

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«Курский государственный медицинский университет»**

**Минздрава России**

**(ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России)**

**Кафедра русского языка и культуры речи**

**«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
И РКИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ»**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**

**III Международной научно-методической онлайн-конференции**

**(14 мая 2018 г.)**

**Курск, 2018**

**© ФГБОУ ВО КГМУ, 2018**

**ISBN 978-5-7487-2285-8**

УДК 81(063)

ББК 81.2я43

Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции (14 мая 2018 г.) – Курск: Изд-во КГМУ, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) – 11.4 МБ

В сборнике представлены материалы, подготовленные преподавателями вузов, сузов, школ, аспирантов и молодых ученых России по актуальным проблемам методики преподавания языков: иностранных, русского, русского как иностранного. Статьи могут представлять интерес для исследователей современной педагогики, филологии, языкознания и прикладных аспектов лингвистики. Статьи публикуются в авторской версии.

© ISBN 978-5-7487-2285-8    УДК: 378.147:811(063)

© ФГБОУ ВО КГМУ, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1

#### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

##### ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРОСТРАНСТВ

[Алтухова В.А., Чернякова Л.А.](#) 22

**РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

(г. Курск, Россия)

[Ашрапова А.Х.](#) 26

**ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ И ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ**

(г. Казань, Россия)

[Борченко В.С.](#) 30

**ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ НОВОЙ КУЛЬТУРЫ  
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

[Бубнович И.И.](#) 33

**ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ В  
ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК  
ИНОСТРАННОГО: КЛЮЧЕВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

(г. Гродно, Беларусь)

[Буланкина Н.Е.](#) 39

**МИРЕ: МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(г. Новосибирск, Россия)

[Гринкевич Е.И.](#) 42

**ЯЗЫК И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ**

<b>ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ</b> (г. Минск, Беларусь) <u><a href="#">Дмитриева Д.Д.</a></u>	48
<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КГМУ)</b> (г. Курск, Россия) <u><a href="#">Добренко Е.И., Соколова Е.В.</a></u>	54
<b>ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b> (г. Санкт-Петербург, Россия) <u><a href="#">Евменова Т.И.</a></u>	61
<b>К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ АВТОНОМИЮ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> (г. Санкт-Петербург, Россия) <u><a href="#">Завадская А.В.</a></u>	68
<b>ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ</b> (г. Оренбург, Россия) <u><a href="#">Зонова М.В.</a></u>	73
<b>ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ</b> (г. Екатеринбург, Россия) <u><a href="#">Мишечкина В.В.</a></u>	78

**ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ  
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ**

(г. Орёл, Россия)

[Наджафов И.А.](#)

83

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

(г. Курск, Россия)

[Озерова Е.Н.](#)

88

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ  
ЦЕНТРА ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ  
ГРАЖДАН**

(г. Курск, Россия)

[Орехова Е.Е.](#)

93

**КУРС «АУДИРОВАНИЕ» ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТАЖЁРОВ:  
ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

(г. Воронеж, Россия)

[Пожидаева А.С.](#)

98

**ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ  
СОЦИОКОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

(г. Оренбург, Россия)

[Прямухина С.А.](#)

103

**ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ  
КАЛЬКИРОВАНИЯ**

(г. Орехово-Зуево, Россия)

[Сенченкова Е.В., Балабанова Т.Д.](#)

109

**ФОРМЫ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ПИСЬМА НА  
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ**

(г. Смоленск, Россия)

[Степанова А.Д., Вылегжанина С.Ю.](#)

115

**ЭКСКУРСИЯ НА КРАЕВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК  
МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

(г. Киров, Россия)

[Судакова Т.Г., Красовская А.О.](#)

119

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ  
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

(г. Курск, Россия)

[Фильцова М.С.](#)

125

**ТЕМА «ПОРЯДОК СЛОВ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ  
АУДИТОРИИ (ОБУЧЕНИЕ ENGLISH MEDIA, УРОВНИ А1 -  
А2)**

(г. Симферополь, Россия)

[Фролова А.М.](#)

133

**«МОБИЛЬНОЕ ВИДЕО» ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

(г. Оренбург, Россия)

[Чернякова Л.А., Алтухова В.А.](#)

137

**О РОЛИ ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК НА ЭТАПАХ УРОКА  
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В  
СООТВЕТСТВИИ С КОММУНИКАТИВНО-  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ ПОДХОДОМ В ОБУЧЕНИИ**

(г. Курск, Россия)

[Чуреева О.А.](#)

141

**ПОСТАНОВКА ШИПЯЩИХ И СВИСТЯЩИХ ЗВУКОВ  
В РАМКАХ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА**

**ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ  
ИНДИИ**

(г. Симферополь, Россия)

[Шутько Г.Г.](#) 146

**УЧЕБНАЯ ИГРА И ФОРМИРОВАНИЕ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ**

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

[Щеглинский В.С., Ань Лишэн](#) 150

**ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА СТРАНЫ ПРОЖИВАНИЯ КАК  
УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ  
ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

(г. Хабаровск, Россия)

[Юдина Т.А.](#) 155

**СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ТВЁРДЫМИ ШИПЯЩИМИ  
ЗВУКАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ  
АУДИТОРИИ**

(г. Оренбург, Россия)

**РАЗДЕЛ 2**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В  
ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: АСПЕКТИЗАЦИЯ,  
КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ, НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ**

[Акишина А.А., Тряпельников А.В.](#) 161

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В РКИ: НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ**

(г. Москва, Россия)

[Аржановская А.В.](#) 171

**СУБФРЕЙМ «РАСТЯЖИМОСТЬ ВРЕМЕНИ» В  
АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ**

(г. Волгоград, Россия)

<u><a href="#">Бердичевский В.А.</a></u>	177
<b>МЕТОД ТАНДЕМА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</b> (г. Москва, Россия)	
<u><a href="#">Болотов Д.Е.</a></u>	182
<b>ПОГРУЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНУЮ КУЛЬТУРУ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ С ИНТЕРНЕТ- ИСТОЧНИКАМИ</b> (г. Владимир, Россия)	
<u><a href="#">Брянцев А.О., Поляков Д.В., Конопля Е.Н.</a></u>	187
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</b> (г. Курск, Россия)	
<u><a href="#">Васильев А.Г.</a></u>	190
<b>АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ADVANCE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ К УСПЕШНОЙ СТАЖИРОВКЕ В МЕЖДУНАРОДНЫХ КОМПАНИЯХ</b> (г. Москва, Россия)	
<u><a href="#">Дьяченко Т.Н.</a></u>	194
<b>МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН-УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ</b> (г. Москва, Россия)	
<u><a href="#">Келлер-Дедицкая Е.Р.</a></u>	199
<b>ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК</b>	

**ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

(г. Караганда, Казахстан)

[Комиссарова Н.В., Матухин П.Г.](#)

205

**РАЗВИТИЕ У ЛИЦ С ОВР РЕЧЕВЫХ И ИТ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ  
ADVANCE: ПУТЬ К УСПЕХУ**

(г. Москва, Россия)

[Конева Л.В.](#)

212

**«НОВОСИБИРСК – СТОЛИЦА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ»  
(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ)**

(г. Новосибирск, Россия)

[Матухин П.Г., Рыбакова И.В.](#)

217

**ТАБЛИЦЫ WORD И EXCEL КАК ИНТЕРФЕЙС  
ПОДГОТОВКИ МАССОВЫХ ТЕСТОВ ПО ЛАТИНСКОМУ  
ЯЗЫКУ ДЛЯ ИМПОРТА В СРЕДУ ЯЗЫКОВОГО ТРЕНИНГА  
QUIZLET.COM**

(г. Москва, Россия)

[Nigmatullina Mileusha, Ashrapova Alsu](#)

223

**THE BASIC CONCEPT OF TPR AS AN EFFECTIVE  
TEACHING METHOD**

(Kazan, Russia)

[Новикова А.В.](#)

225

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

(г. Симферополь, Россия)

[Провоторова Е.А., Грачева О.А.](#)

229

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНСТРУМЕНТОВ СРЕДЫ ЯЗЫКОВОГО  
ТРЕНИНГА QUIZLET.COM ДЛЯ ОСВОЕНИЯ БАЗОВОЙ**

**ЛЕКСИКИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И РКИ**

(г. Москва, Россия)

[Простотина О.В.](#)

234

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

(г. Минск, Беларусь)

[Свешникова О.А., Серова Л.К.](#)

239

**ПРАКТИКА РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННЫМ УЧЕБНЫМ  
КУРСОМ ПО РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

(г. Москва, Россия)

[Станкевич А.Ю.](#)

244

**РАЗРАБОТКА ПИЛОТНОГО ЭЛЕКТРОННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА КАК ФОРМА  
ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ НА СПЕЦКУРСЕ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ  
РКИ»**

(г. Гродно, Беларусь)

[Тимакина О.А.](#)

250

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ВЕБ-КВЕСТОВ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ**

(г. Москва, Россия)

[Труханова Д.С., Филиппова В.М.](#)

255

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОВИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ  
ЗАДАНИЙ К НИМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

(г. Москва, Россия)

<u><a href="#">Фомченко А.О.</a></u>	261
<b>ПЛАТФОРМА «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ» КАК ОТКРЫТАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (г. Москва, Россия)</b>	
<u><a href="#">Хисматулина И.М., Файзуллина Е.В., Абдрахманов Р.М.</a></u>	266
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ КЛИНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ (г. Казань, Россия)</b>	
<u><a href="#">Шуракова Г.В.</a></u>	268
<b>МНОГОЯЗЫЧНЫЙ ХИРУРГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ НА ОСНОВЕ РУССКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА (г. Владикавказ, Россия)</b>	
<b>РАЗДЕЛ 3</b>	
<b>ПОДДЕРЖКА И ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ</b>	
<u><a href="#">Будаева Л.Н.</a></u>	273
<b>ПОДДЕРЖКА И ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ (г. Оренбург, Россия)</b>	
<u><a href="#">Дулебова И.</a></u>	277
<b>КОНЦЕПЦИЯ СЛОВАЦКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УЧЕБНИКА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ РОССИИ (г. Братислава, Словакия)</b>	
<u><a href="#">Ольховская А.И.</a></u>	282
<b>МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ</b>	

**ВОЛОНТЁРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ПОСЛЫ РУССКОГО  
ЯЗЫКА В МИРЕ»**

(г. Москва, Россия)

[Ялова К.](#)

289

**ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В  
ВУЗАХ СЛОВАКИИ**

(г. Братислава, Словакия)

**РАЗДЕЛ 4**

**СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И РКИ. СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ И  
УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ**

[Абрамова Е.И.](#)

294

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГОЛОВОЧНОГО  
КОМПЛЕКСА ГАЗЕТНОЙ СТАТЬИ НА ИНОСТРАННОМ  
ЯЗЫКЕ**

(г. Москва, Россия)

[Акишева Ж.С.](#)

299

**К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В  
ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

(г. Караганда, Казахстан)

[Алферова А.Н., Логунова О.Н.](#)

304

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ  
ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «НА ПРИЁМЕ У ВРАЧА»**

(г. Смоленск, Россия)

[Ангалева Е.Н.](#)

308

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО  
ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

(г. Курск, Россия)	
<u><a href="#">Арзамасцева Н.Ю.</a></u>	313
<b>ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ</b>	
(г. Курск, Россия)	
<u><a href="#">Буркова С.С.</a></u>	317
<b>СЛОВАРНАЯ РАБОТА ПРИ ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ПРОЗЫ XX ВЕКА)</b>	
(г. Воронеж, Россия)	
<u><a href="#">Генина Т.М.</a></u>	322
<b>ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ</b>	
(г. Москва, Россия)	
<u><a href="#">Запорожец В.В.</a></u>	328
<b>РУССКИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</b>	
(г. Москва, Россия)	
<u><a href="#">Захарова Н.Н.</a></u>	335
<b>ПОЛИСЕМИЧНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ</b>	
(г. Тула, Россия)	
<u><a href="#">Кузарь Д.Г., Клейнер Л.Н.</a></u>	346
<b>ДИАЛОГ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.</b>	
(г. Минск, Беларусь)	
<u><a href="#">Лаврова Е.А., Степанова В.А.</a></u>	350

**НАУЧНО-МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС: «ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ  
ПЕРЕВОДЧИКА» В ТЕКСТАХ МЕДИЦИНСКОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ**

(г. Смоленск, Россия)

*Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю.* 356

**АНЕКДОТЫ И ШУТКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

*Налбандян С.Р., Асатрян Т.К.* 362

**МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ  
РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

(г. Ереван, Республика Армения)

*Никольская И.Г.* 369

**ЭМОТИВНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИИ ПО  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО  
СТУДЕНТАМИ-НЕФИЛОЛОГАМИ**

(г. Санкт-Петербург, Россия)

**РАЗДЕЛ 5**

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ПРАКТИКЕ ГУМАНИТАРНЫХ И КЛИНИЧЕСКИХ КАФЕДР  
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

*Веденьев К.Ю., Веденьева М.О., Поляков Д.В., Конопля Е.Н.* 375

**КЛИНИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА КАК  
ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ  
КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ. ПРОБЛЕМЫ И ИХ  
РЕШЕНИЯ.**

(г. Курск, Россия)

**РАЗДЕЛ 6**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ**  
**ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОЙ,**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ, ТЕХНИЧЕСКОЙ И**  
**ДРУГИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

- [Альдингер П.П., Новик А.А.](#) 378  
**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ**  
**РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ**  
(г. Смоленск, Россия)
- [Асейкина Л.С.](#) 383  
**РОЛЬ ПРЕДТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНОМ**  
**ПОСОБИИ «ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ» ДЛЯ**  
**ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**  
(г. Краснодар, Россия)
- [Блинова Г.А., Федорова И.А.](#) 389  
**К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО**  
**АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ**  
**НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**  
(г. Владимир, Россия)
- [Василькова А.П., Рудакова Л.Е.](#) 394  
**МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К**  
**ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В**  
**МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**  
(г. Санкт-Петербург, Россия)
- [Гончарова Н.Н.](#) 399  
**ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ**  
**МОТИВАЦИОННО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ**  
**В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕНТАЛИТЕТЕ**

- (г. Тула, Россия)  
[Девдариани Н.В.](#) 408  
**ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**
- (г. Курск, Россия)  
[Евдокимова М.Г., Ермакова В.Р.](#) 414  
**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКЦИЙ У СТУДЕНТОВ  
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**
- (г. Москва, Россия)  
[Жигалкина А.П.](#) 418  
**ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО  
ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**
- (г. Курск, Россия)  
[Зайцев А.А., Гнездилова Е.В.](#) 423  
**ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКЦИИ ПО  
ТЕРМОДИНАМИКЕ В СРАВНЕНИИ С  
СООТВЕТСТВУЮЩИМ ТЕКСТОМ УЧЕБНИКА**
- (г. Москва, Россия)  
[Зулхонов М.Ж., Эркаев Э.Т.](#) 427  
**ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ**
- (г. Ташкент, Узбекистан)  
[Кателина Л.С., Дедова О.М., Корнев В.А.](#) 431  
**О ВЫРАБОТКЕ ПРОФИЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ  
НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**
- (г. Воронеж, Россия)  
[Ковалевская Л.В., Стоянова Т.Я.](#) 436

**К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ  
МИНИМУМОВ И ИХ РОЛИ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

(г. Москва, Россия)

[Куртыкин Д.В., Шамара И.Ф.](#)

442

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЖАРГОНИЗМЫ В  
СОВРЕМЕННОМ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

(г. Курск, Россия)

[Лебедева А.Л., Филатова В.Б.](#)

447

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА ПРОДВИТУТОМ ЭТАПЕ  
ОБУЧЕНИЯ**

(г. Воронеж, Россия)

[Лунёва М.К., Стрелкова О.С.](#)

453

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА И  
НОВЫХ УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ  
МЕДИКОВ**

