даже на родном языке, затрудняющей коммуникацию, с другой стороны, -- к значительному снижению коммуникативных возможностей обучаемых. Сопутствующей задачей обучения в таких условиях является воспитание коммуникативной личности, владеющей культурой речи и поведения.

Общение невозможно без восприятия и понимания речи на слух. Поэтому целенаправленное развитие навыков и умения аудирования является доминирующей целью обучения. Для студентов технических специальностей умение слушать устные презентации в виде сообщений, лекций, докладов и извлекать из них полезную информацию является важным академическим и профессиональным умением. Развитие умения общаться на иностранном языке в социокультурной и профессиональной сфере, развитие коммуникативного потенциала и личности студентов – важная задача высшей школы на современном этапе.

Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных обучению аудированию, и наличие учебных комплексов, данная форма устного общения остается пока еще недостаточно развитой, что объясняется двумя причинами.

Первая причина заключается в том, что аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения. Соответственно на занятиях используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных.

Вторая причина – слабая осведомленность преподавателей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения.

Различают контактное и дистантное аудирование. При контактном слушании оно действительно является составной частью устного интерактивного общения, при дистантном, опосредованном слу-

шании (например, телевидение, интернет и др.) эта форма коммуникации представляет собой самостоятельную, обладающую своими особенностями форму речевого общения.

Из исследований российских и зарубежных психологов известно, что слушающий опирается при аудировании на свой альтернативный опыт и достаточно развитые психологические механизмы. Принимая информацию фонологического (нижнего) уровня, он должен перекодировать ее в единицы концептуального (высокого) уровня, используя различные опоры восприятия, в том числе подсказывающую функцию ситуаций. Этот процесс строго личностный и сложный, поскольку он зависит от многих факторов, в том числе от развитости у студента речевого слуха и памяти, от умения пользоваться вероятностным прогнозированием, от наличия у него внимания и интереса.

В целом ряде зарубежных работ, посвященных исследованию так называемой языковой способности, речевой слух (интонационный и фонематический) относится к одному из основных условий успешного обучения иностранному языку. При восприятии на слух фраза как одна из единиц восприятия понимается не путем анализа последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информативных признаков. Интонацию принято считать наиболее информативным признаком, так как она обладает « воспринимаемыми качествами», благодаря которым слушающий может сегментировать речь на синтаксические блоки, понимать связь частей фразы, а следовательно, и раскрывать содержание.

При восприятии речевых сообщений распознается прежде всего коммуникативный план высказывания, причем интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Логический и синтаксический планы выделяются с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы. Эмоциональная оценка, стремление соотнести любое проявление чувств и воли с объективной действительностью также выражаются с помощью интонации, что способствует пониманию подтекста [В.А. Артемов, Н.С. Фоменко и др.].

Продуманная организация учебного процесса (четкость и логичность изложения, максимальная опора на прежний языковой опыт, разнообразие способов предъявления, опора на изобразительную наглядность) позволяет направить внимание студентов на те моменты, которые помогут запрограммировать их будущую деятельность с воспринимаемым материалом. Хотелось бы подчеркнуть тот факт, что в зависимости от целевой установки, предшествующей аудированию, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер.

Изучение языка в техническом вузе в начинающих группах по французской методике Objectif Diplomatie «Le français des relations européennes et internationales», авторов Laurence Riehl et Michel Soignet создает благоприятные условия для раскрытия коммуникативной функции языка и приближает процесс обучения к условиям реального общения.

Écoutez et complétez le tableau.

| Son nom | Sa profession ou sa fonction (ce qu'il est) | Ses responsabilités (ce qu'il fait) | Son institution ou son organisation (la où il travaille) |
|--------------|---|--|--|
| Alain Bordin | Attaché culturel | Responsable de la programmation culturelle | Centre Culturel français de Helsinki |
| | | | |

MANIÈRES DE DIRE

1. Alain Bordin travaille au Centre Culturel français de Helsinki. Il est attaché culturel. Il est responsable de la programmation culturelle.

2. Claire Verdin est fonctionnaire international. Elle travaille à l'OCDE. Elle dirige la division des statistiques.

3. Hervé Pilinszki est diplomate. Il est premier conseiller à l'Ambassade de Belgique en Pologne. Il est responsable des relations bilatérales entre la Pologne et la Belgique.

4. Elvira Martinez est spécialiste de relations internationales. Elle travaille à Madrid. Elle est directrice de recherche à la Fondation José Ortega y Gasset.

5. Michael Vanderlive est attaché de presse. Il est chargé de la communication extérieure au cabinet du président de la Commission européenne.

Важно отметить, что в процессе общения вырабатывается новая информация, которая объединяет людей, повышая степень их общности. Целью общения на занятиях по иностранному языку является организация совместной деятельности преподавателя по иностранному языку, выступающего в роли представителя другой социокультурной общности и одновременно посредника между двумя культурами, и студентов через посредство иностранного языка. Результатом этой деятельности должно стать взаимопонимание между участниками общения. При этом важным условием общения является сохранение неповторимой индивидуальности каждого. Личностная автономия и чувство общности являются двумя основными ценностями общения. При обучении иноязычному общению учет этих особенностей должен отразиться на формах общения, используемых на занятии.

Т.Л. Спицына,

Г.И. Панкратьева (г. Санкт-Петербург)

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ДЕКАДЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В РАМКАХ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА

Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена отмечает в 2012 году 215-летний юбилей. В ознаменование этого события Лингвистический центр университета проводил «Декаду иностранных языков и культур». Мероприятия проходили с 16 по 26 апреля 2012 года, и кафедра английского языка для гуманитарных факультетов приняла в «Декаде» активное участие. «Охват» мероприятиями факультетов, относящихся к кафедре, – 100%; количество задействованных в «Декаде» преподавателей кафедры – более 60%.

Преподаватели, работающие в Институте Народов Севера и на факультете музыки, провели выступления декламаторов среди студентов младших курсов. Студенты I и II курсов факультетов юриди-

ческого, социальных наук, философии человека, психолого-педагогического и музыки участвовали в конкурсе художественного перевода. За перевод поэтического произведения были награждены дипломами университета: за I место - студентка I курса филологического факультета Кондратьева Анна за перевод стихотворения «What is Pink» Кристины Россетти; за II место - студенты I курса факультета музыки Букин Александр и Один Кирилл за перевод стихотворения «Stanzas for Music» Джорджа Байрона; за III место - студент I курса юридического факультета стихотворения «One Day I Wrote Her Name Upon the Strand» Эдмунда Спенсера.

Более 30 студенческих работ участвовали в конкурсе художественного перевода прозаического произведения. Критериями отбора для присуждения призовых мест являлось отсутствие грамматических, фактологических, стилистических, этических ошибок. Всем призерам были вручены дипломы университета.

Позитивно отнеслись студенты к конкурсу стенных газет на английском языке. В итоге было представлено 10 стенгазет, красочно оформленных рисунками или фотографиями. В создании стенгазет приняли участие студенты 7 факультетов: социальных наук, юридического, психолого-педагогического, экономики, изобразительного искусства, музыки, Института народов Севера. Победители конкурса были награждены Грамотами университета.

В Институте народов Севера бакалавры II и III курсов и студенты специальностей «филология» и «культурология» I курсов на мероприятии, проводимом в рамках «Декады иностранных языков и культур», исполнили песни «Love is All Around» и «Tonight». Студентка I курса Калленбах Виктория читала стихотворения Шекспира, студентки II курса Ануфриева Нина, Любимая Анастасия, Юрченкова Василина, Яндо Светлана, Кравцова Александра декламировали стихотворения Бернса, Байрона, Китса, Вордсворта и Оскара Уайльда. Они же показали презентации на английском языке о Лондоне и Великобритании. Студенты II и III курсов рассказали о коренных и малочисленных народах России на фоне флагов республик и округов малых народов Российской Федерации. В Институте народов Севера мероприятия в рамках «Декады иностранных языков и

культур» проводились совместно с кафедрой немецкого языка Лингвистического центра.

На факультете социальных наук студентка I курса специальности «Политология» Левшакова Елена провела прекрасную презентацию на английском языке о Маргарет Тэтчер. Замечательную презентацию «Малые голландцы XVII века» и ее обсуждение провела группа студентов магистратуры I курса факультета изобразительного искусств. Студенты магистратуры I курса факультета социальных наук подготовили презентации о различных городах мира, в которых они побывали, и рассказали об их истории, населении, достопримечательностях, национальной кухне.

Студентами-бакалаврами I курса специальности «туризм» факультета управления был реализован проект «Экскурсия по Санкт-Петербургу: виртуальная и реальная». «Виртуальная» экскурсия: студенты выступили с докладами-презентациями по теме «Достопримечательности Санкт-Петербурга»; «реальная» экскурсия в 2 частях: 1-я - по территории РГПУ им А.И. Герцена, во время которой студенты рассказывали об истории нашего университета и 2-я – о некоторых достопримечательностях нашего города: Казанском соборе, Доме Книги, соборе Спаса-на-Крови, Малой Конюшенной улице. Во второй половине дня студенты участвовали в ориентировании по городу – City Quest, который был организован магистрантами I курса специальности «краеведение» факультета социальных наук. Во время квеста студенты должны были найти объекты архитектурного и исторического наследия и ответить на вопросы (Российская Национальная Библиотека, Дом Книги, Музей-квартира А.С.Пушкина. Студенты творчески отнеслись к участию в проекте: Теребина Юля создала красочный буклет о нашем университете на английском языке.

На факультете управления в рамках «Декады иностранных языков и культур» состоялась студенческая конференция «Product Promotion», студентами I курса были подготовлены доклады по специальности. Особенно следует отметить доклад о системе налогообложения в разных странах – «Tax System in the World» Ефимова Алексея, студента I курса специальности «туризм» факультета управления. На II курсе бакалавриата факультета экономики была

проведена студенческая конференция «International Business Styles» об особенностях ведения бизнеса в разных странах мира.

На психолого-педагогическом факультете помимо конкурса художественного перевода студенты-бакалавры II курса показали инсценировку на английском языке «Разрешение конфликтных ситуаций», а студенты - бакалавры I курса - инсценировку «Решение воспитательных задач для школьного возраста».

На факультете философии человека прошло заседание кружка английского языка бакалавров I, II и III курсов совместно с представителями издательства «Longman» и совместная конференция бакалавров III курса и представителей Британского Совета «On-Line ресурсы Британского Совета».