(г. Курск, Россия)

[Мадей Е.Д.](#)

459

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК  
ИНОСТРАННОМУ В РАМКАХ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

(г. Братислава, Словакия)

[Малинина Д.А., Черненко Е.В.](#)

466

**О ЗНАЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В  
СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- (г. Ростов-на-Дону, Россия)  
*Мухаммад Л.П., Татарина Н.В.* 471  
**УЧЁТ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В  
ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ  
УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ (УРОВНИ А0 –  
В1+)**
- (г. Москва, Россия)  
*Петрова М.Н., Саянова Г.И.* 477  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК КОМПОНЕНТ  
ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ  
ОБРАЗОВАНИЯ**
- (г. Минск, Беларусь)  
*Петрова Н.Э., Шумова И.В.* 481  
**АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ США**
- (г. Курск, Россия)  
*Петрова Н.Э., Ястребова Л.П.* 486  
**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ  
ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ У АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ**
- (г. Курск, Россия)  
*Рыбакова И.В., Провоторова Е.А.* 490  
**ПОДБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО КУРСУ  
ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ  
МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ МОДУЛЕЙ СРЕДЫ  
ЯЗЫКОВОГО ТРЕНИНГА КВИЗЛЕТ**
- (г. Москва, Россия)  
*Саламатина Ю.В.* 496

<b>ПРИНЦИП РЕФЛЕКСИВНОСТИ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> (г. Екатеринбург, Россия) <u><a href="#">Седова П.В., Урюпина Т.М.</a></u>	499
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ</b> (г. Оренбург, Россия) <u><a href="#">Скляр Е.С.</a></u>	503
<b>К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ</b> (г. Курск, Россия) <u><a href="#">Чащина Т.Д.</a></u>	512
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ</b> (г. Ростов-на-Дону, Россия) <u><a href="#">Шамара И.Ф., Маль Г.С.</a></u>	517
<b>ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ПИСЬМЕННЫЕ И УСТНЫЕ ЖАНРЫ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА</b> (г. Курск, Россия) <u><a href="#">Шуракова Г.В., Булацева З.В., Хестанова Е.А.</a></u>	523
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МУЛЬТИКОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ</b>	

(г. Владикавказ, Россия)

[Эркаев Э.Т., Зулхонов М.Ж., Мажидов Э.](#)

527

**УРОВЕНЬ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

(г. Ташкент, Узбекистан)

**РАЗДЕЛ 7**

**МЕТОДИКА АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И  
УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ  
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА  
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

[Власенко Н.И., Занина О.Н.](#)

533

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

(г. Курск, Россия)

[Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.](#)

536

**УЧЕТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ  
ПОРОЖДЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОФОНОВ**

(г. Минск, Беларусь)

[Макеенкова Т.В., Малинкина Н.А.](#)

543

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК  
СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА И  
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ**

(г. Смоленск)

[Саямова В.И., Олешко Т.В.](#)

548

**ИНТЕГРАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ  
ЭТАПЕ**

(г. Ростов-на-Дону, Россия)

## РАЗДЕЛ 8

### МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ И ПОДГОТОВКА К НИМ

[Гайдюкова О.В., Маркина Н.А.](#)

557

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К  
ЭКЗАМЕНУ НА ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ  
УРОВЕНЬ (ТРКИ-1)

(г. Москва)

[Григорьева А.В., Шмакова Л.В.](#)

562

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО  
ЭКЗАМЕНА ПО РКИ

(г. Оренбург, Россия)

[Добренко Е.И., Соколова Е.В.](#)

567

ВЛИЯНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА  
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

(г. Санкт-Петербург, Россия)

[Меленкова Е.С.](#)

572

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ КУРСОВ ДЛЯ  
ПОДГОТОВКИ К КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

(г. Екатеринбург, Россия)

## РАЗДЕЛ 1

# ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ И РУССКОГО ЯЗЫКОВ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРОСТРАНСТВ

## ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ И ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Алтухова В.А., Чернякова Л.А.*

Курский государственный медицинский университет

г. Курск, Россия

В статье рассматривается роль лингвистического аспекта при обучении русскому языку как иностранному. Анализируется роль лингвистического аспекта при совершенствовании речевой деятельности.

Согласно принятому в современной методике определению, речевая деятельность – это активный, целенаправленный опосредованный языковой системой и обусловливаемой ситуацией общения процесс передачи и приёма сообщения. Из этого определения следует, что деятельность – это система умений творческого характера, которая направлена на решение различных коммуникативных задач. Методически целесообразно разграничивать продуктивную и рецептивную речевую деятельность. Продуктивная речевая деятельность направлена на порождение и выдачу информации. Её видами являются говорение и письменная речь. Рецептивная речевая деятельность, напротив, ориентирована на восприятие и последующую переработку полученной информации.

Основная цель обучения иностранному языку – формирование толерантной личности, готовой к общению и взаимопониманию с носителями языка. Достижение этой цели невозможно без усвоения

учащимися национальной культуры иноязычной страны, «знакомства» с представителями данной этнической общности, с особенностями их менталитета, речевого и невербального выражения.

Возникшая на стыке страноведения и языкознания дисциплина «лингвострановедение» знакомит иностранных слушателей с культурой страны изучаемого языка и с тем, как она отражается в лексических единицах. Наличие лингвострановедческих знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, когда коммуниканты принадлежат к различным этническим общностям. «Лингвострановедение реализует практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык» [З.С. 26]. Слушатель должен овладеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, что предполагает необходимость формирования у него лингвострановедческой компетенции, являющейся необходимой частью коммуникативной компетенции. Под лингвострановедческой компетенцией понимается знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и адекватно пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации и достигая взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения.

Задача лингвострановедения как отрасли филологии – изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка. Формирование лингвострановедческой компетенции определяет основной принцип обращения к языковым единицам языка и речи с целью выявления их взаимосвязи с культурой страны изучаемого языка. Через посредство русского языка осуществляется знакомство с социокультурными реалиями, то есть в процесс обучения включаются те сведения о культуре, которые нашли своё отражение в языковых единицах [1]. «В методическом плане это подразумевает

следующую процедуру действия: если языковая единица включается в процесс обучения языку, то необходимо выделить те её семантические понятия доли и фона, которые связаны с внеязыковой действительностью, описать их и вернуть в языковой учебный процесс в форме некоторого комментария, построенного по определенным принципам» [2.С. 64].

Видеоматериал на занятии по русскому языку как иностранному способствует созданию коммуникативной ситуации, необходимой при овладении знаниями и умениями лингвострановедческой компетенции. В видеофильме в комплексе выступает целый ряд факторов языкового, речевого и социального плана, наглядно представляющих языковую ситуацию в конкретных культурно-исторических условиях. Видеофильм представляет носителя языка во всей полноте и своеобразии его коммуникативного поведения. Благодаря наглядной презентации речевой ситуации могут быть показаны специфические черты регионального произношения, особенности произношения мужчин и женщин, детей, стариков, представителей разных общественных слоев. Трудности, связанные с фонетическим оформлением фразы, сравнительно легко преодолеваются при просмотре видеофильма.

Постижения своеобразия поведения представителей другой этнической общности и формирование умения учитывать особенности их менталитета, по мнению многих представителей иностранного языка, вызывает особую трудность. «Менталитет – сложное понятие, включающее в себя такие категории, как «мироощущение», «мировосприятие», «склад ума». Ментальные особенности проявляются в общении, обуславливая образ и картину мира, характерную для данного этноса, систему его отражения и постижения, стиль и образ мышления и коммуникативного поведения. Видеофильмы, особенно художественные фильмы, позволяют наиболее эффективно знакомить иностранных учащихся с особенностями менталитета носителей изучаемого языка и их культуры, в которой менталитет находит своё яркое воплощение и проявление» [4.С. 89].

При просмотре видеофильма с целью овладения лингвострановедческими знаниями слушатели получают страноведческую информацию и одновременно анализируют языковые средства, которые передают эту информацию. В этом случае изучается национальная специфика как содержания кинопроизведения, так и языковой формы выражения, что необходимо при формировании лингвострановедческой компетенции. Также возможно привлечение видеофильма с иллюстративно-страноведческими целями. В таком случае внимание привлекается в первую очередь к страноведческому содержанию произведения, а слушатель может извлечь из фильма сведения о быте народа, природе, исторических событиях, национальных характерах, специфике речевого и неречевого поведения носителей языка.

Формирование лингвострановедческой компетенции и развитие речевой деятельности может осуществляться не только с помощью видеофильма. Внимания заслуживает и другой вид аутентичных видеоматериалов – телевизионные передачи. Оригинальные телематериалы способны давать обширный лингвострановедческий материал (и фактический, и фоновый), удовлетворять запросы учащихся, обеспечивать устойчивый интерес к изучению языка, поддерживать мотивы-стимулы к совершению речевой деятельности.

Знания и умения лингвострановедческой компетенции учащихся обеспечивают коммуникативную компетенцию в ситуациях межкультурной коммуникации. Использование видеоматериалов в формировании лингвострановедческой компетенции способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности преподавания, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным и эмоциональным.

## Список литературы

1. Ковынева И.А. Принцип минимизации учебного материала в процессе создания учебных пособий по РКИ. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации./ Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017.
2. Прохоров Ю.Е., Девятайкина В.С. Обучение лингвострановедческим средствам общения. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 2013.
3. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1995.
4. Смирнов И.Б. Актуальные вопросы преподавания немецкого языка в средней школе. – СПб.: КАРО, 2005.

## ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ И ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ

*Ашрапова А.Х.*

**Казанский (Приволжский) Федеральный университет**

**г. Казань, Россия**

**Аннотация.** Язык является одним из наиболее важных аспектов идентичности. За последние десятилетия в публикациях о глобализации произошел бум, и авторы, похоже, согласны с тем, что мы вовлечены в языковые и культурные контакты в данной ситуации. Языковой контакт является следствием взаимодействия двух или более языков, или их разновидностей. Поэтому различного рода исследования по языковым контактам относятся как к двуязычию, так и к многоязычию.

**Ключевые слова:** языковой контакт, идентичность, билингвизм, полилингвизм.

Любые мировые процессы как глобализация, интеграция имеют огромное влияние не только на социально-экономические, но и на социально-культурные сферы, которые неразрывно связаны с народом,

языком, культурой, идентичностью. Эти процессы становятся причиной унификации и постепенной интеграции малых культур с мировой средой, что приводит сближению, слиянию или исчезновению национальных культур и языков и «ускоренным сжатием современного мира и усилением осознания мира как единой сущности» [3, с. 4].

Данный процесс стал одной из причин возникновения в языкознании самостоятельного направления «лингвистики языковых контактов» или «контактной лингвистикой». Лингвистика языковых контактов является сравнительно молодой отраслью языкознания и переплетается с социолингвистикой. Несмотря на общность направлений, социолингвистика как отрасль лингвистического знания нацелена на описание взаимодействия языков и культур в их современном состоянии, а контактная лингвистика занимается проблематикой языковых контактов, билингвизм/полилингвизма, заимствование и интерференция, переключение кодов, субстрат и суперстрат, конвергенция и дивергенция и т.д.

В нашем исследовании мы затрагиваем вопрос языковых контактов как фактора развития, изменения, сохранения и изучения языка. Данный процесс взаимовлияния языков является актуальным в XXI веке с позиции развития языка, расширения границ («окно в мир» и «ключ к другим культурам»), стимулирования изучения новых языков. В то же время проблема языковых контактов вызывает беспокойство с точки зрения сохранения национальной культуры, (утрата, унификация, мутация, симплификация, и т.д.), сохранения идентичности народа, культурного кода и т.д. По заявлению генерального директора ЮНЕСКО Коитиро Мацуура существует около 6000 языков и 43 процента из них находятся под угрозой исчезновения: количество живых языков на земле сокращается со средней скоростью минимум 1 язык в две недели (или минимум 2 языка в месяц), что является утратой не только в национальном аспекте, но и общечеловеческом. Являясь проводниками культурных, нравственных и традиционных ценностей, играя важную роль в достижении устойчивого будущего, каждый язык уникальным образом

отвечает предназначению человека, и каждый представляет живое наследие, которое нам следует оберегать [1].

Процесс глобализации, переход от биполярного сотрудничества к многогранному стало причиной востребованности многоязычного общества и многоязычной личности. Поэтому современный мир характеризуется не только двуязычием, но и многоязычием, что является необходимым фактором продуктивного сотрудничества в различных областях жизни общества, так и одним из характерных черт успешной личности, а также его гибкости как способности «целесообразно варьировать способами действий, ориентироваться в общении с людьми на их намерения и желания, легко перестраивать уже имеющиеся знания и переходить от одного действия к другому, переосмысливать функции объекта, используя его в новом качестве». [6]. День родного языка в 2018 году был ознаменован как “Linguistic diversity and multilingualism: keystones of sustainability and peace” /Сохранение лингвистического разнообразия и продвижение многоязычия в рамках достижения целей в области устойчивого развития и мира/, что подразумевает существование многих языков в глобальном обществе в мире.

Языковые контакты народов являются следствием взаимодействия и взаимовлияния языков в процессе их совместного функционирования. Билингвизм и полилингвизм являются основой для изучения различных языковых контактов. Учёные-лингвисты проявляют интерес к этой проблеме в течение последних нескольких десятилетий, хотя языковые контакты подвергаются описанию ещё во времена античности. Термин «языковой контакт» ввел французский лингвист Андре Мартине в середине XX века. Широкое применение данного термина началось благодаря монографии У. Вайнрайха «Языковые контакты» (“Language sincontact”, 1953) По мнению американского лингвиста Уриэля Вайнрайха (Uriel Weinreich), два языка находятся в контакте в случае их попеременного использования одним и тем же индивидом, и в языке индивида может проявляться смешение норм каждого из двух языков [2]. Ученый считал это явление следствием

использования более чем одного языка, а не следствием взаимовлияния диалектов одного языка.

Как интерпретировать термин «языковой контакт» и при каких условиях он возникает? Являясь одним из важных факторов развития и изменения, языковой контакт интерпретируется как взаимодействие двух или более языков, оказывающее влияние на структуру и словарь одного или многих из них [5, с. 237]; «языковой контакт - это предельно широкий класс языковых процессов, обусловленных разного рода взаимодействием языков» [7, с. 178].

Несомненно, контактируя, языки оказывают друг на друга определенное влияние в области лексики, грамматики, синтаксиса и т.д. В каждом языке имеются изменения, обусловленные языковыми контактами, потому что вряд ли XXI века сможем найти «генетически чистый», «беспримесный» язык. Любой язык XXI века – это сплав языковых элементов, происходящих из различных языков и диалектов [4, с. 89]. Вопрос состоит в том, как сохранить язык и идентичность, в какой мере изменится язык в ходе контактов, направление и скорость изменений, или станем ли мы свидетелями исчезновения языков в ходе данного взаимовлияния. В наиболее уязвимом положении находятся языки, носители которых вступают в контакт с доминирующей языковой средой. На сегодняшний день если в мировом пространстве английский язык преобладает над всеми языками мира, то в государствах и странах государственные языки являются доминантами над национальными и этническими языками. Таким образом, глобализация – это противоречивое явление: с одной стороны – успешное и новаторское, а с другой стороны – противоречивое.

#### **Список литературы**

1. International Mother Language Day 2018  
<https://en.unesco.org/international-days/international-mother-language-day>[Текст]  
[дата обращения: 20.04.2018]

2. Weinreich, U. Languages in contact: finding and problems [Текст] / U. Weinreich. – New York, 1953. – 148 p
3. Гринин Л. Е. Глобализация и национальный суверенитет [Текст] // История и современность. 2005. №1. С. 7–28.
4. Зайналова Л.А., Расулова Р.М. Некоторые аспекты возникновения и изучения интерференции [Текст] // Начальная школа. – М.: Издательство: ООО «Начальная школа и образование», 2013. - № 7. - С. 89 – 92
5. Иванов В.С. Языковые контакты [Текст] // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов.энциклопедия, 1990. – С. 237 – 238.
6. Качества личности от А до Я <https://podskazki.info/gibkost/>[дата обращения: 20.04.2018]
7. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев. [Текст]– М.: Аспект-Пресс, 2000. – 207 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ НОВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

*Борченко В.С.*

**Южный федеральный университет**

**г. Ростов-на-Дону, Россия**

В данной статье рассматриваются проблемы аккультурации иностранных студентов. Проанализированы барьеры, не позволяющие пройти все этапы вхождения в чужую культуру.

С каждым годом увеличивается количество иностранных обучающихся в России. Иностранные студенты становятся частью российского образовательного пространства. Студенты, приехавшие получать знания в нашу страну из разных государств, входят в российский социум и

оказываются в очень непростой ситуации: ведь для того чтобы учиться в высшем учебном заведении, осваивать будущую профессию, необходимо адаптироваться к новым условиям жизни, к совершенно незнакомому обществу и культуре.

Существует несколько факторов, влияющих на скорость и полноту освоения русского языка иностранными учащимися. Так, например, Верещагин Е.М., Гальскова Н.Д., Кабардов М.К. выделяют следующие:

1. иностранный студент вынужден использовать изучаемый язык, решая бытовые вопросы;

2. в окружении носителей языка студент старается говорить по-русски, но вначале его речевая активность минимальная, так как пользуется невербальными средствами общения, постепенно приобретая минимум языкового опыта;

3. погрузившись в естественную языковую среду, студент довольно быстро овладевает русским языком. В этих условиях у иностранного студента формируется творческая (креативная) компетенция, позволяющая использовать в различных контекстах языковые средства спонтанно и продуктивно;

4. фактор возраста: чем старше человек, тем с большим трудом он учит язык.

В России иностранные обучающиеся не только знакомятся с русским языком, особенностями его использования в различных сферах жизни, но также знакомятся с русской культурой, проходят этапы аккультурации. Аккультурация, по определению О.Леонтович, это «процесс адаптации коммуниканта к новой культуре в результате контакта с ней» [Леонтович, 2007, 230].

При аккультурации обучающиеся проходят определённые этапы вхождения в чужую культуру. Например, Г. Триандис выделяет следующие:

1) Первый этап – «медовый месяц» (“honey moon”), попав в новую культуру, человек оптимистично настроен.

2) Второй этап – «культурный шок». Он возникает из-за недопонимания местных жителей, некомфортных жилищных условий; появляется депрессия, враждебность к окружающим, то есть большую роль играют психологические факторы.

3) На третьем этапе происходит обострение симптомов. Ощущая беспомощность, человек может и заболеть. Если студент не смог преодолеть все трудности и адаптироваться к окружающей обстановке, происходит отторжение новой культуры, он возвращается на родину.

4) Для четвертого этапа характерен переход от негативных эмоций к удовлетворению и оптимизму. Человек обретает новые навыки и знания, успешно справляется с поставленными перед ним задачами и требованиями среды [Триандис: 58].

Процессы освоения чужого языка и вхождения в чужую культуру настолько взаимосвязаны, что порой непрохождение всех этапов аккультурации влияет на освоение языка. Парадоксально, но студенты, способные освоить русский язык, не всегда могут легко войти в чужую культуру, освоить ее.

С данным фактом мы столкнулись, когда на подготовительное отделение Южного федерального университета г. Ростова-на-Дону приехал студент из Чили. Он приехал в то время, когда испаноговорящие студенты уже около 2 месяцев учили русский язык, поэтому попал в группу к франкоговорящим студентам, которые только приступили к освоению языка. Следует отметить, что чилийскому студенту на момент начала обучения было 48 лет, но он находился в состоянии, названном Г.Триандисом, «медовый месяц»: был полон энтузиазма, говорил, что изучение русского языка – его давняя мечта, был готов к трудностям.

По прошествии месяца у студента начался этап «культурного шока»: у него появились определённые трудности при общении в группе, поскольку он не знал языка-посредника (английского), говорил только на испанском, не всегда понимал информацию, адресованную всем студентам в группе. Также

у него появились проблемы при обучении русскому языку. Помимо традиционного для испаноговорящих студентов неразличения звуков [б] и [в], чилийский студент не мог освоить звук [ш], для него слова шапка и папка являлись омофонами, поскольку он не слышал разницы в их произношении.

Студенту был предложен курс индивидуальных занятий, но и эта мера не принесла результата. В итоге на третьем этапе аккультурации студент вынужден был уехать в Чили. Таким образом, можно сделать вывод, что фактор возраста, а также проблемы при освоении русского языка явились барьерами, не позволяющими студенту пройти все этапы аккультурации.

### **Список литературы**

1. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. - М., Гнозис, 2007. – С. 368.
2. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. - М., 2007 – С. 58.

## **ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: КЛЮЧЕВЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ**

*Бубнович И.И.*

**Гродненский государственный университет**

**г. Гродно, Беларусь**

Статья посвящена вопросам методики обучения произношению и говорению будущих преподавателей русского языка как иностранного. Прослеживается последовательность введения фонетического материала на начальном этапе обучения, затрагиваются вопросы, связанные с подходами и приемами постановки звуков, анализируется специфика работы с ритмическими моделями и типами интонационных конструкций. Обращается внимание на работу с различными видами упражнений, направленных на развитие навыков устной речи.

При коммуникативно-деятельностном подходе в преподавании русского языка как иностранного обучение говорению приобретает

первоочередное значение. Естественно, что принцип устного опережения предполагает, прежде всего, работу по развитию навыков говорения и аудирования, а затем чтения и письменной речи, при этом языковой материал вводится в устной форме.

Обучение говорению включает три блока вопросов: обучение произношению, обучение диалогической и монологической формам речи. На лекционных занятиях по методике преподавания РКИ при обучении произношению нами предлагается рассмотрение следующих вопросов: типы фонетических курсов, их характеристика; последовательность введения фонетического материала на начальном этапе обучения; подходы и приемы постановки звуков; система фонетических упражнений; специфика работы с ритмическими моделями; типы интонационных конструкций в русском языке и специфика работы над ними.

При этом используется научная и методическая литература, отражающая основные подходы и приемы изучения особенностей интонационных конструкций русского литературного языка, ударения, последовательности введения звуков и т. д. [1-4 и др.]. Особое внимание мы уделяем учебному пособию, разработанному коллективом преподавателей Гродненского государственного университета имени Янки Купалы И.Ю. Самойловой, Н.Г. Музыченко, Т.В. Черкес [4]. Пособие представляет собой систему тренировочных упражнений и правил, направленных на выработку начальных навыков чтения, письма и говорения на русском языке, и коррелирующие с ним прописи. Пособие отражает поурочное последовательное введение материала, содержит иллюстрации, обеспечивающие визуализацию основных русских интонационных повествовательных и вопросительных конструкций; основные орфоэпические нормы русского языка, в которых иностранцы часто допускают ошибки (редукция гласных, ассимиляция по глухости / звонкости и проч.); большое количество диалогов на актуальные для начального этапа обучения темы (знакомство, на уроке, в магазине и др.), отражающих специфику обучения и жизни иностранцев в нашей стране [4].

Поскольку фонетический аспект языка включает в себя такие разделы, как фонетика, ударение, интонация, то будущие преподаватели должны знать основные подходы и приемы постановки звуков, специфику работы с интонационными конструкциями. Необходимым считаем определение задач обучения произношению в курсе русского языка как иностранного на различных этапах. При этом учитываем, что основная задача обучения произношению на начальном этапе – формирование фонетических навыков на ограниченном лексико-грамматическом материале, которое происходит в рамках вводно-фонетического курса. Овладение правильным произношением – необходимое условие формирования навыков и развития умений во всех видах речевой деятельности.

Подробно рассматриваем типы фонетических курсов (вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный), определяем их специфику. Цель вводно-фонетического курса – заложить основы речевого слуха и произношения. Совершенствование фонетических навыков продолжается на начальном и основном этапах, в рамках сопроводительного, а также корректировочного курсов. Поскольку сопроводительный курс не выделяется как самостоятельный, а входит в занятия по практике русской речи, то его задача – комментировать произносительные особенности языкового материала основного курса. Обращаем внимание на темы, которые рекомендуется изучить: согласные и гласные в различных позиционных условиях; произношение отдельных грамматически форм и т. д.

Важным для успешной работы является изучение последовательности введения фонетического материала на начальном этапе обучения [4, с. 115-118], выявление причин именно такой последовательности при использовании подхода «русский для всех» в условиях работы со студентами-инофонами, приехавшими из разных стран. На лекционных занятиях мы акцентируем внимание на том, почему нельзя вводить мягкие звуки раньше твердых, а только после [j], почему согласные [ч', ш', ц] отрабатываются в последнюю очередь. Отдельно останавливаемся на звуках,

вызывающих трудности у слушателей и студентов, приехавших из Туркменистана, Китая и других стран.

Важным компонентом методики обучения произношению преподавателей РКИ является изучение подходов и приемов постановки звуков (*артикуляционного* (в рамках его используются приемы: опора на ощутимые моменты артикуляции; утрирование артикуляции; фиксирование артикуляции), *имитационного* (использование благоприятной фонетической позиции; использование звуков-помощников; изменение темпа речи, также *сопоставительного; психологического*).

Акцентируем внимание будущих преподавателей на том, что последовательность фонетических упражнений является важным условием эффективной работы по формированию фонетических навыков и их автоматизации, а фонетические навыки совершенствуются при выполнении языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку нового фонетического явления и на усвоение лексики и грамматики; коммуникативных упражнений, развивающих навыки слушания и говорения.

Будущие преподаватели должны знать специфику работы с ритмическими моделями. Обращаем внимание на то, что работа с ритмическими моделями начинается с момента включения отрабатываемых звуков в двусложные слова, на последовательность постановки ритмики двусложных и трехсложных слов: **ТА-та** (*ПАР-та*); **та-ТА** (*во-ДА*); **ТА-та-та** (*У-ли-ца*); **та-ТА-та** (*сту-ДЕНТ-ка*); **та-та-ТА** (*хо-ро-ШО*), останавливаемся на этапах этой работы. Отмечаем, что в рамках вводно-фонетического курса усваиваются только модели одно-, дву- и трехсложных слов. После вводно-фонетического курса должна проводиться работа над моделями четырех-, пяти- и т. д. слов с ударением на разных слогах.

Необходимым условием овладения русским языком иностранными слушателями и студентами является усвоение типов интонационных конструкций, используемых в русском языке. Преподаватели РКИ должны

знать, какие интонационные конструкции служат для выражения смысловых и эмоциональных различий высказывания, о делении речевого потока на смысловые отрезки. Поэтому на примерах различных типов интонационных конструкций выделяем *интонационный центр, прецентровую часть, послецентровую часть*. Характеризуем типы интонационных конструкций, используемые в практике преподавания РКИ, знакомимся с заданиями, направленными на отработку различных типов ИК: слушайте фразы и ставьте, где нужно, точку, вопросительный, восклицательный знак; произнесите фразу ... с различной интонацией; повторите фразы с различными интонационными оттенками (радость, сожаление, злость) и др.

Обучение говорению, по нашему мнению, включает изучение следующих вопросов: говорение как вид речевой деятельности, психологические механизмы говорения; тема и ситуация в обучении говорению; классификация ситуаций по различным основаниям; обучение говорению как форме речевого общения; особенности обучения монологической и диалогической формам речи.

На занятиях рассматриваем значение темы и ситуации в обучении говорению, анализируем коммуникативную ситуацию как комплекс обстоятельств, стимулирующих речевое действие, останавливаемся на видах ситуаций, используемых в учебном процессе: учебных ситуациях (закрытых и открытых); реальных ситуациях учебного процесса; реальных ситуациях [2]. Обсуждаем преимущества, недостатки, условия и особенности применения.

Считаем необходимым рассмотреть специфику развития навыков подготовленной и неподготовленной речи (в форме *диалога* или *монолога*) [2, с. 261–271], последовательность обучения монологическим высказываниям различных жанров. Обращаем внимание на то, что изучение различных жанров связано с профилем обучения.

Рассматриваем типы и виды упражнений, при помощи которых развиваются навыки устной речи, анализируем речевые упражнения,

направленные на совершенствование умений подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речи.

На занятиях по методике преподавания РКИ рассматриваем подходы к обучению иностранных студентов самостоятельной монологической речи (синтетический и аналитический), их особенности, преимущества.

Анализируем диалоги, их схемы, задания из учебных пособий, предназначенные для развития навыков диалогических форм речи, разрабатываем свои задания и коллективно их обсуждаем.

Останавливаемся на трудностях говорения для иностранных учащихся, обусловленных содержанием высказывания, его языковым оформлением, условиями говорения, с целью их преодоления.

### **Список литературы**

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е. А. Брызгунова. – 4-е изд. – М., 1997. – 279 с.
2. Лебединский С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Мн., 2011. – 309 с. (электронная версия)
3. Самойлова, И.Ю. Русский язык как иностранный. Шаг первый: учебное пособие // И.Ю. Самойлова, Н.Г. Музыченко, Т.В. Черкес. – Гродно, 2016.
4. Шибко, Н. Л. Методика обучения русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н. Л. Шибко ; Белорус.гос. ун-т. – Минск, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Деп. в ГУ «БелИСА» 28.02.2011, № 3-Б2011.

**ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ РЕАЛИЙ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ  
МИРЕ: МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Буланкина Н.Е.*

**Новосибирский институт повышения квалификации и  
переподготовки работников образования**

**г. Новосибирск, Россия**

В статье представлены некоторые философские размышления относительно одной из реалий сегодняшнего момента в российском обществе – профессиональная готовность преподавателя-лингвиста/филолога к реализации современных требований с позиций решения задач языкового существования личности в социокультурном пространстве поликультурного мира. Рассматриваются вопросы осмысления социально значимого функционала преподавателя вуза в контексте нового профессионального стандарта.

1. Социально и культурно значимые требования в профессиональном стандарте ВО предъявляются к теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и общей культуре современного педагога, для которого *языковая составляющая* – приоритетная с позиций совершенного владения умениями культурного общения, в основании которого *межкультурная коммуникация* в самом широком смысле этого слова [1]. А это значит, прежде всего, понимание, взаимопонимание и уважение мнения другого человека; умение достойно и выразительными средствами культуры, языковыми и коммуникативными стратегиями, передать продуктивную, ценностно ориентированную информацию, заложенную в программах; умение системно создавать условия и реальные ситуации для диалога/полилога на любом занятии; научить обучающихся критически осмыслять информацию из разных ресурсных источников разнообразными способами, отбирая ту информацию, которая работает на человеческое достоинство в современном обществе, на воспитательную и развивающую

составляющие образования. Иными словами, как никогда ранее, требует актуализация проблемы культурного самоопределения личности в полиязыковом/поликультурном мире.

2. Профессиональный стандарт широко обсуждался и продолжает обсуждаться как в Интернете, так и в образовательных организациях, причем его внедрение в профессиональных сообществах дает возможность критически и осмысленно в обновленном варианте посмотреть на сегодняшний социокультурный контекст и апробировать инновационные современные коммуникативные технологии непосредственно в деятельности; переосмыслить те функциональные обязанности и права непосредственных участников образовательного процесса, которые призваны выступать в качестве ориентира для совершенствования педагогической деятельности и педагогического сознания и самосознания преподавателя. А потому функциональные обязанности, прописанные в профессиограмме, потребуют от педагога-гуманитария, в нашем случае, лингвиста и словесника, не отдельных приемов формирования тех или иных умений и навыков речевой деятельности, на родном и иностранном языке, а системной, высочайшего уровня методологической подготовки к восприятию новых реалий и языковой готовности к переосмыслению собственных установок, мотивов, представлений и взглядов, а также выполняемых действий по отношению к себе и своему окружению в постоянно изменяющемся социокультурном пространстве [1;2].