Студенты и магистранты факультета музыки дали двухчасовой концерт на своем факультете в рамках «Декады иностранных языков и культур», исполняя классику, поп- и джаз-песни на английском, немецком, французском, итальянском языках. Мероприятие проводилось совместно с кафедрой немецкого языка Лингвистического центра.

Лучшие студенты-вокалисты факультета музыки участвовали в гала-концерте 26 апреля 2012 года в Колонном зале РГПУ им. А.И. Герцена. Второе отделение концерта было целиком представлено студентами факультета музыки. Студенты подготовили композицию – концерт «Музыкальный салон XIX века». Девушки – в длинных платьях, молодые люди – в костюмах замечательно и высокопрофессионально исполнили классические вокальные произведения: магистрант I курса Подражанец Дмитрий – арию Гульельма из оперы Моцарта «Так поступают все» и студентка II курса Волкова Евгения - «Цыганку» Верди на итальянском языке; студентка IV курса Плахотина Светлана - романс «Полевые цветы» Дебюсси и студентка IV курса Горюнова Вера – речитатив и гавот из оперы «Манон» Массне на французском языке; студент - магистрант I курса из Китая - романс «Не уходи» на русском языке; студент IV курса Войленко Григорий – романс «Посвящение» Штрауса и студентка III курса Подвигина Мария - «Колыбельную» Шуберта на немецком языке, а дуэт студенток III курса Подвигиной Марии и Прокопенко Веры – «Детям» Франка на французском языке и «Счастье» Шумана

на немецком языке. Особо следует отметить высокую культуру исполнения произведений студентами факультета музыки. Всем участникам II отделения гала-концерта были вручены Грамоты университета за активное участие в «Декаде иностранных языков и культур».

За организацию мероприятий в рамках «Декады иностранных языков и культур -2012» по кафедре английского языка для гуманитарных факультетов отвечали преподаватели Спицына Т.Л., Панкратьева Г.И., Крылова Е.А., Дроздов С.В., за освещение мероприятий «Декады иностранных языков и культур» на сайте кафедры – доцент Агафонова Л.И., общее руководство осуществлял заведующий кафедрой, профессор Еремин Ю.В.

Секция 5. ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКО- ЛЕ И ВУЗЕ

А.Р. Бодулева (г. Бирск)

К ПРОБЛЕМЕ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СУФФИКСА -IE/Y СОКРАЩЕННО-ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ

В данной статье мы предпринимаем попытку описать прагматическое значение словообразовательного суффикса *-ie/y* в составе сокращенно-производных слов, образованных присоединением суффиксов к сокращенной основе. Этот процесс можно проследить, обратившись к важным аспектам деривации “item and arrangement” и “item and process”. Понятие “Item and arrangement” объясняет возможность разложения любого производного слова на составляющие компоненты. Из двух компонентов (сокращенной основы и суффикса *-ie/-y*), например, состоят сокращенно-производные слова *hostie* < air hostess, flight attendant, *bookie* – bookmaker for betting, *arty* – artillery. “Item and process” изучает историческое развитие системных отношений между элементами словообразовательных моделей, динамику морфологических процессов, то есть не просто анализирует и раскладывает слова на составные морфемы, но и исследует продуктивность самой модели [Сикорская 2005: 36].

Как известно, язык - это лексико-семантическая система, которая непосредственно связана с человеческим обществом, постоянно расширяется и пересматривается. Новые возникающие понятия регистрируются языком, ассимилируются, благодаря средствам массовой коммуникации теряют свою необычность и, в конце концов, становятся элементами стандартного менталитета. В случае “item and arrangement” рассматриваются лексикализованные единицы, включенные в словари, и анализируются структуры уже устоявшихся слов. Например, слова *telly* (*tellie*), *footy* и *Aussie* настолько прочно ассимилировались языком, что уже не воспринимаются как маркированные единицы и лишь служат примерами для анализа потенциальных прагматически окрашенных производных слов. Обращаясь к понятию “item and process”, мы рассматриваем процесс, где

используется потенциальная возможность построения новых слов. По мнению Н.Б. Гвишиани, следует четко разграничивать традиционно устоявшиеся дериваты и менее конвенциональные образования [Сикорская 2005: 39]. Нас интересуют все сокращенно-производные слова, но в данной статье мы делаем акцент на аспект деривации (“item and process”) и предпринимаем попытку рассмотреть когнитивно-прагматический аспект сокращенно-производных слов и статус прагматических компонентов относительно совокупной семантической структуры производного слова.

При анализе сокращенно-производных слов нужно отметить роль прагматически активных суффиксов в формировании знаний о мире, языке и дискурсе. Все эти знания необходимы для прочтения дериватов. «А поскольку все эти знания могут быть отраженными и в формальной организации производных слов, доступ к ним и их пониманию явно облегчен этим материальным выражением представленных в них составляющих (корней, аффиксов и т.д.)» [Сикорская 2005: 53]. Поиск новых, маркированных примеров сокращенно-производных слов ведется по аналогии с устоявшимися дериватами типа *postie*, *bookie*, *movie*. Прагматический спектр слова включает в себя набор прагматических компонентов, которые кодируют участников коммуникации (пол, возраст, этническую принадлежность, эмоциональное отношение, тональность ситуации и т.д.) [Горшунов 1999, 2000].

Распространенной точкой зрения является объяснение прагматической окраски производного слова благодаря соответствующему значению форманта. Так суффикс *-ie/y* традиционно является нейтральным и образует существительные от существительных (*smith-y*), прилагательных (*sweet-ie*), глаголов (*discover-y*) и прилагательные от существительных (*fault-y*) [Мешков 1976: 43]. Однако суффикс *ie/y* развил новые эмотивные оттенки [Горшунов 2009]. С. Левинсон и В. Дресслер признали этот суффикс в качестве диминутива: “It is primarily used as a noun-forming diminutive indicating small size, affection or familiarity (*beddie*, *footie*, *doggy*)” [Сикорская 2005]. Диминутивность и совмещенную с ним аффективность суффикса можно проследить и сейчас на страницах австралийских газет. Так, в комментарии к статье “Stuck in a thick tank”, читатель называет свой

родной город Brisbane *Brissy*: “If it is not a simple operation on a very healthy patient they don't want to know you and just pass you on to *Rocky* or *Brissy* or simply ignore you.” [The Observer, 4th April 2012]. Другой читатель, комментируя статью “Locals oppose exploration permits” и говоря о предстоящих геологических изысканиях нефти и газа на его родной земле, употребляет *Tassie* (от Tasmania), что вносит уменьшительно-ласкательный оттенок и свидетельствует о его обеспокоенности: “These “Friends of the Earth” people needs to go back to *Tassie* and hug their trees. But then again I wouldn't count on it, as they have already destroyed the *Tassie* economy and jobs.” [The Daily Examiner, 3rd April 2012]. В нашей группе сокращенно-производных слов со значением «наименование лица» выделена подгруппа «наименования лиц по принадлежности к определенной этнической, расовой, национальной или территориальной группе», где мы находим ряд подобных примеров: *Argie* < *Argentinian*, *Brummy*, *Brummie* < an inhabitant of *Birmingham*, *Westie* < a person from *Western* suburbs of Sydney, *Newfie* < an inhabitant of Newfoundland, *Okie* < an inhabitant of Oklahoma.

Приведем одно из определений суффикса *-ie/ly*: «a popular suffix used both as a diminutive and as a mark of informality» [Green: 2002]. Прагматически активным является, например, многозначное слово *cookie*, одно из значений которого определяется как “a derogative term for a Black person who is seen as espousing White values to the detriment of their own background” [Green: 2002]. Можно проследить, что в американском варианте оно употребляется в других значениях. В ситуациях неформального общения можно встретить “she's a real *cookie*” и “a buxom French *cookie* haunted the local night clubs...”, что означает «она девушка, что надо» и «миловидная француженка». В следующих примерах в эксплицитной форме выражены различные оттенки субъективного отношения: “I have never met such a clever *cookie*” (употребляется в значении «парень»), “you're a pretty shrewd *cookie*, Doctor” (употребляется в значении «человек»). Проследить оттенки пренебрежительной коннотации можно в следующем предложении, где *cookies* употребляется в значении «наркоманы»: “*cookies* won't be affected by the new law – it's the pushers that the law is after” [Глазунов: 2001]. Пример *cookies* является производным словом,

образованным при помощи суффикса *ie/y*, демонстрирующим разнообразие оттенков значения, что позволяет нам предположить, что сложносокращенные слова, содержащие суффикс *ie/y*, могут пройти аналогичный путь развития и иметь развитую систему значений. И действительно, в сокращенно-производных словах мы наблюдаем процесс развития их семантики и приобретения ими различных эмоциональных и оценочных оттенков значения [Горшунов 2009].

В статье “Sambadrome a Carnival hot spot”, посвященной карнавалу, автор употребляет ряд сокращений с исходом на *ie/y*, что позволяет ему выразить свое иронично-пренебрежительное отношение к описываемому событию: 1) I cannot tell you how many times I stopped a *trannie* or drag queen, spilling a marvelhooosa or esplendorooosa off my tongue to ensure they would let me take photos of them (*trannie* < *transvestite*); 2) Whether a sequined headband teamed with *trackies* or elaborate outfits disguising the species within, they became one and the same (*tracky* < *tracksuit*); 3) Men with foam *eskies* run among the crush selling grog dirt cheap (*esky* < *eskimo*, a portable drinks cooler); 4) My *roomies* went as Xena Warrior Princess (after her friend found the costume dumped in a street) and a fairy (a sexy one) (*roomy* < *roommate*) [The Daily Examiner, 14th March 2011]. Все эти примеры, сосредоточенные в одной статье, производят сильный прагматический эффект на читателя. Они, как мы отметили выше, выражают пренебрежительно-насмешливое отношение автора к карнавалу и употреблены с целью воздействия на интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы реципиента, мобилизации чувственной основы восприятия номинативной единицы. Одновременно их употребление есть проявление речетворчества именуемого.

Таким образом, проанализировав ряд примеров, можно сделать вывод, что сокращенно-производные слова с исходом на *ie/y* прагматически маркированы и в значении суффикса *ie/y* эксплицитно выражен эмоционально-оценочный прагматический компонент, коррелирующий с эмоционалом словозначения и предписывающий употребление подобных слов в ситуациях неформального общения.