3. Суть языковой составляющей в развитии и совершенствовании общей и коммуникативной культуры самого преподавателя, уровень которой, в свою очередь, возможно в настоящее время системно и последовательно повышать с учетом неограниченных возможностей для реализации этого важного положения профстандарта. А именно, и через разветвленную сеть центров дополнительного лингвистического образования, и через Интернет, и через разнообразные курсы повышения квалификации и переподготовки, и через ресурс-центры в городских и областных библиотеках и т.п. Уровень

языковой и коммуникативной культуры преподавателя регламентируется не один год. Каждый педагог призван после самоанализа своей деятельности уметь обобщить свой опыт в разных форматах – статьи, методические разработки и учебные пособия по профилю вуза, публикации в ВАКовских профессиональных журналах, защита диссертации, тиражирование собственного опыта через научно-практические конференции разного уровня, профессиональное пользование интернет-ресурсами и другие формы.

4. Перечисленные выше возможности для самосовершенствования позволяют преподавателю рассматривать свою деятельность в качестве ведущей в деле воспитания гражданина своей страны, опираясь на языковую составляющую в качестве инструмента сохранения психологического равновесия в обществе, а не только в пространстве современного занятия (урока, лекции, семинарского занятия, коллоквиума, языкового практикума и т.д.). Причем педагог теперь не истина в последней инстанции, а лишь один из информационных каналов. Поэтому возрастает ответственность педагога *за гуманитарную составляющую образования*, в основании которой полиязыковая культура поликультурного неоднозначного мира.

Итак, становится важным не только отбор содержания, на котором отрабатываются те или иные методики, техники и технологии, но и сами способы обработки и презентации содержания информационных потоков в сотрудничестве и сообучении языку/кам и культуре/рам. Выбор адекватных средств и способов обработки получаемой информации и ее подачи потребует высочайшего уровня владения самим педагогом приемами аналитико-синтетической деятельности, а также приемами критического анализа и осмысления всего того массива информации, которая поступает из разных информационных каналов (из книг, Интернета, СМИ и т.д.), нередко, бесконтрольно [2;3;4].

## Список литературы

1. Буланкина Н.Е. Personal self-determination in culture: problems and prospects/ International Journal of Academic Research. – 2010. – Vol. 2. – No. 3. – P. 253-255.
2. Буланкина Н.Е., Брэчер. Ст. Актуальные вопросы психологического равновесия участников поликультурного образования/ Психология образования в поликультурном пространстве. - 2018. - № 1. - С. 82-88.
3. Синенко В.Я., Буланкина Н.Е. Интеграционные процессы в образовании как инновация: методологические и технологические аспекты // Сибирский учитель.- 2017. - № 1 (110). – С.34-39.
4. Умбрашко К.Б., Буланкина Н.Е. Региональная история в становлении и развитии личности обучающихся // Сибирский учитель. – 2018. – № 1(116) – С. 69–74.

## **ЯЗЫК И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ**

*Гринкевич Е.И.*

**Белорусский государственный медицинский университет**

**г. Минск, Беларусь**

В данной статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются иностранные слушатели при изучении русского языка. Отмечается важность использования принципа концентризма в подаче материала и необходимость проблемного подхода в обучении, который является основой развития коммуникативных навыков, способствует формированию и развитию внутренней речи и внешней устной речи, а также полноценному овладению русской речью в письменной форме.

Обучение профессиональному речевому общению, ориентированное на будущую специальность, – одна из важнейших задач на этапе довузовской подготовки иностранных слушателей. Цель обучения слушателей подготовительного отделения аудированию русской речи – достижение

такого уровня коммуникативной компетенции, который позволяет практически пользоваться данным видом речевой деятельности. Учёт будущей специальности обучаемых русскому языку как иностранному предполагает использование в учебном процессе профессионально ориентированных текстов для приобретения знаний по изучаемым профилирующим дисциплинам. Задача обучаемых – овладеть навыками и умениями, необходимыми для восприятия и понимания лекций по общеобразовательным и специальным дисциплинам; задача преподавателя – сформировать у иностранных слушателей такие умения и навыки, которые позволили бы им по окончании вводного курса слушать и понимать речь преподавателей профилирующих дисциплин.

К началу вводно-предметного курса дисциплины «Язык специальности» у иностранных слушателей должны быть сформированы (в объеме, достаточном для восприятия звучащего речевого сообщения, построенного на материале языка специальности) навыки письма, оперативная память речевой слух (фонематический и интонационный) [1].

Для проверки сформированности у обучаемых речевого слуха могут быть использованы задания, построенные на материале разговорно-бытового стиля литературного русского языка, после прослушивания которых обучаемые отмечают в бланке ответов номера слов с мягким согласным на конце (например: мать, ужин, июнь, диван, студент, ладонь, день, нет, сон, конь, работать, весь, отдыхает, вторник, вопрос, здесь, осень, дом и др.) или номера слов, в которых слышится звук «ы» (например: машина, мыло, подруги, книга, быть, станция, мышь, цинк, скажи, число, чисто, жизнь, сыр, сын и др.).

Эти задания ориентированы на проверку умения дифференцировать фонемы по твердости-мягкости. Для проверки умения распознавать на слух отдельные фонемы, можно предложить задания на определение звука «щ», на дифференциацию «р»-«р'»/«л»-«л'»; «с»-«с'»/«з»-«з'» /«ц»; «б»-«б'»/«п»-«п'»; «д»-«д'»/«т»-«т'»; «о»/«у». Выбор конкретных фонем зависит от

контингента обучаемых и обусловлен теми трудностями, с которыми сталкиваются слушатели, принадлежащие к разным национальным группам.

Другой тип заданий для проверки сформированности фонематического слуха предполагает выбор одного слова из двух (нескольких) близких по звучанию слов, например: бить – пить – быть, пыль – былль – были, семь – семья – семи, день – тень – сень, гуляю – гуляет – гуляй, свет – цвет – Света, вата – вода – водой, трава – дрова – права, живёт – живот – жуёт.

Преподаватель читает одно слово из двух (нескольких) предложенных – слушатели подчеркивают услышанное слово в бланке ответов.

Аналогичное задание – на постановку ударения, когда обучаемые слушают слова и словосочетания и в выделенных в бланке ответа словах ставят ударение, например: из вашей страны, ваши страны, стоит у стены, ничего не стоит, дорога ложка к обеду, дорога в университет, слушать доктора, эти доктора и т.д.

Какие проблемы отмечают преподаватели, определяя уровень сформированности речевого слуха? Как показывает практика, речевой слух, как фонематический, так и интонационный, к началу вводно-предметного курса дисциплины «Язык специальности» сформирован недостаточно: иностранные слушатели часто испытывают трудности при различении фонем по твёрдости/мягкости, по звонкости/глухости, при дифференциации шипящих и свистящих согласных, гласных «о»/«у», «и»/«ы». Зачастую обучаемые не могут распознать на слух отдельные фонемы и допускают ошибки при воспроизведении текста, изменяя облик слова до неузнаваемости («усмутер зуби» – ‘осмотр зубов’). Возникновение подобных ошибок и трудностей может быть вызвано различиями в родном и изучаемом языках и связано с особенностями фонетической системы родного языка иностранных слушателей. Работа по обучению произношению будет более эффективной, если она строится с учетом особенностей родного языка учащихся. Однако национальный состав учебных групп в вузе, как правило, неоднороден. С одной стороны, это отличный стимул для изучения русского языка: ведь

хорошее знание языка даёт возможность общаться на русском языке вне учебных занятий. С другой стороны, преподавателю достаточно сложно учитывать особенности национальных фонетических систем обучаемых при формировании у них фонематического слуха.

Следует отметить ещё одну проблему, которая затрудняет восприятие и понимание речи преподавателей профилирующих дисциплин, – недостаточная сформированность умения различать интонационный рисунок предложенных на слух фраз.

В процессе работы с текстом обучаемые должны продемонстрировать умение определять тему прослушанного текста; умение делить текст на части и ориентироваться в его структуре; должны отвечать на вопросы, относящиеся к информации, заключенной в прослушанном сообщении, однако зачастую обучаемые не могут различить вопросительные, повествовательные и побудительные конструкции, особенно если словоформы в их составе идентичны (У тела есть память? У тела есть память. Если ты стараешься держать спину прямо, это становится его привычкой. У тела есть память!), что свидетельствует о несформированности интонационного слуха.

Для успешного аудирования на материале языка специальности необходимо проведение тренировочной работы, которая позволит увеличить объем оперативной памяти.

Для определения объёма оперативной памяти можно предложить обучаемым задания на прослушивание и запись в тетрадь лексических единиц ( $7\pm 2$  слова), тематически не связанных (зуб, голубой, атлант, гулять, цифра); тематически связанных (вена, артерия, мозг, костный, поступать, кислород); законченные фразы (Наш скелет – опора для тела, для всех его органов и мышц) и др. Фразы должны быть построены на основе знакомых слушателям грамматических правил, и к выполнению подобных заданий слушатели должны быть готовы психологически, в таком случае они не будут испытывать дискомфорт и смогут лучше воспроизвести

предъявленный материал, что будет способствовать постепенному увеличению объёма оперативной памяти, в том числе и при работе с незнакомой лексикой.

Запоминание и воспроизведение незнакомых слов и законченных фраз вызывает наибольшие затруднения, поскольку объём оперативной памяти невелик (не следует забывать, что на этом этапе навыки письма недостаточно сформированы, что также мешает успешному выполнению подобных заданий). Изученные лексические единицы, тематически не связанные и тематически связанные, как правило, воспроизводятся намного лучше.

Анализируя степень полноты понимания прослушанного речевого сообщения, следует обратить особое внимание на начальном этапе обучения на умения выделять / обобщать отдельные факты; устанавливать их иерархию; соотносить отдельные факты текста друг с другом [1]. Начинать работу надо с научно-популярных текстов, которые содержат уже известную лексику. Перед предъявлением текста прорабатывается ранее не изученная лексика и повторяются грамматические конструкции.

Первое предъявление текста:

Каждый день наши зубы много работают: кусают, грызут и пережёвывают пищу. Мы должны сохранять их чистыми и здоровыми, иначе могут возникнуть разные неприятности.

Уберечь зубы от зубного камня (твёрдого налёта на поверхности), дырок и других серьёзных проблем очень просто. Возьми себе за правило чистить зубы каждый день утром и перед сном. Хорошо делать это и после еды. Чистить зубы надо зубной щёткой, пастой, зубной нитью и жидкостью для полоскания рта. Зубная щётка и паста удаляют бактериальный налёт и остатки пищи. Пасты могут иметь разные свойства, например, паста с фтором защищает эмаль. Всегда пользуйся пастой, которая подходит для твоего возраста.

Зубную нить используют, чтобы очищать места, недоступные для зубной щётки (пространство между зубами). Жидкость для полоскания рта помогает чистке зубов, но не может заменить её.

Чтобы проверить, представляют обучаемые прослушанное сообщение как единое целое или фиксируют внимание на одной из частей сообщения, им предлагается задание: выберите наиболее точное название, которое, по вашему мнению, соответствует тексту (Варианты заголовков текста: 1. Упорная работа зубов. 2. Простые здоровые привычки. 3. Следи за здоровьем зубов. 4. Средства по уходу за зубами.)

После выполнения слушателями первого задания текст преподаватель читает текст второй раз в более быстром темпе (или включает аудиозапись) и предлагает задания, в ходе выполнения которых проверяются умения ориентироваться в структуре текста (расположите пункты плана в соответствии с логикой изложения), умения находить/выбирать из предложенных вариантов ответ на вопрос, выразите согласие/несогласие (умения воспринимать отдельные факты сообщения – главные и второстепенные) [2].

Следует отметить, что на данном этапе большинство слушателей психологически не готовы к восприятию цельных речевых сообщений, процесс аудирования не вызывает у них положительных эмоций, а так как объём их памяти недостаточен, они не могут довести этот процесс до конца; с трудом удерживают в памяти предложенную на слух информацию, не учитывают все факты сообщения, а фиксируют свое внимание на отдельных моментах. Соответственно, и такие виды работы по тексту, как членение текста на части, восстановление структуры и расположение согласно предложенным пунктам плана также вызывает затруднения.

Таким образом, следует уделять серьёзное внимание формированию и развитию механизмов аудирования и чтения; развивать речевой слух на языковом материале научного стиля речи через реализацию принципа наглядности (с представлением текстов на бумажном носителе или на слайде

презентации в качестве вербальной опоры), с целью одновременного включения слухового и зрительного анализаторов; поэтапно вводить изучаемый материал, прорабатывая слуховой ряд, закрепляя речевые конструкции, предлагая задания на прогнозирование, моделирование, сопоставление, трансформацию, подстановку и т.д.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М. : Икар, 2009, – 448с.
2. Гринкевич, Е. И. О выборе стратегий при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Е. И. Гринкевич // Актуальные проблемы довузовской подготовки: Материалы II международной науч.-метод. конф., Минск, 17 мая 2018 г. / под. ред. А.Р. Аветисова. – Минск, 2018. – С. 56–58. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. Гринкевич Е.И. Использование короткометражного фильма "Первый снег" на занятиях РКИ в медицинском вузе (теоретический и практический аспекты) / Е.И. Гринкевич // Восьмые Карповские научные Чтения : сборник научных статей. Вып. 8: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск: ИВЦ Минфина, 2014. – С. 76–80.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КГМУ)**

*Дмитриева Д.Д.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В данной статье рассматриваются основные особенности организации воспитательной работы с иностранными студентами, проводимой на кафедре русского языка и культуры речи Курского государственного медицинского университета. Автором

представлены основные цели и задачи воспитательной работы с иностранными учащимися КГМУ, а также определены её формы и основополагающие направления. В заключении отмечается, что единство учебного и воспитательного процесса, осуществляемого на кафедре русского языка и культуры речи, позволяет достичь основной цели, то есть сформировать личность будущего специалиста-медика, обладающего высокой культурой, социальной активностью и интеллигентностью.

Известно, что воспитание представляет собой целенаправленный и организованный процесс формирования личности. Рассматривая данный процесс в широком педагогическом смысле, воспитание определяют как специально организованное, управляемое и целенаправленное воздействие на учащегося, позволяющее сформировать у него определённые качества. С другой стороны в узком педагогическом смысле воспитание - это процесс и результат воспитательной работы, которая направлена на решение конкретных воспитательных задач [1].

В настоящее время система воспитания студентов является приоритетным компонентом образования, а также необходимой составной частью педагогической деятельности. Она предполагает чёткую ориентацию студента в мире ценностей, помощь в различении добра и зла во всех жизненных ситуациях [2]. Итак, концепция воспитания студентов в высших учебных заведениях должна быть направлена на создание условий для развития личности будущего специалиста.

Необходимо отметить, что формы и содержание воспитательной работы в вузе зависят от его профиля [3]. Рассмотрим особенности данного вида деятельности с иностранными студентами в медицинском университете. Основная цель воспитательной работы с иностранными учащимися вузов медицинского профиля заключается в формировании личности будущего специалиста-медика, обладающего высокой культурой, социальной активностью, интеллигентностью.