Использованная литература

1. Сикорская 2005: Сикорская Т.В. Новые суффиксальные дериваты в когнитивно-прагматическом аспекте: Дис. канд. филол. наук. - Калининград, 2005 – 159с.
2. Горшунов Ю.В. Прагматика аббревиатуры. Монография. - М.: Прометей, 1999.
3. Горшунов Ю.В. Прагматика аббревиатуры. АДД. – Москва, 2000.
4. Горшунов Ю.В. Новая лексика современного английского языка: суффиксированные сокращения // Актуальные проблемы образования: поиски и решения. - Шадринск, 2009 С. 36-40
5. Мешков 1976: Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. – М.: Наука, 1976. – 245с.
6. Матюшенков В.С. Dictionary of Americanisms, Canadianisms, Britishisms and Australianisms. Англо-русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Великобритании и Австралии / В.С. Матюшенков. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 520с
7. Глазунов С.А. Новый англо-русский словарь современной разговорной лексики. – 3-е изд. – М.:Рус.яз.,2001. – 776с
8. Green 2002: Jonathon Green Cassell' Dictionary of Slang. Cassell, 2002
9. <http://www.thepaperboy.com>

И.М.Хабирзялова,

Э.С.Зиятдинова (г.Бирск)

СТАТУС ИМЕННЫХ КОМПОЗИТОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Словарный состав языка и механизм словообразования дают богатейший материал для наблюдений, размышлений и обобщений. Представляя собой систему, лексика пребывает в постоянном движении. Функционирование языка сопряжено с исчезновением одних слов, с появлением других, со сдвигами в значении третьих, с изменением стилистического статуса четвертых.

По данным словообразовательного анализа сложных слов наиболее употребительной и продуктивной частью речи французского языка является имя существительное.

Согласно семантическому анализу, сложные существительные можно классифицировать на два типа языковых элементов.

К первому типу относятся образования, в которых второй компонент сохраняет полностью свое предметное значение, характеризуя определяемое всей совокупностью своих признаков: *video-clip (m)* – клип, видеоклип.

Ко второму типу относятся образования, в которых второй компонент теряет свое предметное значение и выражает признак, до некоторой степени отвлекаемый от обозначаемого предмета. Например, *bateau-grue (m)* – плавучий кран.

Сложные слова образуются по языковым моделям. Существует несколько наиболее распространенных моделей среди сложных существительных.

Например, модель «глагол – существительное», которая имеет значение «действие, направленное на объект». Многие композиты, образованные по данной модели, имеют ярко выраженное экспрессивное значение и чаще используются в разговорной лексике: *un attrape-nigaud(m)* – хитрость, ловушка для простака.

Весьма продуктивна в современном языке словообразовательная модель «существительное – существительное». Такие композиты образованы путем соположения. Одно существительное становится качественным и образует с другим лексическое неразрывное единство: *ciné-club(m)* – киноклуб.

Многие сложные существительные образованы в результате лексикации групп «прилагательное – существительное» или «существительное – прилагательное»: *serf-volant(m)* – бумажный змей.

Очень продуктивной моделью синтаксического словосложения является создание слов путем соположения двух лексем по имеющемуся в языке образцу. Например, по образцу лексикализованной единицы *nouveau-né* (новорожденный) образовалось *premier-né* (первенец), *aveugle-né* (слепорожденный).

Сложные существительные, образованные по структурной модели «существительное – предлог – существительное», также очень распространены в наше время во французском языке, что объясняется тем, что французскому языку характерен аналитизм: *arc-en-ciel(m)* – радуга.

Кроме того, интерес представляют собой сложные слова, образованные повторением одной основы: un show-chow – порода собак чау-чау, un rousse-rousse – тележка для реклам.

Анализ сложных слов, а именно сложных существительных, подтвердил, что словосложение как способ образования новых слов является продуктивным средством обогащения словарного состава французского языка.

Использованная литература

1. Лопатникова Н.Н., Мовшович Н.А. Лексикология современного французского языка. – М.: Высшая Школа, 2001. – 132 с.

2. Моташко В.П. К вопросу о номинативных языковых единицах неопределенного словообразовательного статуса (на материале новообразований французского языка)//Сб.: Новые явления и тенденции во французском языке. – М., 1984. – 190 с.

3. Guilbert L. De la formation des unités lexicales. – P., 1971. – 325 с.

Л.В. Ямаева (г.Бирск)

СОСТАВ КОМПОНЕНТОВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СОДЕРЖАЩИХ ИМЯ СОБСТВЕННОЕ ЛИЧНОЕ

Фразеология любого народа неразрывно связана с историей, культурой, традициями и литературой нации, говорящей на данном языке. Эта связь наиболее четко прослеживается в тех фразеологических единицах (ФЕ), в состав которых входит имя собственное личное (ИСЛ). Имена собственные в составе фразеологизмов имеют особенную характеристику из-за своей природы: они обозначают единый в своем роде предмет, то есть имеют единственное значение, генетически нейтральное, которое в общественной практике может приобретать оценочную функцию, функцию характеристики, сформировавшиеся в обществе. ИСЛ – компонент фразеологических единиц не десемантизируется в составе ФЕ, а напротив определяет в ряде случаев ее значение. Во ФЕ имя собственное имеет определенное значение и придает всему высказыванию ярко выраженную эмоциональную окраску и семантическую выразительность. Основной функцией имен собственных в речи является функция выделения и идентификации.

По происхождению ФЕ с ИСЛ можно разделить на три группы:

1. Фразеологизмы библейского происхождения: «*ânesse de Baalaam*» - «валаамова ослица» покорный молчаливый человек, который неожиданно для окружающих выразил свое мнение или протест; «*jugement de Solomon*» – «Суд Соломона» - суд мудрый и скорый; «*vieux comme Hérode*» - «стар как мир» (букв. стар как Ирод, первый из династии царей Иудеи); «*en robe d’Eve*» – «в костюме Евы» – «в чем мать родила» и др.

2. Фразеологизмы, восходящие к античной мифологии: «*boîte de Pandore*» – ящик Пандоры - источник несчастий, великих бедствий; «*fil d’Ariane*» (книжн.) – ариаднина нить, способ, помогающий выйти из затруднительного положения; «*tonneau de Danaïdes*» – бочка Данаид – бессмысленный, бесполезный труд;

3. Фразеологизмы из литературных произведений: «*les Capulets et les Montaigus*» – Монтекки и Капулетти – заклятые враги; «*moutons de Panurge*» – панургово стадо, стадо баранов, бессмысленные подражатели (из романа Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль»); «*maître Jacques*» – мастер на все руки (букв. мастер Жак) (персонаж из комедии Мольера «Скупой»); «*Tartarin de Tarascon*» – бескорыстный фантазер, жизнелюб, хвастун и болтун. (букв. Тартарен из Тараскона) (из романа А.Доде «Тартарен из Тараскона»).

ИСЛ в составе ФЕ, будучи более семантически емким компонентом, имеют также способность приписывать какие-то свойства ряду объектов. ФЕ с компонентом ИСЛ могут обозначать: физические, качественные характеристики, умственные способности, личностные свойства, морально-этические качества, например: возраст – *vieux comme Adam* – ветхий как Адам; смелость – *brave comme (un) César* (букв. храбрый как Цезарь); глупость, невежество – *fin (avisé) comme Gribouille* ирон. простофиля, у него все шиворот –навыворот; лицемерие – *C’est un Patelin* – настоящий Пателен; надменность – *fier comme Artaban* – гордый как сатана (букв. гордый как Артабан); скупость – *avare comme Harpagon* (букв.скупой как Гарпагон); верность, преданность – *C’est Saint-Roch et son chien.* – «это неразлучные друзья, их водой не разольешь» (букв. Это святой Рох и его собака).

Таким образом, в ФЕ с личными именами отражаются традиции, поверья народа, отражая в своей семантике длительный процесс раз-

вития культуры народа, они фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы.

Использованная литература

1. Соколова Г.Г. Фразеология французского языка.– М., 1986.
2. Суперанская А.В. Структура имени собственного.– М., 1969
3. Тимескова И.Н. Крылатые слова, их значение и происхождение. – Ленинград, 1974.

Н.Р.Латыпова (г.Бирск)

КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье мы рассматриваем концепт «характер человека» с точки зрения когнитивной метафоры на базе языкового материала произведений английских авторов: Дж.Остина, У.С.Моэма, Дж.Конрада, Ч. Диккенса. Мы полагаем, что когнитивная метафора, в частности онтологическая метафора, служит для выражения концепта «характер человека» в английском языке.

Когнитивная лингвистика – одно из направлений междисциплинарной когнитивной науки. Когнитивная лингвистика исследует сознание на материале языка, когнитивные процессы, делает выводы о типах ментальных репрезентаций в сознании человека [1:12].

Понятие «концепт» занимает одно из центральных мест в когнитивной лингвистике. С точки зрения когнитивной лингвистики, концепт локализован в сознании: концепты — комплексные дискретные единицы сознания, при помощи которых осуществляется процесс человеческого мышления. Концепты выступают как единицы хранения человеческого знания [2:54]. Концепт играет роль посредника между культурой и человеком, реализуясь в языке, являющемся средой, в которой происходит понятийная репрезентация общекультурных концептов [3:80].

Когнитивная онтологическая метафора является одним из средств выражения концепта «характер человека». Американские лингвисты Лакофф и Джонсон утверждают, что метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Метафора является важнейшим инструментом категоризации мира, структурирования восприятия и

чувственного опыта. Онтологические метафоры предполагают обращение к естественному взаимодействию человека с физическими объектами для описания абстрактных явлений как материальных субстанций [4:36].

При анализе когнитивных онтологических метафор был выделен некоторый ряд черт характера человека, таких, как благородство, пунктуальность, чувство юмора, корысть, притворство, честность, мужество и т.п. Отобранный языковой материал был распределен по группам согласно определенной черте характера. Следующий шаг – это непосредственный анализ онтологических метафор, репрезентирующих экспрессивные характеристики людей и их оценки через призму предметов и явлений. Английские примеры были подвергнуты рассмотрению с точки зрения использования в них структур, содержащих онтологическую метафору. Результаты нашего анализа показали, что чаще всего черты характера человека сравниваются с *субстанцией, местилещем, предметом, живым существом*. Онтологические метафоры в собранном нами материале представлены различными типовыми конструкциями, такими, как *to have something, there is/are, предложно-именная конструкция with/without something*. Например,

He had intelligence and industry (W.S.Maugham, Lord Mountdrago, p.162). В данном примере такие черты характера как «intelligence» и «industry» переосмысливаются как субстанции.

...and there was a well-bred ease (субстанция) *of manner* (предмет), and a readiness to talk... (J.Austen, Emma, p.144)

...I answered with a show of frankness (субстанция) *but with dissimulation* (субстанция). (W.S.Maugham, The Dream, p.123).

Самой частотной конструкцией среди собранных примеров является «to have noun». Из 98 отобранных языковых примеров 29 составляет данная конструкция, то есть 29,6%. Конструкция «with/without» встречается в 10 языковых примерах, это 10,2%; конструкция «there is/are(was/were)» представлена в 8 языковых примерах, что составляет 8,2% от общего числа примеров.

Анализ показывает, что общим компонентом выделенных конструкций, содержащих когнитивные метафоры, которые входят в концепт «характер человека», является абстрактное существитель-

ное. Большая часть рассматриваемых примеров включает отадъективные существительные, образованные от прилагательных с помощью суффиксов -ity/ty (*nobility, tranquility, gaiety*), -ness (*shyness, communicativeness, frankness*), -tion, -ancel/ence (*intelligence, patience, extravagance*); отглагольные существительные с суффиксом -tion/ation (*dissimulation, affectation, determination*), -ment (*judgment*); прочие (*manner, ease, tact, love, virtue*).

Что касается этимологии данных ключевых (в рамках концепта «характер человека») существительных, то нетрудно заметить их доминирующую черту. Это в основном латинские (французские) заимствования: *vitality, vivacious, tact, patience, modesty, arrogance*. В меньшей степени среди исследуемых существительных обнаруживаются слова германского происхождения: *shyness, liveliness, pride, wickedness, wit*.

Онтологическая метафора помогает ярче описать характер человека, раскрыть особенные черты его личности, а также более четко представить характер англичанина.

Использованная литература

1. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика /З.Д.Попова, И.А.Стернин //Лингвистика и межкультурная коммуникация. - М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.

2. Попова З. Д. К проблеме унификации лингвокогнитивной терминологии / З. Д. Попова, И.А. Стернин // Введение в когнитивную лингвистику. - Кемерово, 2004.

3. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. - М.: Академический проект, 1997.

4. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. - М.: Прогресс, 1990.

Э.Ф. Асрарова (г.Бирск)

АНТИШКОЛЬНЫЕ СТИХОТВОРЕНИЯ, ПОПУЛЯРНЫЕ В АНГЛОГОВОРЯЩЕМ СООБЩЕСТВЕ

Современное общество – это среда, функционирующая на базе определенных ценностных ориентиров и приоритетов человека. С развитием общества меняется приверженность ценностям, хотя многие из них сохраняют свою важность и ценность на протяжении ве-

ков. Социологи и психологи с тревогой отмечают процессы девальвации общечеловеческих норм, рост жестокости, развитие культа насилия и безнаказанности в подростковой и молодежной среде. Широкое распространение получает ориентация современной молодежи на массовую культуру. Подростковые преступления, захлестнувшие США, шокируют весь мир, рост агрессии приводит к печальным последствиям. Агрессия - это физический акт, который совершается для того, чтобы причинить ущерб другому человеку (или себе), оскорбить его. Он включает в себя как физические, так и вербальные действия, а причиняемый ущерб может быть и психологическим, и физическим (удар по телу или удар по самолюбию) [1]. Он может запускаться и поддерживаться эмоциями, входящими в комплекс враждебности.

Проблема агрессивности, как известно, тесно связана с деструктивным, асоциальным мышлением подростков. В рамках статьи рассмотрим антишкольные стихотворения, популярные в англоговорящем сообществе, отражающие процессы дегуманизации сознания подростков. Основным видом деятельности подростков является учебная деятельность, поэтому огромное количество так называемых «черных», садистских стихотворений и пародий посвящено школьной тематике. Анализ содержания англоязычных форумов, помещающих тексты антишкольных стихотворений, позволяет выявить некоторые особенности: «излюбленными» в подростковой среде являются темы поджога школы и убийства учителя, что свидетельствует о развитом демонизированном сознании.

Особой популярностью пользуются тексты и мелодии известных песен «Joy to the World», «Glory, glory Halleluiah», «O Holy Night» и др., на которых основаны многие антишкольные стихотворения, например,

| | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Joy to the world, | Joy to the world |
| The school burnt down | My teacher is dead |
| and all the teachers are dead | Let's barbecue her head. |
| the principle is gone, | And what about her body? |
| we flushed him down the john | Let's flush it down the potty |
| The janitor is dead | And round and round it goes. |
| we shot him in the head | |

And now it's up to us
to burn the school bus

Богатые лексические возможности языка отражают всю глубину негативизма и презрительного отношения детей к учебе, их особую агрессивность и враждебность: *My eyes have seen the glory of the burning school.../Build a bonfire out of the school, Put the teacher on the top, Put the prefects in the middle, And we'll burn the bloody lot.../Burn, burn, burn the school, Watch the fire's glow, Laughing and crying while teachers are frying as the whole school goes <...>*. Общеизвестно, что убийство относится к разряду тяжких преступлений, осуждаемых жестко юридически и морально.

Американские подростки периодически повергают в шок мировое общество преступлениями в виде расстрела одноклассников, учителей. Нарушение границ общественной морали и права, нездоровый интерес к насилию, индифферентность к людским страданиям – приоритеты современных подростков англоговорящего сообщества: *On top of old Smoky, all covered with snow (all covered with blood) / I shot my teacher with arrow and bow (with a 44 slug) / I shot her with pleasure, I shot her with pride / No-one could miss her, she's 40 feet wide. Убийство учителя в воображении школьников совершается разными способами, орудиями, с различными оттенками изощренной жестокости. I went to her funeral, I stood by her grave / Some people threw flowers, but I threw grenades. / I looked in her coffin / She wasn't quite dead / So I took a machete / And cut off (chopped off) her head...<...>*.

Можно предположить, что многие школьники считают посещение учебных заведений пустой тратой времени, а учителей – крайне негативными персонажами, отравляющими им жизнь: *our school is a pack of lies, If it wasn't for the teachers, It would be a paradise... / One more day of school, One more day of horror, One more day of the dirty old dump, we're breaking up tomorrow, etc.) [2]*. Если исходить из того, что словесное выражение негативных чувств есть проявление вербальной агрессии, то необходимо признать, что агрессор может пустить в ход грубые слова и ругательства и даже мат, т.е. обсценную, инвективную лексику. Инвективу определяют как «резкое вы-

ступление против кого-либо, чего-либо, обличение; оскорбительная речь, выпад» [3].

Подростки используют многочисленные грубые, оскорбительные и унижительные термины, чтобы выразить свое отрицательное отношение или чтобы самоутвердиться, показать превосходство над собеседником. Такие слова окрашивают все в грязные тона, принижая не только то, о чем говорят, но и того, с кем говорят [3]. Одним из проявлений вербальной агрессии является дразнение одноклассников в стенах школы: Rosie got a bunion, And a face like a pickled onion, Legs like two matchsticks, And hair like rats' tails. Во многих случаях применение дразнилок служит целям унижения, оскорбления достоинства других, выполняя деструктивные функции, что говорит о недостаточно развитом гуманистическом отношении к окружающим людям, имеющим какие-либо недостатки.

Использованная литература

1. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 464с.
2. Anti-school songs, poems [<http://mudcat.org/thread.cfm>]
3. Жельвис В.И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств // Социальная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 278-322.

Д.И. Сидо (г. Бирск)

ЭЛЬФЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

The article is devoted to the evolution of an elf's image in the English folklore and literary works of Shakespeare, Lord Danseny and Kipling. Tolkien's elves are examined in a more detailed way as he managed to revive elf images as those of grand and wise creatures. The paper attempts to show the distinctive and common features in traditional English fairytales and in literary works of the writers.

Интерес Англии к своей мифологии, фольклорным традициям и национальному прошлому привел к тому, что в сказках появляются многочисленные волшебные персонажи, ранее существовавшие в преданиях и мифах: гномы, эльфы, тролли, великаны, гоблины и т.д. В ходе повествования читатель знакомится не только с внешним миром, в котором обитают герои, но и с миром внутренним, с особенностями характеров персонажей, их развитием и изменением, межличностными отношениями.

Наиболее загадочным и таинственным народом Волшебной страны, встречающимся как в народных сказках, так и в произведениях английских писателей, являются эльфы. Необходимо подчеркнуть, что именно этим мифологическим существам достался самый сложный и долгий путь развития. За века образ эльфа претерпевал огромные изменения, открывал одни грани и старательно прятал другие, сливался с различными мифологическими персонажами и снова обретал свою идентичность. В связи с этим мы ставим следующие цели:

- изучить развитие образа эльфа в английском фольклоре,
- проанализировать возникновение и становление данного образа в ранних произведениях английской литературы,
- ознакомиться с литературными трудами Толкина – основателя совершенно нового стандарта образа эльфа,
- выявить характерные черты данного образа в различных английских литературных источниках.

Эльф - это не столько мифологический персонаж, сколько воплощение извечной тяги человека к волшебству и чуду. До тех пор, пока существует человечество, рядом с ним незримо будут присутствовать эльфы. Однако стоит отметить, что в легендах и сказках Британских островов эльфы выглядят по-разному: то как древний народ, вытесненный людьми на холмы, луга, острова или дно озер, то как злые духи, которых можно отпугнуть крестным знаменем, то как озорные крохотные человечки с крылышками, то как существа в половину человеческого роста, живущие в лесах и горах. Связано это с тем, что после завоевания части Британии германскими племенами, после норманнских набегов на Ирландию и позднейшего английского вторжения на Изумрудный остров (с XII в.) происходит постепенное взаимопроникновение, слияние различных элементов кельтских и англосаксонских мифов, сказок и легенд.

Граница между мирами эльфов и людей достаточно условна, особенно для волшебных созданий, которые способны неожиданно появиться на поверхности земли, совершать чудеса и подвиги, но иногда могут принести и ощутимый вред - утащить человека в свою страну, напугать, «затанцевать» человека до смерти, угнать скот - нередко из желания поразвлечься, «пошалить», присущего обитате-

лям Волшебной страны. Игры и «шалости» эльфов зачастую далеко не безобидны; нередко в легендах и сказках данные существа предстают злыми демонами, враждебными людям, выполняют «бесовскую» роль.