В Курском государственном университете данная работа осуществляется на уровне факультетов и кафедр. Обратимся к рассмотрению

особенностей организации данного процесса на кафедре русского языка и культуры речи КГМУ. Следует отметить, что воспитательная работа на данной кафедре организована в соответствии с концепцией воспитательной работы университета. В свою очередь, данный вид деятельности с иностранными обучающимися КГМУ осуществляется на основании Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Программы стратегического развития КГМУ, Устава КГМУ, а также Положения об управлении по международным связям [4,6,7].

Специфика воспитательной работы обусловлена тем, что в КГМУ обучаются студенты более чем из 50 стран Европы, Юго-Восточной Азии, Африки и Латинской Америки. Обучаясь и проживая достаточно долгое время в России, иностранцы наряду с русским языком и специальными предметами изучают культуру России, ее традиции и обычаи, знакомятся с историей страны и старинного города Курска. Иностранные студенты требуют к себе большого внимания со стороны преподавателей. Это связано с тем, что у них возникает ряд таких проблем как адаптация к жизни в России, учёбе; трудности в изучении русского языка и т.д.

Кафедра русского языка и культуры речи ведет активную воспитательную работу, направленную на оптимизацию учебного процесса, адаптацию иностранных студентов к жизни и учёбе в России, повышение качества их обучения, приобщение иностранных учащихся к русской культуре, истории, воспитание уважения к стране изучаемого языка. Воспитательная работа с иностранными студентами рассматривается преподавателями кафедры как целенаправленная деятельность и осуществляется как аудиторно, посредством дисциплины «Русский язык», так и внеаудиторно, через различные мероприятия.

На кафедре определены следующие задачи воспитательной работы с иностранными учащимися:

- воспитание высоких нравственных качеств, ориентирующихся на общечеловеческие ценности и гуманистические идеалы культуры;
- приобщение к достоянию русской национальной истории и культуры;
- воспитание уважения к культуре страны изучаемого языка;
- адаптация к жизни в России, установление дружеских контактов с русскими людьми;
- формирование стимулов эстетического, духовно-нравственного развития личности студентов и культурного образа жизни;
- воспитание коммуникативной толерантности (уважение и веротерпимость к представителям различных национальностей, культур, вероисповеданий);
- развитие творческого мышления, развитие поисково-исследовательских и творческих способностей;
- помощь в формировании и выражении самостоятельной мировоззренческой позиции;
- совершенствование языковых способностей студентов и развитие их речевой культуры;
- помощь студентам в поисках адекватных критериев самооценки и в обретении стимулов к самосовершенствованию.

Посредством дисциплины «Русский язык» преподавателями реализуется аудиторная воспитательная работа. На лучших образцах русской классической литературы, материале публицистических текстов осуществляется формирование понимания русской ментальности и воспитание толерантного отношения к различным религиям и культурам через слово, музыку, живопись (обсуждение проблемных вопросов, беседы в рамках лексических тем, просмотр фильмов с последующим обсуждением просмотренного).

На кафедре русского языка и культуры речи проводятся также внеаудиторные лингвокультурологические мероприятия, являющиеся

средствами познания и приобщения к русской истории и культуре, расширение знаний о Курском крае, литературном краеведении.

В ходе осуществления воспитательной работы с иностранными студентами основополагающими являются следующие направления:

- воспитание разносторонней личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью;
- формирование гуманной, духовной, творческой личности, понимающей высокую ценность человеческой жизни, обладающей развитыми потребностями в познании окружающей действительности, самопознании;
- реализация личностно-ориентированного подхода к воспитанию; создание дополнительных пространств самореализации личности во внеурочное время;
- обеспечение вариативности содержания воспитательной работы в соответствии с индивидуальными потребностями студентов;
- реализация принципа культуросообразности при проектировании содержания воспитания;
- учет социальных, национальных, территориальных особенностей в воспитании; обеспечение развития основ социокультурной, коммуникативной компетентности [8].

Данные направления успешно реализуются в процессе активной учебно-воспитательной деятельности. Коллектив кафедры проводит обзорные экскурсии по городу с посещением выставок, экскурсии в Курском областном планетарии, Курском областном краеведческом музее, Курском государственном областном музее археологии, Курской областной картинной галерее им. А.А. Дейнеки, в галерее АЯ.

Преподаватели проводят также тематические мероприятия, посвящённые государственным и международным праздникам, поэтические

вечера, мини-диспуты по актуальным темам, беседы (с просмотром презентаций) о жизни и творчестве русских писателей, композиторов. Каждый год на кафедре организуются конкурсы сочинений, фотографий, рисунков на темы: «Что я знаю о Курске?», «Моё любимое место в Курске». С целью выявления определённых проблем, возникающих у иностранных студентов, преподаватели проводят опрос и анкетирование.

В результате анализа работы, выполняемой преподавателями кафедры русского языка и культуры речи, можно сделать вывод, что поставленные задачи воспитательной работы успешно решаются. Обеспечивается вариативность её содержания в соответствии с индивидуальными потребностями студентов посредством анкетирования, ролевых игр и т.д. Коллектив кафедры использует такие современные формы работы, как мини-диспут, диспут-клуб, спор-диалог, дискуссия, ролевая игра, круглый стол, микро-конференция. Итак, органическое единство учебного и воспитательного процесса, осуществляемого на кафедре русского языка и культуры речи, обеспечивает эффективную воспитательную работу с иностранными учащимися [5].

### **Список литературы**

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
2. Кагерманьян В.С. Концептуальные основы системы воспитания социально-активной личности студентов / В.С. Кагерманьян, Л.И. Коханович // Организация воспитательной деятельности в вузах. – М.: МО РФ, 2002.
3. Ковынева И.А. «Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы». Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010. С. 193-197.

4. Лазаренко В.А. Нормативно-правовые и организационные основы работы куратора студенческой группы: методические рекомендации / В.А. Лазаренко, А.И. Конопля, Н.С. Степашов. – Курск: Изд-во КГМУ, 2012. – 132 с.

5. Лешутина И.А. Развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся: интерактивные формы внеаудиторной работы. В сборнике: Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2014. С. 94-97

6. Программа стратегического развития КГМУ на 2013- 2017 гг. / Сост. П.В. Калуцкий, А.И. Конопля, О.И. Охотников и др.; под ред. В.А. Лазаренко. – Курск: КГМУ, 2013. – 106 с.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"// "Российская газета", N 303, 31.12.2012

8. Шайденко Н.А. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования / Н.А. Шайденко [и др.]. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ин-та, 2000.

## **ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*Добренко Е.И., Соколова Е.В.*

**Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой**

**Санкт-Петербургский государственный университет**

**г. Санкт-Петербург, Россия**

В статье рассматриваются основные особенности национально-ориентированной модели обучения японских студентов русскому языку, вызванные значительными различиями в фонетическом, грамматическом строе и в лексической системе данных языков. Указывается на высокую эффективность национально-ориентированного подхода к обучению РКИ и подчеркивается необходимость создания национально-ориентированных пособий для японских учащихся.

В современных условиях работы с иностранными учащимися деление на группы по национальному принципу встречается редко, хотя интерес к национально-ориентированным моделям обучения в научной среде стабильно высок [2, 11, 8, 5, 6, 4, 3]. Именно эта модель в практике преподавания РКИ является наиболее эффективной, поскольку позволяет учесть все особенности конкретного контингента и благодаря этому максимально полно воспрепятствовать явлениям языковой интерференции. К счастью, есть учебные заведения, которые могут себе позволить комплектование мононациональных групп. Одно из них – Академия Русского балета им. А.Я.Вагановой.

ВАРБ им. А.Я. Вагановой стажеры-артисты балета из Японии составляют примерно половину от общего количества иностранных учащихся. Выделение их в отдельную от европейцев группу вызвано особенностями освоения японскими студентами учебного материала и, как следствие, спецификой его подачи.

При овладении русскими звуками и интонационными конструкциями японские учащиеся сталкиваются со значительными трудностями. Неразличение ими большого количества русских фонем (/б/ -/в/, /ш/ - /т/, /ч/ - /т/, /з/ - /с/, /р/-/л/, /ф/-/х/, /ж/-/ш/-/ц/-/щ/, а также вызывающих трудности у всех практически иностранцев /и/-/ы/) [12:12, 21] выводит на первое место работу с ощутимыми моментами артикуляции, поскольку произнесение данных звуков становится возможным только при достаточной тренировке артикуляционного аппарата и сознательной установке на произнесение того или иного звука.

Значительное различие фонетических систем приводит к трудностям восприятия речи на слух. Так, для японцев слова «ветер» и «вечер» звучат практически одинаково. Если при введении данных лексических единиц можно опереться на зрительный облик слова и добиться распознавания разницы в их звучании, то в потоке речи задача многократно усложняется, и,

вполне вероятно, значение конкретного слова будет определяться исходя из контекста высказывания. Таким образом, при обучении японских студентов русскому языку аудирование становится одним из ведущих аспектов.

Трудности в освоении фонетической системы русского языка проявляются и при обучении письму: во время написания русских слов, содержащих не различаемые японцами фонемы, происходит их замена, например, пишется не «молоко», а «мороко». Также на письме отражаются качественные и количественные изменения гласных звуков в потоке речи: не «молоко – мороко», а «малако» – «марако». Данные типы ошибок может помочь устранить наличие сопроводительного фонетического курса на протяжении всего процесса обучения, а также большое количество письменных заданий, направленных на запоминание зрительного облика слова. Японские студенты очень хорошо воспринимают подобные задания, поскольку их национальная система обучения ориентирована на заучивание нового через многократное написание.

Затруднения при обучении русской фонетике возникают у японских учащихся не только при овладении согласными звуками русского языка, но и при овладении русскими интонационными конструкциями, поскольку интонационный строй японского языка значительно отличается от русского [7: 55-61]. Так, роль интонации при создании вопросительных предложений в японском языке несколько иная, нежели в русском, поэтому ИК-2, ИК-3 и ИК-4 требуют к себе особого внимания. ИК 5-7 также воспринимаются японскими студентами как специфические особенности русского языка более, чем другими иностранными учащимся. В связи со всем вышесказанным работу над русскими интонационными конструкциями необходимо вести на всех уровнях владения РКИ, поскольку любые перерывы в ней приводят к утрате сформировавшихся навыков.

При обучении русскому алфавиту и письму как отдельному аспекту в преподавании русского языка как иностранного у японских студентов также возникают особые проблемы. Поскольку японское письмо слоговое,

иероглифическое, любая звуко-буквенная система воспринимается ими как экзотическая. Обычно японские учащиеся к началу изучения русского языка уже знакомы с латиницей (в Японии существует так называемая **"ромадзи"** - транслитерация японских слов латинскими буквами, в первую очередь, имен и фамилий в паспортах, а также запись общеизвестных международных аббревиатур (km - километры, TV – телевидение)), поэтому при написании русских слов они могут использовать некоторые латинские буквы, а при чтении написанного или напечатанного текста прочитывать кириллические буквы как латинские: вместо [папа] - [нана], вместо [спасибо] – [кпасиба]. Если при написании русских слов ошибки, связанные с заменой кириллической буквы на латинскую, уходят достаточно быстро, то в процессе чтения сохраняются намного дольше, что обуславливает необходимость постоянного обращения к чтению вслух, как осуществляемому самостоятельно, так и по образцу, вслед за преподавателем.

Особенностью обучения русскому языку японских учащихся является почти полное отсутствие возможности опоры на так называемую интернациональную лексику. Лишь небольшое количество слов в японском языке заимствовано из языков европейских (например, «паспорт», «пингвин»), но даже при их использовании возникают проблемы. Во-первых, может потребоваться фонетическая коррекция: слово может произноситься так, как его принято произносить в японском языке, и эту тенденцию придется преодолевать. Во-вторых, может оказаться необходимой коррекция грамматическая. Так, «банан» в японском языке звучит как «банана», и если японские студенты познакомились с категорией рода в русском языке (а в японском этой категории нет [9: 9]), то они отнесут данное слово к женскому роду и допустят в речи соответствующие ошибки. Вовремя проведенная фонетическая коррекция позволит избежать подобных проблем, однако знать перечень тех слов, которые могут вызвать неожиданные ошибки в грамматическом материале, необходимо.

Проблемы овладения русской лексикой связаны не только с этим. Следует учитывать тот факт, что в японском языке одно русское слово может иметь несколько вариантов перевода [10: 18]. Так, например, в японском языке есть отдельное слово для понятия «старшая сестра», и отдельное - для понятия «младшая сестра». Следовательно, целесообразно, чтобы преподаватель, работающий с японской аудиторией, если не знал в какой-то мере японский язык, то имел бы представление о тех лексических единицах, которые вызовут трудности у студентов. Решению этой задачи мог бы помочь словарь, составленный из таких проблемных лексических единиц и прилагающийся к учебному пособию, по которому занимаются студенты. Желательно выделить такой круг слов во всех утвержденных к настоящему времени лексических минимумах.

Еще одна закономерность, проявляющаяся при переводе японскими учащимися с русского языка на родной, – выбор ими преимущественно книжной русской лексики, принадлежащей высокому стилю. Это связано, вероятно, с тем, что в японской культуре на вербальном уровне отражается иерархическое устройство общества. Так, существуют разные выражения для придания высказыванию нужной степени вежливости, и, видимо, японские студенты в учебной обстановке выбирают слова и конструкции наиболее, с их точки зрения, почтительные. Эта особенность «спасает» японских учащихся от того панибратства, которым зачастую грешат представители англоязычных стран, но требует от преподавателя работы над нейтральными аналогами предпочитаемых японскими учащимися лексических единиц и контроля над выбором японских слов для перевода. Так, русское слово «мама» в японском языке будет иметь несколько вариантов, в зависимости от того, к какому человеку и в какой ситуации оно относится.

Четкое разграничение разных степеней вежливости в японской культуре приводит к тому, что различие местоимений «ты» и «вы» для японских студентов, в отличие от англоязычных, трудности не представляет.

Вследствие этого японцы легко усваивают особенности русского императива и быстро привыкают к отчествам.

К сложным темам в русской грамматике, безусловно, относится категория рода, отсутствующая, как уже говорилось выше, в японском языке. Однако при должном внимании к этой теме материал хорошо усваивается и не вызывает большого количества ошибок при согласовании прилагательных, порядковых числительных, некоторых разрядов местоимений, причастий с существительными. При этом общая последовательность работы, в принципе, не отличается от общепринятой: деление существительных на три рода (категория общего рода вводится не ранее, чем на В2) – согласование существительных с прилагательными – падежная система имен существительных и прилагательных – согласование с притяжательными, вопросительно-соотнесительными, определительными местоимениями и порядковыми числительными – согласование с причастиями. Категория падежа японцам знакома и воспринимается ими легко.

Трудности возникают с порядком слов. В японском языке он достаточно жестко фиксирован: сказуемое – в конце предложения, подлежащее, дополнение, обстоятельство – перед сказуемым [1: 93]. Таким образом, упражнения на закрепление правильного для русского языка порядка слов, на актуальное членение предложения приобретают особую значимость, впрочем, как и для любых языков с подобным синтаксическим строем.

Таким образом, следует отметить, что обучение русской грамматике в значительно меньшей степени требует к себе особого подхода, чем обучение фонетике, лексике таким аспектам, как письмо, чтение и аудирование.

Может возникнуть впечатление, что количество японских студентов в России не так велико, чтобы создавать специально для них учебные пособия или учебники, однако это в какой-то степени верно лишь для европейской части России. На востоке нашей страны ситуация иная. Кроме того, есть направления в системе образования и в сфере культуры, где поток японских

студентов традиционно велик и не сдает своих позиций. Классический балет в их числе.

### Список литературы

1. Басс И.И. Порядок слов в японском предложении // Вестник СПбГУ. Язык и литература. Сер.9. - СПб., 2007. - Вып.2., Ч.II. - С.93-100.
2. Беженарь О.А. Этноориентированная модель обучения русскому языку италяязычных учащихся вне языковой среды: дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / РУДН. – М., 2017. – 292 с.
3. Буре Н.А., Быстрых М.В. Национально-ориентированная модель обучения китайских учащихся русскому языку // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. В 15 т. – Т.10. Направление 9. Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного. – СПб., 2015. - С. 179-183.
4. Дао Нгуен Тгуй. Национально-ориентированная система заданий по обучению РКИ студентов-филологов в университетах Вьетнама (говорение, продвинутый этап): дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук /Гос. ИРЯ им.А.С.Пушкина.– М., 2015 – 223 С.
5. Дёпонян К.А. Национально-ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы): дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / Гос. ИРЯ им.А.С. Пушкина. – М., 2015. – 171 С.
6. Лю Цянь. Обучение китайских студентов-филологов устной речи с использованием материалов исторического содержания: дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / МГПУ – М. 2015. – 286 С.
7. Рыбин В.В. Особенности интонации в современном русском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2010. – №134 – С. 53–61.

8. Сакорной Катика. Национально-ориентированная модель обучения тайских учащихся русскому языку (базовый уровень): дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук / СПбГУ. – СПб., 2016. – 189 с.

9. Сафина Г.П. Практическая грамматика японского языка. Справочное пособие для начинающих – Владивосток: изд. ДВГМА, 2000. – 114 с.

10. Секретова Е.А. Вопросы лексической эквивалентности в японском и русском языках (на материале учебных текстов): ВКР / СПбГУ. – СПб., 2016. – 49 с.

11. Семенова И.В. Национально-ориентированный подход в обучении РКИ китайских студентов (обучение лексике и грамматике научного стиля речи) // Эпоха науки. – Ачинск, 2017. – №12. – С. 83–86.

12. Черепко В.В. Сопоставительно-типологическое описание сегментной фонетики русского и японского языков в целях выявления звуковой интерференции в русской речи японцев: автореферат дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук / РУДН. – М. 2018. – 26 с.

## **К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ АВТОНОМИЮ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Евменова Т.И.*

**Санкт-Петербургский государственный экономический  
университет**

**г. Санкт-Петербург, Россия**

Статья посвящена анализу факторов, обеспечивающих усвоение иностранного языка, среди которых ведущее место занимают: самооценка и самоконтроль.

В 90-х годах прошлого столетия ив методике РКИ начала отчетливо осознаваться необходимость совершенствования методических и дидактических построений: на первый план выходят «интересы и

потребности обучаемых, их языковые способности и «стили» учения, психологические особенности и личностные свойства» (3, с. 11). Центром внимания становится не усредненный субъект учения, а самобытная, уникальная личность, имеющая право на выбор «собственной технологии овладения языком, с учетом его индивидуально-психологических особенностей – внимания, памяти, мышления, типа нервной деятельности» (2, с. 35). Усилия педагога направлены не столько на формирование у студента навыков и умений, сколько на обогащение его творческого опыта, совершенствование приемов самообразования, самооценки, самоконтроля, а в конечном итоге – творческого развития личности.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом есть два основных толкования «индивидуализации» в изучении иностранного языка:

- автономия, т.е. самоуправляемое изучение языка;
- автономия, т.е. использование учебных стратегий как средства достижения учебной автономии, необходимой для развития личности студента в процессе обучения языку, другими словами, развития языковой личности.

Разработка личностно-ориентированных технологий – процесс чрезвычайно сложный, так как нет достаточных теоретических обоснований, не существует и комплексного подхода. Очевидно лишь, что в основе такой методической технологии:

- учет индивидуально-психологических особенностей студентов (характера, темперамента, способностей, типа мышления, особенностей памяти, скорости восприятия и пр.);
- определение когнитивных стилей обучаемых (контекстно-зависимый или контекстно-независимый, импульсивный или рефлексивный, стабильный или нестабильный и пр.);
- составление перечня стратегий изучения языка;
- поиск путей развития и совершенствования этих стратегий с учетом когнитивных характеристик студентов;

- изучение коммуникативно-личностных потребностей студентов;
- активизация мотивационной сферы.

Важно иметь в виду, что уже в детском возрасте формируются и усваиваются сначала коммуникативные, а затем учебные стратегии. Это своего рода программы, модели преодоления затруднений и проблем в общении. В зависимости от частоты употребления, использования одни автоматизируются и превращаются в стратегические приемы и тактики, другие не реализуются. Стратегическая компетенция языковой личности начинается формироваться в процессе усвоения родного языка. Опыт изучения иностранных языков, освоения видов речевой деятельности на родном и иностранных языках, формирование предметных и профессиональных компетенций – это основа для совершенствования стратегической компетенции языковой личности. Если обучаемый полагает, что его стратегическая компетенция достаточно эффективна, то при изучении следующего иностранного языка он может использовать. Если же стратегическая компетенция не работает, её следует осмыслить и скорректировать.

Таким образом, каждый учащийся приходит в аудиторию с собственным опытом жизни и изучения языков, с разной степенью развития коммуникативной и стратегической компетенции. В ситуации личностно-ориентированного обучения преподавателю следует начинать процесс обучения с выявления стратегического опыта учащегося. В основе субъективного опыта лежат онтогенез и социогенез личности, биография студента, влияние семьи, национальная принадлежность, социальные и культурные особенности, мировоззрение.

А.А. Леонтьев справедливо полагает: «Обучение иноязычной речевой деятельности не требует её формирования на пустом месте: учащийся ... уже владеет навыками и умениями речевого общения, во всяком случае, на родном языке, а при обучении взрослых – обычно и на каком-то другом. Следовательно, мы можем и должны сочетать собственно формирование с

коррекцией имеющихся навыков и умений, осуществляя то, что в методике русского языка обычно называется «учетом родного языка учащихся» (или, соответственно, языка-посредника). Эта задача требует разработки не лингвистической, а психолингвистической модели сопоставления опорного и изучаемого языков, т.е. анализа не языковых сходств и различий, а степени совпадения или расхождения операциональной структуры речевой деятельности» (4, с. 148).

Наблюдения за студентами-иностранцами показывают, что более опытные обучаемые сознательно и эффективно применяют коммуникативные и когнитивные стратегии, которые усвоили при изучении родного языка. Другими словами, уровень владения вторым языком зависит от уровня владения родным языком, уровня развития языковой личности. А процесс обучения иностранным языкам следует рассматривать не как формирование отдельной компетенции, дублирующей компетенцию общения на родном языке, а как развитие единой компетенции билингва, полилингва, поэтому и необходимо обеспечение автономии обучаемого при освоении второго языка.

Идея автономии основывается на положение гуманистической психологии о том, что «учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего, чувственного и когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью» (5, с.32). Опыт передать нельзя – у каждого он свой, а накопить опыт можно только в процессе учения, а точнее самообучения, и это единственный путь для независимой, ответственной, творческой личности.

Что же такое автономия? Какие процессы и явления обозначаются этим термином?

Слово *автономия* пришло во многие современные языки из древнегреческого языка (*autonomia*: *autos* - сам и *nomos* - закон). РЭС так толкует это слово: «Автономия – собственно закономерность, следование внутренним законам. Противоположность автономии – гетерономия» (1, с.

32) Также автономия рассматривается как право на принятие самостоятельных решений, самоопределение. Оба эти определения актуальны, на наш взгляд, и для целей лингводидактики, особенно в русле личностно-ориентированного подхода: обеспечение автономии означает, что учащийся имеет право выбора самостоятельного пути, принятия самостоятельных решений, использования собственных стратегий учения, следования внутренним закономерностям личности.

Личностно-ориентированное обучение не предполагает навязывания автономии. Очень часто учащийся склонен следовать строгим указаниям преподавателя, исполнять роль пассивного получателя знаний. Тем не менее, преподавателю следует продемонстрировать обучаемому, каким образом тот может расширить свой стратегический репертуар, какие дополнительные возможности у него появятся, если он проявит активность, инициативу в планировании, организации своего собственного учебного процесса, осознает цели изучения языка, реально оценит собственные возможности.

Мотивационные процессы лежат в основе обеспечения автономии в учебном процессе. С точки зрения личностного подхода, оптимальная динамика мотивации возникает лишь в том случае, когда цель не предлагается в готовом виде как требование, указание, предписание (хотя в ряде случаев цель, предложенная педагогом, может совпасть с устремлениями субъекта), а является результатом инициативных действий, отвечающих устремлениям учащегося. Особенно важно обратить внимание на тот факт, что это возможно в случае высоких личностных стандартов, притязаний, стремлении к автономности в учении. Чувство уверенности в себе возникает, когда присутствует свобода выбора и реализации собственных, а не навязанных кем-то целей.

Самоконтроль и самооценка – важные компоненты учебной деятельности и одновременно механизмы формирования навыков самостоятельного приобретения знаний, самообучения. По мнению некоторых авторов, процесс передачи выполнения некоторых элементов

учебной деятельности учащемуся для самостоятельного осуществления рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля и оценки учащимися своей работы.

И в психологии, и в лингводидактике самооценке уделяют серьезное внимание, потому что самооценка – личностное образование, выполняющее главную роль в процессе формирования личности: её активности, направленности, возможностей. Процессуальные характеристики самооценки изучены не так глубоко.

Самооценка двунаправленный процесс: с одной стороны, человек изучает и оценивает объект, с которым себя сравнивает, а другой, такие же действия он совершает по отношению к самому себе. Таким образом, самооценка – рефлексивный, когнитивный, эмоциональный процесс одновременно. Когнитивный компонент - это знания человека о себе: от элементарных представлений до концептуальных понятий. Основа когнитивного компонента самооценки – операция сравнения: себя с другими людьми, своих качеств и достижений с эталоном, соответствия желаемого и достигнутого. Эмоциональный компонент – это переживания по поводу удовлетворения / неудовлетворения своих потребностей, достижения / недостижения намеченных целей. Конечно, самооценка тесным образом связана с внешней оценкой.

Наш интерес к явлению автономии в изучении иностранного языка, самооценке как её компоненту появился в результате преодоления ряда проблем, с которыми мы столкнулись, обучая русскому языку как иностранному студентов в рамках программ академической мобильности. Так уж получается, что студенты-иностранцы, приезжающие в наш вуз, свои зачетные единицы по иностранному языку получили за изучение, как правило, английского языка. Таким образом, формально оценка по русскому языку им не нужна. И нам необходимо найти способы развития, формирования мотивации к изучению языка без использования привычного инструмента – оценки преподавателя.

В нашей практике мы используем предварительное тестирование, различные варианты собеседований, интервьюирование студентов, наблюдения, а целью всех этих мероприятий является выявление следующих факторов:

- отношение к стране, изучаемому языку;
- ясные цели, причины для изучения русского языка;
- сознательность, дисциплинированность, вовлеченность в учебный процесс;
- общее настроение в группе;
- способности, предшествующий опыт как учебный, так и изучения иностранных языков;
- национальные лингводидактические традиции.

Студентов-иностранцев можно условно разделить на три группы:

- те, кто стремятся реализовать себя в сфере деятельности, где необходимо знание русского языка;
- те, кому интересны русская культура, кто стремится расширить границы общения и пр.;
- те, чьи мотивы не вполне ясны.

К сожалению, у нас нет возможности распределять студентов в группы по интересам, в соответствии с индивидуальными психологическими особенностями, реальная возможность решить эту сложную задачу – построить обучение на личностно-ориентированном подходе, обеспечить автономность. Для того, чтобы обучение студентов-иностранцев в России, в Петербурге, в нашем университете было успешным, преподавателю следует работать над формированием позитивного отношения к нашей стране, русскому языку, преодолевать предубеждения, стереотипы, иногда высокую степень тревожности учащихся, способствовать формированию более высокой самооценки, повышению степени активности и пр. Все перечисленные аспекты следует учитывать, готовясь к каждому отдельному занятию, только в этом случае можно достигнуть желаемого.

## Список литературы

1. Большой российский энциклопедический словарь// Т. 1. М., 2001.
2. Дэвидсон Д. Е., Митрофанова О. Д. Функционирование русского языка: методический аспект// Международный конгресс МАПРЯЛ. Доклады американской делегации. М.-Вашингтон, 1999, с. 11 – 49.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990.
4. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам// Язык и культура в филологическом вузе. М., 2006, с. 145 – 155.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1998.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКТИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Завадская А.В.*

**Оренбургский государственный медицинский университет  
г. Оренбург, Россия**

Статья посвящена описанию особенностей корректировочного курса русской грамматики для иностранных студентов. Автором описываются факторы, оказывающие влияние на необходимость внедрения данного курса в учебный процесс, определяется объем и содержание корректирующего обучения. Особое внимание уделяется взаимосвязи лексического и грамматического материала на этапе корректирующего обучения.

Основной целью обучения русскому языку как иностранному является приобретение коммуникативной компетентности, уровень владения которой на разных этапах языковой подготовки дает возможность использовать изучаемый язык в профессиональной и научной деятельности. Когда речь идет об обучении русскому языку как иностранному студентов-медиков, то на первый план выходит формирование профессионально коммуникативной

компетенции, т.к. в отличие от многих других направлений подготовки медицинское образование предполагает прохождение практики иностранными студентами в российских больницах. Неотъемлемой частью этой практики является устная профессиональная коммуникация.

Одним из компонентов коммуникативной компетенции является грамматическая компетенция. Грамматика как инструмент выражения мыслей играет ведущую роль в процессе обучения студентов и вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса. Именно поэтому обучению грамматике придается большое значение. Так, при обучении РКИ студентов-медиков первый год отводится для формирования общекоммуникативной компетенции. Только на втором году обучения начинается профессионально ориентированное обучение языку. На этом этапе многие преподаватели сталкиваются с проблемой несформированности у студентов-иностранцев грамматической компетенции. В этом случае речь идет о необходимости проведения так называемого корректировочного курса русской грамматики.

На сегодняшний день имеются лишь отдельные работы, посвященные корректирующему обучению. Однако они ориентированы в основном на студентов, изучающих русский язык как неродной, либо на студентов технического профиля. Корректировочных курсов для студентов-медиков мы не встретили, хотя значительная часть иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, приходится именно на будущих врачей.

Понятие «коррекция» рассматривается в исследованиях по психолингвистике, дидактике, методике обучения иностранным языкам, а также методике обучения русскому языку как неродному. Однако следует отметить различные толкования данного понятия в той или иной области знаний. Так, в методике РКИ коррекцию определяют как один из общедидактических методов преподавания, который соотносится с самокоррекцией как методом учения, характеризующим деятельность

учащихся[2]. Коррекция рассматривается как метод, который используется в процессе обучения в совокупности других методов [5].

Основной целью корректирующего обучения является преодоление имеющихся ошибок, дальнейшее расширение и углубление уже приобретенных студентами знаний и навыков по русскому языку с учетом выбранной специальности.

Необходимость корректировочной работы объясняется различными факторами. К примеру, И.В. Шишкина указывает на следующие факторы:

- общий уровень развития учащихся, уровень владения родным языком и лингвистическая компетенция учащихся,
- особенности родного языка,
- особенности русского языка, варьирование требований к уровню владения языком,
- действие принципов обучения (минимизации и концентричности);
- психологические особенности обучаемых;
- уровень мастерства преподавателя [4, с. 31].

Методисты отмечают, что целесообразно корректировочный курс проводить на средне-продвинутом этапе обучения. В Оренбургском государственном медицинском университете работа по коррекции грамматической компетенции проводится на втором курсе. Это связано с тем, что, во-первых, к концу первого курса студенты овладевают грамматическим минимумом, соответствующим первому сертификационному уровню, во-вторых, именно со второго курса начинается профессионально ориентированное обучение русскому языку.