Часто мир эльфов часто называют Страной вечной юности. Время в этом краю течет иначе, не так, как в мире людей. То, что покажется человеку одной ночью или днем, в действительности может оказаться столетием. Во внешности эльфов нередко присутствуют нечеловеческие черты, отличающие их от людей — исключительная красота (или, наоборот, уродство), заостренные уши, раскосые глаза (иногда со звериными вертикальными зрачками), различная величина этих существ и т.д. Необходимо отметить, что образы эльфов, пришедшие на Британские острова из германско-скандинавской мифологии и сильно изменившиеся под влиянием кельтской фольклорно-мифологической традиции, нашли свое отражение и английской в литературе.

Одним из первых писателей, кто вывел эльфов на главные роли, является Уильям Шекспир. Персонажи его «Сна в летнюю ночь» - маленькие духи, похожие на очаровательных детей с острыми ушками. Они обладают волшебной силой и способны навевать сны. Их магия не велика, в основном касается природных сил. Другим произведением, в котором имеется герой-эльф, является дилогия Редьярда Киплинга «Пак с Холмов» и «Награды и феи». Эльф Пак – центральный персонаж, рассказывающий детям, Дану и Юне, различные истории из прошлого Англии и знакомящий брата и сестру с людьми, некогда жившими там. Следует подчеркнуть, что дилогия Киплинга в определенной мере стала одним из истоков фэнтези. Эпизод с шестнадцатилетним приемышем Народа Холмов, всю жизнь оберегаемым от прикосновения к Холодному Железу, но нашедшим на склоне холма нарочно выкованный Тором ошейник раба, ассоциируется с эпизодом из «Властелина Колец», где хоббит Фродо пытается прочесть надпись на Кольце Всевластья: «Хвала Тору! Хвала Тору! - крикнул мальчик. - Он круглый, у него нет конца, он из Холодного Железа, шириной в четыре пальца и толщиной в один, и тут ещё нацарапаны какие-то слова. Мальчик громко прочёл

начертанные на железе руны: Немногие могли бы Предвидеть, что случится, Когда дитя найдёт Холодное Железо».

Еще одним произведением, где упоминаются эльфы, является роман «Дочь короля эльфов», созданный ирландским писателем и поэтом Эдвардом Планкеттом, больше известным как Лорд Дансени. Волшебные существа могут колдовать, вступать в браки со смертными, но не способны жить по законам людей.

Отдельно следует выделить произведения Толкина, в которых эльфы обрисованы наиболее ярко и убедительно, — от языка и истории, законов и обычаев, до психологических отличий Дивного народа от людей. Толкин отмечал, что в детстве терпеть не мог истории про «порхающих эльфиков с усиками», поэтому задумал создать так называемый новый стандарт эльфов. Тем не менее, при создании большинства образов автор опирался на мифологическую и литературную традицию, частично изменяя характеристики персонажей в соответствии со своим замыслом, уподобляя эльфов людям, но делая их прекраснее, мудрее и благороднее. Их слух и зрение гораздо острее, нежели у людей. Они никогда не спят, а чтобы отдохнуть, грезят наяву. Разговаривают с мелодичными интонациями, но умеют общаться и мысленно, без слов. Живут эльфы в лесах, а в своем мастерстве лазания по деревьям достигли необычайных высот и могут буквально летать по веткам. Излюбленное оружие эльфов - лук.

Толкин делит эльфов на светлых и темных (Эльдары и Авари), а светлых эльфов - на три рода (Вениары, Нолдоры и Телери). Вениары, Прекрасные Эльфы – самые образованные, культурные и, выражаясь современным языком, самые интеллектуальные существа. Занимались Вениары слаганием стихов и пением, однако воинами были достаточно слабыми. Нолдоры, Премудрые Эльфы - стойкие, храбрые, доблестные и гордые создания. На их выпало немало несчастий, но ни одно не сломило их. Они охотно учились письму и языкам, но больше предпочитали ковку оружия, огранку драгоценных камней. Многие Нолдоры были искусными врачевателями. Телери, Мореходы - самые искусные из всех эльфов, строили корабли, которым не было и никогда не будет равных в Средиземье. Они любили свои творения, отличались отважностью, храбростью и благородством.

Эльфы ведут беззаботный образ жизни - поют и танцуют среди деревьев, иногда ради забавы могут усмехаться над незваными гостями: <...> «Между тем эльфы с фонарями в руках высыпали на берег и принялись дразниться.

- Эй, папаша! – кричали они Торину, который не шел, а почти полз по мосточку. – Не замочи бороду! Она у тебя и так длинная! Что будешь делать, когда отрастет до пят?

- Тихо, тихо, Добрый Народ, - проговорил Гэндальф, замыкавший цепочку. – даже у долин есть уши, а у некоторых эльфов слишком длинные языки» [2].

Тем не менее эльфы являются мудрым народом и следят за всем, что происходит в мире людей. Дом эльфа является идеальным местом, чтобы поесть и отдохнуть от невзгод, послушать древние предания или песни. В доме эльфа царит мир и спокойствие, зло обходит его стороной, все окружающее воспринимается по-другому: «Фродо ошеломленно озирался по сторонам, не в силах лечь или даже пошевелиться. <...> Он видел лишь знакомые ему цвета – белый, желтый, зеленый, синий, - но они были такими свежими и яркими, словно явились ему здесь впервые, а он, разглядев их, дал им названия. Тут нельзя было летом сожалеть о весне или мечтать зимою о лете – в неизменной жизни Благословенного Края прошлое и будущее сливались воедино» [3]. Эльфы Толкина не знают старости и болезней, умирают лишь от смертельного ранения или невыносимой тоски.

Проанализировав лишь часть английских литературных источников, можно сделать вывод, что, несмотря на множество образов эльфов, существуют и объединяющие их общие черты. В контексте английского фольклора и литературных произведений мифологема «эльф» используется для описания прекрасных сказочных существ, живущих вдалеке от людей. Всем эльфам свойственно пристрастие к пению и танцам, большинство из них живет в полной гармонии с природой, а эльфийский мир характеризуется вечной юностью. Таким образом, мифологема «эльф» является олицетворением таких качеств как беззаботность, красота, размеренность и юность.

Использованная литература

1. Киплинг Редьярд. Сказки старой Англии. – М.: Альфа-книга, 2006. – 92 с.
2. Толкин Дж. Р. Р. Хоббит. - СПб.: 1993. – 183 с.
3. Толкин Дж.Р.Р. Властелин Колец. - СПб.: Амфора, 2001. - 1104 с.

Г.Р. Галеева, Л.А. Ярославова (г. Стерлитамак)

ОБРЯД ВЕНЧАНИЯ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ

Брак есть таинство, в котором при свободном обещании женихом и невестой взаимной супружеской верности, благословляется их супружеский союз и испрашивается им благодать чистого единодушия к благословенному рождению и христианскому воспитанию детей.

Православный ритуал. Венчание – это великое таинство. Это то, что соединяет души двух людей. Церковный брак – это таинство, в котором подается благодать Божья для духовного единства и благословенного рождения и воспитания детей. Венчание – не обязанность, а великий дар, благословение Богом союза двух любящих сердец. Обряд венчания появился в IV веке нашей эры. Считалось, что брак, не получивший церковного благословения, не мог называться браком. Иными словами, только церковное венчание стало придавать браку законную действительность. Обряд венчания имеет глубочайшее духовное значение. Это одно из основных таинств для православной церкви и одно из самых значительных событий в жизни любого человека, это очищение и полное сознание передачи себя, своих желаний и прежней жизни под власть другого человека, освященное церковью. Согласно каноническим правилам, священнодействие начинается с чтения молитв о спасении жениха и невесты, о даровании им детей, о ниспослании совершенной любви, о благословении их в непорочную жизнь. После чтения молитв священник берет кольцо со святого престола и произносит трижды: “Обручается раб Божий (имя жениха) рабе Божией (имя невесты)” и надевает ему кольцо на безымянный палец правой руки. Затем берет второе кольцо и произносит, знаменуя крестом голову невесты, трижды: “Обручается раба Божия (имя невесты) рабу Божиему (имя жениха)” – и надевает ей кольцо также на четвертый палец правой руки.

Католическое венчание. В прежние времена католическая церковь старалась не допускать браков между католиками и представителями другой веры. В наши дни те, кто исповедует католицизм, могут соединить себя семейными узами с представителями других ветвей христианства (православные, баптисты и другие). Признаются теперь и союзы между католиками и неверующими. В этом случае брачный обет приносит только верующий, а супругу (супруга) католика церковь не обязывает принимать католицизм накануне свадьбы. Согласно католическому учению, брачный союз нерасторжим и прекращается только со смертью одного из супругов.

Иудейская свадьба. Подготовка к свадьбе имеет в иудейской традиции немалое значение. Одна из главных ее составляющих – “миква” – специальный бассейн или водоём, в который должна окунуться невеста. Кроме того, в день свадьбы (с утра и до обряда бракосочетания) жених и невеста не должны ни есть, ни пить. Перед проведением обряда бракосочетания раввин, жених, представитель невесты и свидетели вместе составляют брачное свидетельство, называемое на иврите «кетуба». Это прообраз современных брачных контрактов, где излагаются обязательства жениха перед невестой.

Исламский брак. Как известно, мусульманские семьи довольно часто создаются по взаимному уговору родителей жениха и невесты. Однако в тех случаях, когда родители принуждают своих детей к нежелательному для них союзу, брак не признается исламом. На создание смешанных браков ислам накладывает ряд ограничений. Мужчинам мусульманам разрешено жениться на девушках, исповедующих христианство или иудаизм, однако мусульманским девушкам нельзя выходить замуж за иноверцев. В противном случае дети от такого брака становятся немусульманами. Церемония исламского бракосочетания, называемая “никах”, начинается с брачной проповеди, которую читает имам мечети. На церемонии обязательно должен присутствовать опекун невесты. В качестве опекуна может выступить отец или дядя по отцовской линии, или брат. В крайнем случае, это может быть местный имам. Обязательно также присутствие как минимум двух свидетелей – мужчин, не являющихся родственниками жениха и невесты. Важно, чтобы они были мусульманами, соблюдающими религиозную практику.

Индуизм. Свадебные обряды Индии остались практически такими же, как и сотни тысяч лет назад, в ведические времена. Причем обряд венчания здесь неотделим от самого бракосочетания. В Индии брак полностью зависит от решения родителей жениха. Они подбирают подходящую невесту для своего сына и договариваются с ее родителями о будущем брачном союзе.