Корректировочное обучение предусматривает:

- 1) констатацию уровня владения знаниями, умениями, навыками учащихся с целью построения корректировочного курса;
- 2) восполнение пробелов в знаниях учащихся;

3) активизацию имеющихся и приобретение новых умений и навыков пользования русским языком;

4) создание особой системы обучения, которая позволила бы интенсифицировать учебный процесс[4, с. 33].

Отбор грамматического минимума происходит в зависимости от конкретной цели обучения, уровня подготовки данной группы учащихся и языковой характеристики будущей сферы общения. Содержание материала корректирующего обучения русскому языку в медицинском вузе составляет:

1) лингвистический материал, отобранный на основе учебной специфики строя русского языка;

2) лингвистический материал, отобранный в результате анализа речевых ошибок учащихся;

3) лингвистический материал, не усвоенный или плохо усвоенный в период раннего обучения;

4) лексический материал, отобранный на основе анализа лексики учебных текстов;

5) терминологический минимум по специальности;

6) профессиональная тематика, отобранная с учетом учебных текстов [4, с. 35].

Подача материала при корректирующем обучении должна осуществляться иначе, чем на этапе первичного знакомства: изучаемый материал уже знаком студенту, но в силу ряда причин не усвоен им. Поэтому система упражнений в рамках корректировочного курса грамматики должна быть выстроена таким образом, чтобы имеющееся «грамматическое знание» перешло в разряд «грамматических навыков», которые проявляются в безошибочном употреблении грамматических форм в устной и письменной коммуникации.

Вслед за работами М.С. Розиной, И.В. Шишкиной и З.И. Гирич [1,3,4], которые разработали корректировочные курсы грамматики для студентов технического профиля, мы предлагаем систему работы по коррекции

грамматических знаний для студентов-медиков. Так, корректировочная работа должна проводиться в три этапа: подготовительный, основной, заключительный.

На первом, подготовительном, подэтапе происходит презентация материала, подлежащего коррекции. В процессе презентации активно используются наглядные схемы и таблицы, которые способствуют систематизации уже имеющихся у студентов умений и навыков.

На втором, основном, подэтапе проводится отработка и собственно коррекция изучаемого материала. Работа осуществляется с помощью средств наглядности (картинки, таблицы, рисунки, карточки).

На третьем, заключительном, подэтапе ставится цель систематизировать изученный материал и сформировать у студентов навыки употребления отрабатываемых форм в речи.

Таким образом, для успешного осуществления устной и письменной профессиональной коммуникации иностранными студентами на русском языке необходимо внедрение в учебный процесс корректировочного курса русской грамматики. Этот курс должен проводиться на продвинутом уровне владения русским языком как иностранным и включать в себя тот грамматический материал, в котором студенты чаще всего допускают ошибки. Также неотъемлемой частью корректирующего обучения должно являться «лексическое сопровождение»: грамматика должна отрабатываться на терминологическом минимуме по специальности.

### **Список литературы**

1. Гирич З.И. Методика корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка иностранными тюркоговорящими студентами инженерного профиля // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2015. – № 2. – С. 91-97.

2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. 2-е изд. – М., 2009.

3. Розина М.С. Корректировочный курс грамматики русского языка в неродной аудитории // Материалы конференции «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного». – М.: РУДН, 2008.

4. Шишкина И.В. Методика корректирующей работы при изучении падежной системы русского языка в полиэтнических группах подготовительных отделений вузов технического профиля : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Шишкина. – М., 2004. – 223 с.

5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. – М., 2010.

## **ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Зонова М.В.*

**Уральский государственный экономический университет  
г. Екатеринбург, Россия**

Изучение модальных глаголов представляет определенную трудность для студентов, изучающих английский язык. Цель статьи – рассмотреть причины подобных затруднений и предложить упражнения для более эффективной работы над модальными глаголами.

Одной из самых сложных для учащихся тем английской грамматики являются модальные глаголы. В отечественной лингвистике первым подошел к исследованию модальности В. В. Виноградов. Согласно его концепции, модальность понимается как семантическая категория, выражающая отношение содержания высказывания к внеязыковой действительности с точки зрения говорящего [2, с.53].

Модальность, рассматриваемая в настоящее время как многоаспектная,

комплексная категория, демонстрирует активное взаимодействие с целой системой других категорий языка. В английском языке модальными называются глаголы, которые выражают не действие или состояние, а лишь отношение к ним действующего лица, т.е. возможность, вероятность, необходимость совершения действия и т.д. [1,с.187].

По опыту работы в неязыковом вузе можно сказать, что наибольшее количество ошибок студенты совершают при выборе модального глагола. Это связано, в первую очередь с тем, что в школьной программе по русскому языку модальные глаголы не рассматриваются как отдельная категория. С понятием модальность, модальные глаголы учащиеся сталкиваются на занятиях по английскому языку [3,с.232]. Во-вторых, некоторые модальные глаголы имеют почти одинаковый перевод, но обладают определенными отличиями. Например, *can* и *may* (оба глагола имеют в русском языке значение мочь / уметь / разрешать), *should* (должен / следует) и *must* (должен / обязан), *to have to* (приходится / вынужден) и *to be to* (употребляется для обозначения действия, которое должно совершиться по плану, расписанию или по инструкции). Рассмотрим модальные глаголы *can* и *may*. Глагол *can* «могу, умею» обозначает физическую возможность или умение произвести какое-либо действие. I *can* swim. Я могу (умею) плавать. Глагол *may* «могу (мне разрешено)» обозначает разрешение выполнить действие. *May* I come in? Можно войти? Чтобы помочь учащимся понимать разницу между модальными глаголами, разбираться в нюансах их употребления, нужны эффективные упражнения для тренировки этих навыков.

I. Say what your friends / relatives can do and how well they can do it.  
Follow the model.

Model:

-My friend can speak Arabic.

-Can he really?

-Yes, he can. He can speak Arabic very well.

Substitutions: her son / play chess; my grandfather / drive a car; John / play

the piano.

II. You are in a coffee bar (library, department store). Ask for something in English. Follow the model.

Model:

- Can I have a cup of tea?

-Just a minute. Here you are.

Substitutions: a cup of coffee and a sandwich; a German-Russian dictionary; a green umbrella; a glass of water.

III. Read, learn and act out the dialogues:

a) -What can I do for you, sir?

-Can I see that camera over there, please?

-Here you are, sir.

-How much is it?

-80 dollars, sir.

-Oh, it's very expensive. Can you show me a cheaper one?

- Yes, we have many different cameras. Look at this one. It's only 40 dollars but it is very good.

-Thank you, I will take it.

b)-Excuse me, sir, how can I get to the Exhibition Centre?

-You can get there by the underground.

-Is the Exhibition Centre far from the underground station?

-Now, it's quite near.

-Oh, it's very good. Thank you.

-Not at all.

IV. Fill in the missing remarks and act out the dialogues:

a) -Can you work on a computer?

-No, ... .And you?

-Yes, ... . It's not difficult to learn. ...

-Thank you very much. It's very important for me. I work at a tax inspection office. I'm responsible for the preparation of tax returns.

b) - Can you give me your dictionary, Kate? I must translate our customer's email.

- ...

-...?

- I'm sorry, I can't help you now. I'm busy. But I can help you later, after lunch.

V. Translate into English and act out the dialogues:

a) –Вы умеете кататься на лыжах, г-н Али?

-Нет, не умею. Видите ли, у нас не бывает снега.

-Катание на лыжах очень популярно в России. У нас очень снежные зимы.

б) – Ты умеешь работать на компьютере, Виктор?

-Немного, но я хочу научиться работать лучше.

-Я могу тебе помочь.

-Большое спасибо.

в) – Боюсь, что я не смогу перевести этот контракт. Он очень трудный.

-Я могу дать тебе свой словарь, если хочешь.

-Спасибо, а не можешь ли ты мне помочь?

-Могу.

Аналогичные упражнения используются для тренировки глагола may.

I. Ask for permission. Follow the model:

Model:

-May I take your dictionary?

-Certainly.

Substitutions: ask a question; come in; smoke here; leave the office earlier; have your catalogues.

II. Read and act out the dialogues;

a) –May I leave the office earlier today?

-What's the matter?

-My aunt is ill. I must look after her.

-Certainly. Best regards to your aunt.

-Thank you.

-By the way, if you can't come tomorrow, phone us.

-O.K.

b) –Can you come over for dinner tonight?

-I'd love to. What time must I be at your place?

-7 o'clock.

-Thank you for the invitation. May I bring my boy-friend?

-Sure.

III. Translate the dialogues into English and act out:

a) –Здесь можно курить?

-Да, конечно.

б) – Можно мне уйти раньше?

-А в чем дело?

-Сегодня у нас много работы. Я должен подготовиться к переговорам.

-Понятно. Хорошо. Можете уйти раньше.

В заключение отметим, несмотря на то, что назначение модальных глаголов вызывают естественные затруднения у учащихся, при правильном подборе упражнений овладение этим навыком вполне достижимо. Количество и выбор упражнений зависит от многих факторов: уровня знаний учащихся, мотивации, мастерства преподавателя и т.д. Результат будет зависеть от обеих сторон процесса обучения.

### Список литературы

1. Английский язык для экономистов [Текст]: учеб.пособие/ [авт.кол.: Е.Н. Алимova, С.С. Андриевских, Н.Л. Бороненкова и др.]; под общ. ред. Н.Л. Бороненковой; Мин-во образования и науки РФ, Урал.гос.эконом.ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УрГЭУ, 2015.

2. Виноградов В.В. Избранные труды: исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов – М.: Наука, 1975. – С. 559

3. Соснина Н.Г. Основные аспекты научной терминологии социокультурного сервиса. // Роль образования и науки в развитии Российского общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С.232.

## **ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ**

*Мишечкина В.В.*

**Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
г. Орёл, Россия**

В статье проведен анализ различных игровых методов. Перед методистами стоит вопрос о поиске эффективных способов усвоения русского языка как иностранного. В статье представлены игровые задания, способствующие оптимизации учебного процесса при обучении РКИ в студенческой аудитории.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересным и увлекательным изучение студентами-инофонами русского языка. Коммуникативные игры способствуют эффективному усвоению лексики, фонетики и грамматики русского языка, а также развитию устной речи.

Анализ исследований и научных публикаций свидетельствует, что проблема методов обучения с помощью игровых технологий привлекает внимание многих известных ученых и педагогов-практиков (Н.П. Аникеева, Т.В. Губанова, Е.И. Пассов, М.В. Стронин, Л.Т. Фаттахова и др.).

В методике игровые методы рассматриваются как специальная система обучения, характеризующаяся следующими особенностями: 1) максимальная активизация обучающихся; 2) мобилизация скрытых внутренних возможностей; 3) максимальное использование всех средств воздействия.

Игровые методы и приемы в педагогике начали применяться с начала XX в. В России интерес к игровым методикам проявился с 70-х гг. XX в., тогда же в педагогике началось активное использование игровых приемов, а

в методике РКИ игра стала использоваться как средство оптимизации учебного процесса.

Современные учебные пособия уже трудно представить без игровых заданий.

Популяризации игровых методик способствовало и развитие метода интенсивного обучения, в частности методика Г.А. Китайгородской, построенная, кроме суггестивных принципов, на активном использовании принципов игровой деятельности.

Выделяют собственно игру и игру дидактическую, специально созданную для целей обучения. Методисты указывают на следующие свойства дидактической игры: преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата.

По формам организации дидактические игры могут быть: индивидуальные; фронтальные; парные; групповые. Последние две подгруппы наиболее приближены к условиям естественной коммуникации.

Необходимо отметить, что игровые задания можно использовать на любом этапе обучения, при разных формах взаимодействия, с обучающимися любого уровня подготовки.

Существуют особые рекомендации по использованию игры на уроках РКИ, при этом неважно, в какой аудитории проводится игра. К таким рекомендациям относят следующие: 1) игра должна соответствовать теме занятия, 2) нежелательно проводить игру для изучения нового материала, 3) учащиеся должны участвовать в ней добровольно, 4) игра должна быть хорошо подготовлена и организована, 5) должны быть подготовлены призы (победителям, проигравшим), 6) преподавателю не должен вмешиваться в ход игры. Основное правило использования игры – её соответствие поставленной цели с учётом как ближайшей, так и дальнейшей перспективы. По мнению Н.Б. Битехтиной [3], игровые задания целесообразно вводить на всех этапах работы над темой.

Н.Б. Битехтина[3] подразделяет игровые задания на три группы: некоммуникативные; предкоммуникативные; коммуникативные. Л. С. Крючкова[7] делит игры на развивающие или языковые, коммуникативные.

Е.И. Пассов, З.П. Трофимова и др. сформулировали ряд требований к игре как к методу обучения. Перечислим эти требования: 1) игра – должна быть элементом системы, а самоцелью; 2) использование игры должно быть обусловлено целью обучения, содержанием темы и пр. и методически обеспечено; 3) игра должна соответствовать уровню языковой компетенции; 4) игра должна быть результативна; 5) игра должна сочетаться с другими видами учебной деятельности; 6) игра не должна навязываться; 7) игра должна быть адаптирована к контингенту учащихся [10].

Крючкова Л.С. указывает, что одна и та же игра может выступать в нескольких функциях: «обучающая функция (развитие общеучебных умений и навыков: памяти, внимания, восприятия информации различной модальности; развитие навыков владения иностранным языком); развлекательная функция (создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение урока из скучного мероприятия в увлекательное приключение); коммуникативная функция (объединение коллективов учащихся, установление эмоциональных контактов); релаксационная функция (снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении психотехническая функция (формирование навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для усвоения больших объемов информации)» [7].

Большинство методистов и практиков сходятся в том, что качественная языковая игра должна обладать следующими признаками: не требовать большой предварительной подготовки и специального времени для контроля ответов; в неё должно быть легко играть; она должна иметь определенный интеллектуальный импульс и активизировать познавательную деятельность,

должна развлекать, но при этом не ослаблять дисциплины; не должна занимать много времени на занятии.

Рассмотрим некоторые примеры игровых заданий, которые можно использовать в аудитории при обучении русскому языку как иностранному.

#### Игровое задание «Позвони другу»

1. Позвоните другу и пригласите его в театр (в кино, в музей, на выставку, в парк и т. д.).

2. Позвоните другу и расспросите его, как доехать к нему.

3. Позвоните другу и попросите его встретить вас на автовокзале (на вокзале, в аэропорту, на остановке).

4. Позвоните другу, пригласите его в гости. Объясните, как к вам доехать.

#### Игровое задание «Деловой этикет»

1. Позвоните в гостиницу и забронируйте себе номер.

2. Позвоните преподавателю, объясните причину вашего отсутствия (опоздания) и извинитесь.

3. Позвоните в кинотеатр (театр и т.д.) уточните режим работы. Закажите билеты.

4. Позвоните в Международный отдел университета, уточните график работы, запишитесь на прием к специалисту.

5. Позвоните в поликлинику и вызовите врача на дом своему другу. Объясните, что с ним случилось.

#### Игровое задание «Праздник»

1. Скоро праздник (Новый год, 8 Марта, День матери, 9 мая, 1 сентября, День рождения и т. д.). Поздравьте друга, преподавателя, родителей с праздником. Составьте текст поздравления с праздником и подпишите открытки.

2. Ваши друзья получили Дипломы об окончании университета, поздравьте их.

Игры оказывают огромное влияние на формирование коммуникативных умений и навыков студентов-инофонов. Игры строятся на принципах коллективной игры, максимальной занятости каждого участника, неограниченной творческой деятельности.