Вступать в религиозный брак или нет, – безусловно, выбор каждой пары. Главное, чтобы это решение было осознанным шагом, а не только данью традициям или, наоборот, веянию моды. Все-таки обряд не просто красивая церемония. Он является знаком того, что ваши с любимым человеком взгляды на жизнь в целом и, в частности, на семью, действительно совпадают.

Использованная литература

1. Американский характер, очерки культуры США. – М., 1991. С. 5–29; 257–270.
2. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. М., 1981.
3. Бубенникова О.А. О современной культурно-лингвистической ситуации в Англии // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. №3. 2002. С. 7–21.
4. Бурстин Д. Американцы: национальный опыт. М., 1993.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
6. Мамонтов А.С. Язык и культура: основы сопоставительного лингвострановедения: Автореф. дис. д-ра филол. наук. М., 1980.
7. Прошина З.Г. Английский язык и культура народов Восточной Азии. Владивосток, 2001.
8. Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // В сб. Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 207–219.

К.В.Сергеева, Л.А. Ярославова (г. Стерлитамак)

ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ КЛИШЕ, СВЯЗАННЫЕ С РАССТАВ- НИЕМ НА ВРЕМЯ ИЛИ РАЗВОДОМ

Знание правил общения на иностранном языке, соблюдение культурно обусловленных ритуалов делает процесс межкультурной коммуникации успешным и полноценным. Рассмотрим поведенче-

ские клише, связанные с расставанием на время или разводом. Примерно половина браков в Великобритании и США заканчивается разводом. Больше половины распадающихся семей имеют одного или двух детей.

Разводы официально разрешены в Великобритании, но запрещены в Ирландии. Раньше развод давался в случае «невозможности примирения» (*irretrievable breakage*), в случае супружеской неверности (*adultery*), жестокого обращения или ухода из семьи (*desertation*). Но с 1969 года, когда был принят Акт о реформе разводов (*Divorce Reform Act*), в Великобритании стало возможным развестись при раздельном проживании супругов в течение двух лет (*separation*).

В настоящее время по законам Англии и Уэльса единственной законной причиной развода является «непоправимый распад брака», подтверждением чего служит одно из пяти оснований: супружеская неверность, «неразумное поведение», уход из семьи на срок более двух лет, раздельное проживание по взаимному согласию в течение двух лет и, наконец, раздельное проживание без взаимного согласия в течение пяти лет. Супруги, готовые ждать, обычно выбирают двухлетнее раздельное проживание. Такой способ, например, использовали принцесса Диана и принц Чарльз.

В США средний возраст вступающих в брак – 28 – 30 лет. Девушка из семьи со скромным достатком с очень хорошей внешностью не сможет выйти замуж за миллионера, и наоборот. Американские миллионеры общаются с людьми своего круга, жен они подбирают из этого круга.

В США очень жесткая конкуренция, как известно, там трудно найти работу и сохранить ее, поэтому поддержка семьи очень важна.

При вступлении в брак распространена система заключения брачных контрактов между супругами. В США брачный контракт заключают, как правило, не те, кто живет на зарплату, а представители среднего класса, те, кто занимается бизнесом.

Развод официально разрешен, но в разных штатах законы о разводе свои. Правда, различия касаются в основном имущественных обязательств супругов при разводе. В большинстве штатов развод предоставляется по тем же причинам, что и в Великобритании,

обычно по крайней мере после одного года раздельного проживания.

Первое место по причинам развода занимает то, что мы называем несходством характеров, какое-то ощущение несвободы, когда люди начинают тяготиться друг другом, это достаточное условие для того, чтобы расторгнуть брак.

Как в Великобритании, так и в США суд решает, кто из родителей берет опеку над детьми, как разделить собственность и кто из супругов, обычно муж, должен платить деньги другому и/или детям.

Использованная литература

1. Ощепкова В.В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения: Автореф. дис. д-ра филол. наук. М., 1995.

2. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. – М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2006. –336с.

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

Г.Ф. Фахертдинова (г. Бирск)

ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В МАЛОФОРМАТНЫХ ТЕКСТАХ

Малоформатный текст представляет собой монологическое произведение, которое, благодаря своей компактности, легко обозримо с функционально-коммуникативной точки зрения. Можно согласиться с тем, что «любое предложение в своем конкретном содержании отвечает определенной коммуникативной задаче», при этом его актуальное членение «осмысливается только в тексте, только через отношение к нему. Вне текста, в изолированном предложении актуальное членение не всегда может быть определено однозначно» [Гайсина 2004]. Конечно, только с выходом за пределы отдельного предложения становится возможным достижение более высокого уровня языкового описания, учитывающего синтактико-семантические отношения между предложениями, изменения темпоральности, виды связанности в речевом произведении, а также прагматические пресуппозиции и темарематические отношения [Таюпова 2008].

Построение любого высказывания в тексте, в том числе и малоформатном, основано на связи его темы (Т) и ремы (Р), то есть данного и нового. При этом в концепции рематических доминант Г.А.Золотовой особая роль уделяется реме и ее ведущей текстообразующей функции в тексте [Золотова 1982]. С точки зрения автора, взаимодействие лексики и грамматики в синтаксисе текста получает сконцентрированное выражение в определенном текстовом звене – реме, на уровне ее семантико-грамматического, категориального значения. Сама рема (или несколько рематических компонентов) имеет двойную функциональную направленность. И если внутри высказывания она противопоставлена теме и соединяет исходную и новую, коммуникативно значимую информацию в коммуникативном акте, то за рамками высказывания рема вступает в смысловые отношения с ремами соседних высказываний, создавая рематическую доминанту всего текстового фрагмента. В свою очередь, рематическая доминанта высказывания этого фрагмента текста сигнализирует о семантической общности и способствует членению всего текста.

Коммуникативную структуру высказываний создает актуальное членение, основными элементами которого являются тема (данное, основа) и рема (новое, ядро) [Матезиус 1967].

Переходя к рассмотрению коммуникативной организации сложных предложений, широко используемых в текстах законодательных положений и деловых письмах, следует заметить, что сложное предложение является полипредикативной синтаксической конструкцией, которая представляет собой грамматическое объединение двух или нескольких предикативных единиц, каждая из которых имеет свой грамматический центр и по своей структуре подобна простому предложению [Скобликова 2006].

Особенность сложносочиненных предложений (ССП), используемых в текстах кулинарных рецептов, заключается в том, что в каждом из его составляющих есть свои тема–рематические отношения, последовательность развития которых может иметь большое значение. Результат действия будет отрицательным, если нарушить последовательность приготовления того или иного блюда, ср.: Nasenklein (Läufe, Hals, Kopf)[T1] in wenig erhitztem Fett mit Zwiebeln

anbraten[R1], 1 Lorbeerblatt[T1], Thymian[T2], Petersilie[T3] und Wildknochenreste[T4] dazugeben[R1], Wasser[T1] auffüllen[R1] und alles [T1]weichkochen[R1] [Kochkunst 1990]. Данное сложносочиненное предложение состоит из 3 простых предложений, события в которых развиваются линейно и если им не следовать, то технология приготовления будет нарушена. При определении темы и ремы высказывания помогает не только порядок слов, но и контекст предложения.

Рассматривая тема-рематические отношения сложноподчиненных предложений (СПП) в исследуемых нами малоформатных текстах, мы приходим к выводу, что придаточные предложения, стоящие в постпозиции содержат в себе дополнительную рему, ср.: (1) Sie[T] bekommen von uns aber rechtzeitig Bescheid[R], ob wir Ihrem Auftrag in dem erwünschten Umfang nachkommen können[R"] [Duden 1997]. (2) Durch einstweilige Anordnung[T] kann es nach der Erhebung der Anklage bestimmen[R], dass er an der Ausübung seines Amtes verhindert ist. [R"]. [Grundgesetz 2007]. Дополнительная рема, представленная в придаточном предложении, помогает полнее раскрыть основную рему.

Придаточные предложения могут стоять и перед главным предложением, в зависимости от коммуникативных стратегий развертывания малоформатных текстов, ср.: (1) *Da wir Ihren Brief vom 13. April aus unbekanntem Gründen nicht bekommen haben, bitten wir Sie, eine Kopie an uns zu schicken.* [Деловая переписка на немецком и русском языке 2002]. (2) *Wird jemand durch die öffentliche Gewalt in seinen Rechten verletzt, so steht ihm der Rechtsweg offen* [Grundgesetz für die Bundesrepublik 2007].

В данных примерах тематические компоненты находятся в препозиции. Между тем, стоящее в постпозиции главное предложение также может содержать помимо основной ремы дополнительные [R"], ср.: Hat der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit Gebrauch gemacht[T], können die Länder durch Gesetz hiervon abweichende Regelungen treffen über[R]: 1. das Jagdwesen (ohne das Recht der Jagdscheine) [R"]; 2. die Bodenverteilung[R"]; 3. die Raumordnung[R"]; 4. den Wasserhaushalt[R"]; ... [Grundgesetz für die Bundesrepublik 2007].

Многокомпонентные ремы, выраженные при помощи предлож-ных комплексов в придаточных предложениях времени и стоящие в постпозиции, также являются особенностью деловых писем, ср.: *Bevor wir den Auftrager teilen[T], bitten wir Sie um einige Selbstauskünfte über Ihr Unternehmen[R]:*

-Referenzen über bisher ausgerüstete Lager vergleichbarer Art[R"],

-Die Angabe, wieviele Mitarbeiter eingesetzt würden[R"],

Die Namen der Firmen, mit denen Sie für den Bau des Beschickungs- und Entnahmesystems zusammenarbeiten würden[R"],... [Duden 1997].

При этом значительный рематический компонент могут содержать придаточные предложения условия, также стоящие в постпозиции в текстах законодательных положений, ср.: *Der Bund[T] wirkt auf folgenden Gebieten bei der Erfüllung von Aufgaben der Länder mit, wenn diese Aufgaben für die Gesamtheit bedeutsam sind[R1] und die Mitwirkung des Bundes zur Verbesserung der Lebensverhältnisse erfolgreich sind(Gemeinschaftsaufgaben) [R2].* [Grundgesetz für die Bundesrepublik 2007].

В приведенном примере придаточное предложение имеет две рематические структуры, а именно: (1) *wenn diese Aufgaben für die Gesamtheit bedeutsam sind[R1]* и (2) *die Mitwirkung des Bundes zur Verbesserung der Lebensverhältnisse erfolgreich sind(Gemeinschaftsaufgaben) [R2]*.

Используемые в повседневной жизни членов социума тексты являются информативными и доступными. Восприятие текста адресатом облегчается за счет использования адресантом многокомпонентных рем, выраженных при помощи предложных комплексов и помогающих раскрыть основную рему, заключая в себе информационную нагрузку. Актуальное членение имеет непосредственное отношение к осуществлению связи между высказываниями в тексте. Благодаря актуальному членению можно обучать последовательному и логичному развертыванию информации, связности, плавности и логике изложения, естественному переходу от одного предложения к другому в пределах отдельных и относительно самостоятельных частей высказывания.

Таким образом, рассмотрев особенности тема-рематического членения сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, образующих малоформатный текст, можно сделать вывод, что конститuenty, входящие в его состав, образуют цепочку предложений, связанных, между собой тема-рематическими отношениями. Игнорирование этого средства связи, использование, например, только синтагматически независимых высказываний приводит к тому, что текст рассыпается на отдельные предложения.

Использованная литература

1. Гайсина Р.М. Синтаксис современного русского языка: Теория. Схемы и образцы анализа. Упражнения: В 2-х частях. – Ч.1: Учение о синтаксической связи. Синтаксема. Словосочетание. Простое предложение: Учебное пособие. – Уфа, 2004. – 286с.

2. Деловая переписка на немецком и русском языке. Изд. 2-е, испр. – М., ИД «Симон - Пресс», 2002. – 336 с.

3. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.

4. Матеиус В.О. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. – М.: Прогресс, 1967. – С. 239-245.

5. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения: учеб. пособ. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 264с.

6. Таюпова О.И. Тема-рематические прогрессии как средство репрезентации вариативности в тексте// Исследования по семантике. – Уфа, 2008. С. 490-497

7. Duden, Briefe gut und richtig schreiben!: Ratgeber für richtiges und modernes Schreiben. – 2., überarb. und erw. Aufl./ Bearb. von der Dudenred. unter Berücksichtigung der neuen amtlichen Rechtschreibung – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl., 1997. – 791S.

8. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Deutscher Bundestag – Verwaltung – Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2007. – 97S.

9. Kochkunst: Lukullisches von A bis Z. – 7. Aufl. – Leipzig: Verlag für die Frau, 1990. – 576S.

Сведения об авторах

| | | | |
|-----|-----------------------------------|--|--|
| 1. | Агафанова Лидия Ивановна | РГПУ им.А.И.Герцена, г.С.-Петербург | докторант |
| 2. | Аитов Валерий Факильевич | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | д.п.н., профессор каф ИЯ |
| 3. | Аитова Вера Михайловна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | преп. каф. ИЯ |
| 4. | Алешина Оксана Михайловна | г.Стерлитамак, СОШ №10 | учитель английского языка |
| 5. | Аликаева Татьяна Олеговна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка ф-та иностр. Яз. |
| 6. | Асрарова Эльвира Флюоровна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | аспирант |
| 7. | Балакина Наталья Олеговна | Г.Костомукша, Респуб- лика КАрелия | учитель английского языка |
| 8. | Беленкова Гульнара Анасовна | РГПУ им.А.И.Герцена, г.С.-Петербург | преподаватель англ. и лат. языков |
| 9. | Бобкова Елена Александровна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | к.ф.н., доцент каф АЯиМП |
| 10. | Бодулева Алла Ралифовна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | преподаватель каф. АЯ и МП |
| 11. | Борзова Елена Васильевна | КГПА, г.Петрозаводск | д.п.н., профессор кафедры английского языка |
| 12. | Борисова Камила Наилевна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | к.п.н., доц. каф ИА |
| 13. | Воробьева Галина Ивановна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | к.п.н., доц. каф ИЯ |
| 14. | Галеева Галина | СГПА им.Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | студентка факультета эконо- мики и управления |
| 15. | Гарипова Флюра Шамилевна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | доцент кафедры методики |
| 16. | Гончарова Виктория Анатольевна | Московский городской педагогический универси- тет | доцент |
| 17. | Горшунов Юрий Владимирович | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | д.ф.н., профессор, декан фа- культета ИЯ |
| 18. | Гущина Гузель Ирековна | Кумертауский филиал ВПО «Оренбургский государст- венный университет» | доцент кафедры общих гу- манитарных и социальных дисциплин |
| 19. | Давлетшина Р.И. | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 20. | Елькина | РГПУ им.А.И.Герцена, | аспирант |

| | | | |
|-----|--------------------------------------|--|--|
| | Мария Михайловна | г.С.-Петербург | |
| 21. | Еремин Юрий Владимирович | РГПУ им. А.И.Герцена, г.С.-Петербург | д.п.н., профессор, зав.каф.АЯ для гуман. фак. |
| 22. | Жданова С.Р. | МУ УОА г.Губкинского, ЯНАО, г. Губкинский | учитель иностранного язы- ка |
| 23. | Жукова Жанар Сергеевна | БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 24. | Зиятдинова Эльвира Салиховна | БирГСПА, г.Бирск РБ | доцент каф ИЯ |
| 25. | Иванова Татьяна Валерьевна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | к.п.н., доцент кафедры англ- ийского языка |
| 26. | Исакова Татьяна Алексеевна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | студентка |
| 27. | Калашникова Татьяна Владимировна | БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 28. | Камалетдинова Альфия | БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 29. | Камалетдинова Евгения Альбертовна | БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 30. | Карачун Ксения Петровна | МУ УОА г.Губкинского, ЯНАО, г. Губкинский | глав. специалист отд. мо- ниторинга кач-ва образ. |
| 31. | Каримов Марат Фаритович | БирГСПА, г.Бирск РБ | к. ф/м наук, профессор |
| 32. | Карташова Валентина Николаевна | ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец | д.п.н., профессор, зав. каф. ИЯ пед. профиля |
| 33. | Комарова Юлия Александровна | РГПУ им. А.И.Герцена, г.С.-Петербург | д.п.н., проф., зав.кафедрой интенсивного обуч. ИЯ |
| 34. | Костокевич Юлия Викторовна | БирГСПА, г.Бирск РБ | преподаватель каф.иностр.языков |
| 35. | Латыпова Нэлли Рашитовна(| БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 36. | Лукина Маргарита Николаевна | СВФУ, г. Якутск | ст.преподаватель |
| 37. | Малявина Светлана Владимировна | БирГСПА, г.Бирск РБ | ст преп. каф. АЯи МП |
| 38. | Масалимов Рияз Ниязович | БирГСПА, г.Бирск, РБ | к.ист.н., доц.каф. отечеств. истории |
| 39. | Масалимова Дина Факильевна | БирГСПА, г.Бирск, РБ | ст преп. каф. АЯи МП |
| 40. | <u>Миннегаянова</u> | БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 41. | Назарова Римма Рязовна | БирГСПА, г.Бирск, РБ | аспирант |
| 42. | Нуриахметов | БирГСПА, г.Бирск, РБ | к.п.н., профессор каф. АЯ |

| | | | |
|-----|-----------------------------------|---|--|
| | Гавис Миннигазизович | | иМП |
| 43. | Ожгихина | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 44. | Осипова Наталья Николаевна | Нижевартовский ГГУ, г.Нижевартовск | к.п.н., доцент каф.ИЯ |
| 45. | Панкратьева Галина Ивановна | РГПУ им. А.И. Герцена, г.С.-Петербург | к.п.н., доцент каф.АЯ . для гуманитарн. факультетов |
| 46. | Рубцова Анна Владимировна | Госуд. политехн. универ- ситет, г.С.-Петербург | к.п.н., доцент |
| 47. | Самсонова Нина Васильевна | Нижевартовский ГГУ, г.Нижевартовск | к.п.н., доцент каф.ИЯ |
| 48. | Семенова Анна Николаевна | МГТУ им. Баумана Н.Э., г.Москва | преподаватель |
| 49. | Сергеева Кристина | СГПА им.Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | студентка факультета эконо- мики и управления |
| 50. | Сидо Дарья И. | Бир ГСПА, г.Бирск, РБ | студентка 2 курса факультета ИЯ |
| 51. | Синотова | РГПУ им.А.И.Герцена, г.С.-Петербург | аспирант |
| 52. | Спицына Татьяна Леонидовна | РГПУ им.А.И.Герцена, г.С.-Петербург | преподаватель кафедры английского языка для гу- манитарных факультетов |
| 53. | Сухова Ида Арнольдовна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | канд.фил.наук, доц. |
| 54. | Тимерханова Айгуль Мударисовна | СОШ №7 г. Бирск, РБ | учитель англ. языка |
| 55. | Турабова Ксения Валерьевна | СФ ПГУ им. М.В. Ломо- носова, г. Северодвинск | студентка 3 к филологиче- ского факультета |
| 56. | Фахертдинова Гузель Фавильевна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | преподаватель каф.иностр.языков |
| 57. | <u>Хабирзялова</u> <u>И.М.</u> | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 58. | Хисматуллина Айсылу | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка |
| 59. | Черникова Ольга Михайловна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | студентка 4 курса |
| 60. | Чилингарян Марина Валентиновна | СФ ПГУ им. М.В. Ломо- носова, г. Северодвинск | преподаватель каф. герман- ской филологии |
| 61. | Юнусова Карима Саяховна | Тюменск.обл. МБОУ «СОШ №3», г.Лангепас | учитель английского языка |
| 62. | Ямаева Л.В. | Бир ГСПА, г.Бирск, РБ | студентка 4 курса факультета ИЯ |
| 63. | Ямакаева Екатерина Михайловна | Бир ГСПА, г.Бирск, РБ | студентка 4 курса факультета ИЯ |

| | | | |
|-----|---------------------------------|--|---------------------------------------|
| 64. | Ярославова Лариса Алексеевна | СППА им.Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | к.п.н., доцент, зав. кафед- рой ИЯ |
|-----|---------------------------------|--|---------------------------------------|

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| <i>Секция 1. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ</i> | 3 |
| <i>В.Ф.Аитов (г.Бирск)</i> | 3 |
| ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ..... | 3 |
| <i>Е.В.Борзова (г.Петрозаводск)</i> | 6 |
| УСВОЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ | 6 |
| КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ПОДГОТОВКЕ..... | 6 |
| УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. | 6 |
| <i>Ю.В.Ерёмин</i> , | 11 |
| <i>С.В.Синотова (г. Санкт-Петербург)</i> | 11 |
| К СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЯ АВТОНОМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИЯ. СТРАТЕГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ..... | 11 |
| МОДЕЛИ | 11 |
| <i>Г.И. Гуцина (г. Кумертау)</i> | 14 |
| ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО..... | 14 |
| <i>А.В. Рубцова (г. Санкт-Петербург)</i> | 19 |
| К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОДУКТИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» (ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД) .. | 19 |
| <i>Ж.С.Жукова (г. Бирск)</i> | 21 |
| МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ | 21 |
| <i>О.М.Алешина (г. Стерлитамак)</i> | 24 |
| КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ..... | 24 |
| ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 24 |
| <i>Н.О.Балакина (г.Костомукша)</i> | 26 |
| ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 26 |
| <i>Г.А.Беленкова (г. Санкт-Петербург)</i> | 30 |
| БЛОЧНО-МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА | 30 |
| <i>К.П.Карачун (г.Губкинский)</i> | 33 |
| ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | 33 |
| В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ..... | 33 |
| <i>К.С.Юнусова (г.Лангепас)</i> | 35 |
| <i>И.А.Сухова (г. Уфа)</i> | 35 |
| ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА | |

| | |
|--|-----------|
| «НОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» | 35 |
| <i>Секция 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА.....</i> | <i>41</i> |
| <i>Н.Н.Осипова (г.Нижевартовск)</i> | <i>41</i> |
| МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ | 41 |
| ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 41 |
| <i>Н.В.Самсонова (г. Нижевартовск).....</i> | <i>44</i> |
| РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ТЕКСТА ПРИ ПРОБЛЕМНОМ..... | 44 |
| ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 44 |
| <i>Аитова В.М. (г.Бирск).....</i> | <i>48</i> |
| РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В АВТОРСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ..... | 48 |
| <i>Секция 3. ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ</i> | <i>52</i> |

| | |
|--|----|
| <i>Р.Р. Назарова (г. Бирск)</i> | 52 |
| ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ | 52 |
| НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ..... | 52 |
| <i>В.А. Гончарова (г. Москва)</i> | 55 |
| СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СТЕРЕОТИП КАК ОБЪЕКТ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... | 55 |
| <i>К.Н. Борисова (г.Бирск)</i> | 59 |
| ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ..... | 59 |
| <i>Л.И. Агафонова,</i> | 62 |
| <i>Т.Л. Спицына (г. Санкт-Петербург)</i> | 62 |
| ИННОВАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... | 62 |
| <i>Т.О.Алкаева,</i> | 66 |
| <i>Г.И.Воробьева (г.Бирск)</i> | 66 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ..... | 66 |
| <i>А.Блинова, О.А.Хабибуллина (г. Стерлитамак)</i> | 68 |
| РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАШЕЙ ЖИЗНИ..... | 68 |
| <i>А.В.Ожгихина, Г.И.Воробьева (г.Бирск)</i> | 71 |
| ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ПРОЕКТА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ..... | 71 |
| <i>М.М. Елькина (г. Санкт-Петербург)</i> | 73 |
| ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ..... | 73 |
| НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ | 73 |
| <i>Э.С.Зиятдинова (г. Бирск)</i> | 77 |
| К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ..... | 77 |
| КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ | 77 |
| <i>Т.В.Иванова, Т.А.Исакова (г.Уфа)</i> | 80 |
| ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И | 80 |
| НАВЫКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СОШ | 80 |
| <i>Т.В.Калашикова (г. Бирск)</i> | 84 |
| ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ..... | 84 |
| В 10 КЛАССЕ..... | 84 |
| <i>А.Н.Семенова (г. Москва)</i> | 87 |
| ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА | 87 |
| <i>Е.А.Камалетдинова (г. Бирск)</i> | 92 |
| СПОСОБЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 92 |
| <i>И.О.Килинбаева (г. Бирск)</i> | 95 |

| | |
|--|-----|
| ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МАРИЙСКИХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА С УЧЕТОМ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА | 95 |
| <i>Ю.В. Костюкевич (г. Бирск)</i> | 99 |
| РАБОТА С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ | 99 |
| НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ | 99 |
| <i>С.В. Малявина, Р.И. Давлетишина (г. Бирск)</i> | 102 |
| ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ БИНАРНОГО УРОКА «РОЛЬ ДЕТАЛЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИИ К.МЭНСФИЛД «ЧАШКА ЧАЯ»») | 102 |
| <i>Д.Ф. Масалимова, Р.Р. Назарова,</i> | 108 |
| <i>Р.Н. Масалимов (г. Бирск)</i> | 108 |
| ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ГРАММАТИКИ | 108 |
| РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ | 108 |
| В УСЛОВИЯХ БАШКИРСКО-РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ | 108 |
| <i>Т.В. Иванова,</i> | 111 |
| <i>О.М. Черникова (г. Уфа)</i> | 111 |
| ОСОБЕННОСТИ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ | 111 |
| МУЛЬТИМЕДИА ПРЕЗЕНТАЦИЙ | 111 |
| <i>М.В. Чилингарян (г. Северодвинск)</i> | 116 |
| ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 116 |
| <i>С.Р. Жданова (г. Губкинский)</i> | 120 |
| ИГРОВОЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 120 |
| <i>Е.М. Ямакаева (г. Бирск)</i> | 124 |
| ИГРОВОЙ МЕТОД | 124 |
| В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 124 |
| <i>К.В. Турабова (г. Северодвинск)</i> | 126 |
| ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УСПЕХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ | 126 |
| <i>Секция 4. ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА</i> | 131 |

| | |
|---|-----|
| <i>Ю.А. Комарова (г. Санкт-Петербург)</i> | 131 |
| ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ ЗАДАЧА ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ..... | 131 |
| <i>Ю.В. Горюнов (г.Бирск)</i> | 137 |
| МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ПРОБЛЕМА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ | 137 |
| <i>В.Н. Карташова (г. Елец)</i> | 142 |
| ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРЕБОВАНИЯ К СПЕЦИАЛИСТУ..... | 142 |
| <i>Г.М. Нуриахметов, Е.А. Бобкова (г.Бирск)</i> | 146 |
| ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ЛЕКСИКЕ | 146 |
| В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 149 |
| <i>Ф.М. Гарипова (г.Уфа)</i> | 149 |
| ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ..... | 154 |
| <i>М.Ф.Каримов,</i> | 154 |
| <i>А.М.Камалетдинова (г.Бирск)</i> | 154 |
| ФРАНЦУЗСКАЯ И РУССКАЯ ФОРМУЛИРОВКИ ЗАКОНОВ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 154 |
| <i>М.Ф.Каримов,</i> | 157 |
| <i>А.М.Тимерханова (г.Бирск РБ)</i> | 157 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ..... | 157 |
| МОЛОДЕЖИ | 157 |
| <i>М.Ф.Каримов, А.И.Хисматуллина (г.Бирск РБ)</i> | 162 |
| АНГЛИЙСКАЯ И РУССКАЯ ФОРМУЛИРОВКИ ЗАКОНОВ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ | 162 |
| <i>М.Ф.Каримов (г.Бирск)</i> | 165 |
| ЗНАНИЕ МНОЖЕСТВА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ | 165 |
| <i>М.Н.Лукина (г.Якутск)</i> | 170 |
| АУДИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ФРАНЦУЗСКОГО..... | 170 |
| ЯЗЫКА..... | 170 |
| <i>Т.Л. Спицына,</i> | 174 |
| <i>Г.И. Панкратьева (г. Санкт-Петербург)</i> | 174 |
| ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ДЕКАДЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В РАМКАХ КАФЕДРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА | 174 |
| <i>Секция 5. ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ</i> | 179 |

| | |
|--|-----|
| <i>А.Р. Бодулева (г. Бирск)</i> | 179 |
| К ПРОБЛЕМЕ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СУФФИКСА -IE/Y | 179 |
| СОКРАЩЕННО-ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ | 179 |
| <i>И.М.Хабирзялова</i> , | 183 |
| <i>Э.С.Зиятдинова (г.Бирск)</i> | 183 |
| СТАТУС ИМЕННЫХ КОМПОЗИТОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ | 183 |
| <i>Л.В. Ямаева (г.Бирск)</i> | 185 |
| СОСТАВ КОМПОНЕНТОВ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СОДЕРЖАЩИХ ИМЯ СОБСТВЕННОЕ ЛИЧНОЕ..... | 185 |
| <i>Н.Р.Латыпова (г.Бирск)</i> | 187 |
| КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ | 187 |
| <i>Э.Ф. Асрарова (г.Бирск)</i> | 189 |
| АНТИШКОЛЬНЫЕ СТИХОТВОРЕНИЯ, ПОПУЛЯРНЫЕ В АНГЛОГОВОРЯЩЕМ СООБЩЕСТВЕ..... | 189 |
| <i>Д.И. Сидо (г. Бирск)</i> | 192 |
| ЭЛЬФЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ | 192 |
| <i>Г.Р. Галеева, Л.А. Ярославова (г. Стерлитамак)</i> | 197 |
| ОБРЯД ВЕНЧАНИЯ В РАЗНЫХ КУЛЬТУРАХ..... | 197 |
| <i>К.В.Сергеева, Л.А. Ярославова (г. Стерлитамак)</i> | 199 |
| ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ КЛИШЕ, СВЯЗАННЫЕ С РАССТАВАНИЕМ НА ВРЕМЯ ИЛИ РАЗВОДОМ..... | 199 |
| <i>Г.Ф.Фахертдинова (г. Бирск)</i> | 201 |
| ТЕМА-РЕМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В МАЛОФОРМАТНЫХ ТЕКСТАХ | 201 |
| <i>Сведения об авторах</i> | 206 |

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

*Материалы VI всероссийской научно-практической конференции
25-26 июня 2012 года*

Ответственный редактор – доктор педагогических наук, профессор Бирской государственной социально-педагогической академии Валерий Факильевич Аитов

Технический редактор *В.Н.Котов*
Компьютерная верстка *Ямакаева С.И.*
Корректор *Г.И.Хильманович*

Формат 60x84 1/16. Бумага писчая
Гарнитура “Times”. Усл. изд.л. 1,62. Усл. печ.л. 3,20.
Тираж 100 экз. Заказ 125. Цена договорная.