### Список литературы

1. Арутюнов А.С. Игровые задания на уроках русского языка/ А.С. Арутюнов. - М., «Просвещение», 1984.
2. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ / П.М. Баев – М., Русский язык, 1986.
3. Битехтина Н.Б. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному/ Н.Б. Битехтина Н.Б., Е.В. Вайшноре // Живая методика. М., 2009.- С. 64-96.
4. Губанова Т.В. Русский язык в играх/ Т.В.Губанова, Е.А. Нивина. – Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007.
5. Живая методика / для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: «Русский язык. Курсы», 2005.
6. Казнышкина И.В. Коммуникативные игры на уроках русского языка как иностранного: учебное пособие/ И.В. Казнышкина .– М.: Русский язык. Курсы, 2012.
7. Колесова Д.В. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка / Д.В.Колесова, А.А.Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2012.
8. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ/ Л.С. Крючкова Л.С., Н.В. Мощинская. – М.: 2009.
9. Кудрявцева Е.Л. Современные игровые технологии в изучении и освоении языков / Е.Л.Кудрявцева, Л.Б. Бубекова, А.А.Тимофеева, С.В.Буланов // Русский язык за рубежом, № 3, 2015. -с. 43-57.

10. Матохина А.В. Использование игровых образовательных технологий в системе обучения русского как иностранного языка в современном вузе / А.В. Матохина, Н.В. Харламова, О.А. Шабалина, Е.А. Куликов // Открытое образование. Т. 21. № 3. 2017. - с. 39-47.

11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ Е.И. Пассов. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.

12. Шкаликова А.С. Учебно-речевые игры на занятиях по РКИ как средство активизации речевой деятельности студентов на начальном этапе обучения (китайская аудитория) / Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2011, № 4 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/uchebno-rechevye-igry-na-zanyatiyah-po-rki-kak-sredstvo-aktivizatsii-rechevoy-deyatelnosti-studentov-na-nachalnom-etape-obucheniya>

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ**

**Наджафов И.А.**

**Юго-Западный государственный университет**

**г. Курск, Россия**

В статье рассматриваются комплексные подходы к изучению языка, связанные с культурой обучающихся. Дана оценка эффективности языковой педагогической поддержки, необходимости владения педагогом родным языком студентов. Рассмотрена роль эстетического использования языка и специальных текстов, подобранных в соответствии с профессиональными интересами студентов.

Современные технологии преподавания иностранных языков вносят свои коррективы в стратегии развития языкового образования, основной задачей которого является формирование поликультурной личности в результате приобретения нового языкового и культурного опыта. Развитие принадлежности к определенной культуре и языку через знакомство с другими культурами и языками, изучение сходного и отличительного в лингвистической организации различных языков способствует развитию более глубокого понимания механизмов языка как мощного фактора единения культур и сохранения своей культуры [6,7].

Особое значение приобретает преподавание русского языка как иностранного, основанное на современной технологии многоязычного образования, которое предусматривает обязательное использование родного для иностранцев языка (или языка-посредника) с целью культурного взаимодействия, определяющего глубокое понимание смыслового значения слов, содержащего информацию об «этимологических истоках этнического, культурно-исторического и национально-языкового характера» [1].

Иностранные студенты олицетворяют свою картину мира, в которой вырисовываются слова, знания, опыт и культура поколений [5]. Их мировосприятие связано со структурой тех ценностно-смысловых отношений, которые формируются культурой при участии языка. Поэтому преподавателю необходимо владеть родным языком студентов; знать природные особенности другого народа, его исторические судьбы – все то, что «в трансмутационном виде, приобретая символическую интерпретацию, является предметом национальной лингвокультуры» [1].

Идея поликультурного обучения соответствует концепции комплексного подхода к изучению языка и обусловлена заинтересованностью иностранных студентов в языковой поддержке и в поощрении переходить с одного языкового кода на другой, используя два языка, что стимулирует уверенность в общении на новом языке. Через языковую поддержку, учебные дискуссии, в которых можно высказывать

свои личные идеи на разных языках, через эстетическое использование языка и специальные тексты, выбранные в соответствии с профессиональными интересами студентов, развивается способность межкультурного общения, происходит накопление знаний и умений, возрастает способность к изучению языков.

Уважительное отношение преподавателя к культуре и языку иностранных студентов вызывает их ответную реакцию, выраженную в желании высказаться на русском языке, анализируя воспринятую «неродную речь» на «категориальной основе родного языка» [2]. Создавая «языковой мост», преподаватель, включая в свою профессиональную компетенцию знание иностранных языков, способствует активизации речемыслительной деятельности, базовых знаний, готовности студентов выступать в качестве посредников между культурами родного и русского языков.

Учебные дискуссии, включенные в программу обучения русскому языку иностранных студентов, вовлекают в личностное и беглое использование изучаемого языка, создают основы продуктивного и творческого общения, формируют рефлексивную деятельность студента, как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане. Дискуссии на актуальные и интересные студентам темы «подстегивают» на откровенные высказывания. Для того, чтобы быть понятым, участники дискуссии координируют разные лексические элементы на родном и русском языках, и с помощью преподавателя выбирают адекватные способы выражения своих мыслей на русском языке. Четкое формулирование мысли в напряженной дискуссионно-аргументативной работе происходит посредством осмысленного использования языковых средств, положительно сказывающегося на приобретении языковой и межкультурной компетенции. [3].

Необходимость языковой поддержки при обучении русскому языку иностранных студентов проявляется и в процессе изучения русских поговорок, пословиц и фразеологизмов, т.к. добиться полного понимания

можно лишь посредством их расшифровки на родном языке студентов (или языке-посреднике). Увеличивая объем понимания специальных текстов для чтения об истории и культуре русского народа, преподаватель повышает интерес иностранных студентов к русскому языку.

Эстетическое использование языка также улучшает качество обучения и психологическое состояние студентов, которые испытывают большие трудности в изучении русского языка. Кроме исполнения песен на разных языках, используется исполнение музыкальных произведений, вызывающих определенные ассоциации, которые озвучиваются студентами на русском языке. Например, исполняя мелодии таких композиторов, как Р. Паулс, Э. Морриконе, Н. Рота, преподаватель обращается к студентам: «О чем вы вспоминаете, слушая эту мелодию?» Вслушиваясь в мелодию, студенты обычно рассказывают о своих впечатлениях, воспоминаниях о доме, о девушке, о природе.

Таким образом, увеличение объема понимания посредством использования родного языка иностранных студентов в процессе чтения и говорения, билингвального дискуссионного общения, исполнения песен на разных языках благотворно влияет на перцептивно-когнитивные и поведенческие процессы. Студенты адаптируются к новой культуре, нормам поведения и приобретают компетенции межкультурного общения, которые определяют поликультурную личность.

### **Список литературы**

1. Сороковых Г.В., Давыдова О.В. Сущность и содержание современного поликультурного образования в языковом вузе./ Новая парадигма российского языкового образования и пути ее реализации. Материалы Международной научно-практической конференции. – М., МГПУ, 2005.

2. Наджафов И.А. Педагогические технологии, формирующие профессионально-инновативную компетенцию студентов, изучающих

иностранный язык в неязыковом вузе / Интерактивные технологии в иноязычном образовании: исследование стратегий и опыта применения: Коллективная монография / Под науч. ред. Г.В. Сороковых. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 172 с.

3. Наджафов И.А. Развитие лексической компетенции на английском языке в контексте функционально-дискурсивной техники общения./ Формирование иноязычной лексической компетенции на разных этапах иноязычного образования: теория и технологии. Монография / Под науч. ред. Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – 212 с.

4. Лешутина И.А., Данилова И.В. Академическая риторика: феномен и раритет / Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. С. 15-19.

5. Лешутина И.А. Развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся: интерактивные формы внеаудиторной работы. / Сборник «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», 2014. С. 94-97.

6. Ковынева И.А. Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010, С.193-197

7. Русецкая М.Н., Ельникова С.И., Павличева Е.Н., Рублева Е.В. Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт использования ресурсов портала «Образование на русском». Русский язык за рубежом. 2017. № 4 (263). С. 6-11.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ  
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ПРОГРАММ ЦЕНТРА ДОВУЗОВСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

*Озерова Е.Н.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В статье рассматривается вопрос об определении профессионально-коммуникативной компетенции в системе дополнительных общеразвивающих программ Центра довузовской подготовки иностранных граждан, а также приведены основные требования, необходимые для формирования данной компетенции, и проанализированы основные ее составляющие.

В процессе профессионально-коммуникативного овладения иностранным языком происходит поэтапное усвоение языковых знаний и формирование практических навыков и умений профессионально-речевого поведения, постепенное движение от искусственной речи к естественной, от формально правильной к профессионально-культурной. Постоянное применение коммуникативных знаний, навыков и умений позволяет обучающимся накапливать коммуникативный опыт, в результате чего и формируется профессионально-коммуникативная компетенция [8,9].

При этом под профессионально-коммуникативной компетенцией понимается способность осуществлять иноязычную речевую деятельность на основе теоретических знаний о языковой системе изучаемого языка и с помощью практических умений, связанных с дискурсивной и иллокутивной компетенцией (И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, А.А. Леонтьев и др.).

Важнейшим направлением развития системы профессиональной подготовки иностранных обучающихся является языковая подготовка в Центре довузовской подготовки иностранных граждан. Данная система является первичной по отношению к другим образовательным ступеням и

поэтому эффективность ее функционирования определяет успешность всего дальнейшего процесса профессионального обучения иностранных граждан.

Анализ научных исследований, посвященных проблеме профессионально-коммуникативного обучения русскому языку как иностранному, позволяет сформулировать основные требования к профессионально-коммуникативной подготовке иностранных обучающихся в Центре довузовской подготовки иностранных граждан, среди которых главными являются:

- усвоение норм языковой правильности профессиональной иноязычной речевой деятельности (Т.М. Ломтева, О.Д. Митрофанова, Т.В. Самосенкова);

- формирование умений понимать и правильно оценивать различные ситуации речевого общения в профессиональной сфере, умение строить целесообразно конкретную ситуацию программы действий и реализовывать их (С.М. Вишнякова, И.А. Зимняя, Ф.С. Шатилов);

- формирование умений представлять аргументы, делать выводы, выделять и представлять нужную информацию в ситуациях профессионально-речевого общения (Т.И. Капитонова, Т.Н. Ломтева, О.Д. Митрофанова).

Профессионально ориентированное обучение, таким образом, предполагает: 1) организацию постоянной иноязычной учебной практики обучающихся; 2) осуществление взаимосвязи в формировании теоретических знаний и профессионально-коммуникативных навыков и умений в различных учебных ситуациях профессионального общения; 3) активизацию речемыслительной деятельности обучающихся-медиков при помощи коммуникативно-познавательных задач и учебных профессионально-речевых ситуаций; 4) использование коммуникативно-ценного [2] материала для различных ситуаций профессионального общения.

С этих позиций обучение русскому языку как иностранному становится не самоцелью, а средством повышения уровня образованности, эрудиции в

рамках своей специальности, а также повышения академической и профессиональной мобильности обучающихся. При этом деятельность иностранных обучающихся на занятиях по русскому языку остается учебно-познавательной по форме, но становится профессионально-коммуникативной по содержанию.

Основной целью обучения иностранных обучающихся-медиков в процессе овладения русским языком в Центре довузовской подготовки иностранных граждан является формирование профессионально-коммуникативной компетенции.

Исходя из анализа исследования феноменов «коммуникативная компетенция» и «профессиональная компетенция» (С.М. Вишнякова, И.Б. Игнатова, И.А. Зимняя, И.Д. Изаренков, И.Ф. Исаев, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин и др.), можно определить профессионально-коммуникативную компетенцию как совокупность поэтапно сформированных в процессе профессионально направленного обучения профессионально-коммуникативных знаний, навыков и умений, позволяющих продуктивно использовать свою коммуникативную компетенцию для эффективного решения профессиональных задач с представителями иной лингвокультурной общности.

Профессионально-коммуникативная компетенция включает:

а) коммуникативную компетенцию:

- *языковые знания*, которые представляют собой совокупность знаний, связанных с обобщенным опытом человечества в коммуникативной деятельности, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в соответствии с причинно-следственными связями и отношениями. В нашем случае это связано с обобщенным опытом иноязычной коммуникативной деятельности: а) знание традиций и обычаев народа изучаемого языка; б) знание особенностей профессионально-делового общения носителей изучаемой лингвокультуры;

- *коммуникативные навыки*, характеризующиеся способностью обучающегося сознательно, быстро и точно отражать определенные ситуации, связанные с иноязычной коммуникативной деятельностью профессиональной направленности. Коммуникативные навыки приобретаются обучающимися в процессе многократного выполнения коммуникативных действий и в последующем носят автоматический характер;

- *коммуникативные умения*, представляющие способность обучающегося правильно использовать полученные в течение профессионально-ориентированного обучения иностранному языку теоретические знания для выражения собственных мыслей в процессе профессионально-коммуникативной деятельности с представителями инокультурной общности.

б) профессиональную компетенцию:

- *профессиональные качества личности*: взаимодействие с будущими коллегами и пациентами, формирование у больных позитивного отношения к своему здоровью, создание комфортного психоэмоционального климата в период лечения, установление взаимопонимания и взаимодоверия;

- *коммуникативно-значимые качества личности*: умение слушать, сопереживать, умение создать эмоционально комфортную атмосферу общения, положительного настроения и др.

Резюмируя вышесказанное, можно определить иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию обучающегося как комплексный профессионально-личностный языковой ресурс обучающихся, обеспечивающий осуществление ими коммуникации в конкретной речевой ситуации при соблюдении современных языковых/речевых норм, а также позволяющий регулировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере общения.

## Список литературы

1. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку: на материале рус.яз. как иностр. / И.А. Зимняя. - М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
2. Митрофанова, О.Д. Русский язык и специальность / О.Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 1970. - № 2. – С. 31-34.
3. Митрофанова, О.Д. О принципах подхода к лексическому и грамматическому материалу при обучении русскому языку с учетом специальности/ О.Д. Митрофанова // В помощь преподавателю русского языка как иностранного. – М., 1967.
4. Игнатова, И. Б. Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность / И. Б. Игнатова, Л. Г. Петрова, Т. В. Самосенкова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. – 304 с.
5. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. - № 5. – С. 14-20.
6. Шипилина Л.А. Качество профессионального образования: к вопросу философско – методологических оснований. / Л.А. Шипилина // Право и образование. – М., 2007. - № 10. – С. 44 – 56.
7. Узерина М.С. Две системы профессионально – ориентированного обучения в современной практике преподавания русского языка как иностранного. [Электронный ресурс]- Режим доступа <http://www.nmk.ulstu.ru/index.php?tezis=205&item=1&god=2007>
8. Ковынева И.А. Принцип минимизации учебного материала в процессе создания учебных пособий по РКИ. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации./ Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017.
9. Ковынева И.А. «Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы». Материалы Всероссийской

научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010, с. 193-197

## **КУРС «АУДИРОВАНИЕ» ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТАЖЁРОВ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

*Орехова Е.Е.*

**Воронежский государственный университет**

**г. Воронеж, Россия**

В статье излагаются основные принципы национально ориентированного курса «Аудирование» для стажёров российского вуза, сформированные с учётом их потребностей, а также уровня подготовки и методики обучения студентов в китайских вузах. Дается типология наиболее частотных ошибок и намечаются пути преодоления трудностей.

Цель данного курса в учебных программах обычно формулируется так: обеспечить приобретение студентами умений и навыков русскоязычного аудирования на материале, способствующем расширению их страноведческих знаний, формированию общекультурной и коммуникативной компетенции. В практике преподавания аудирования эту цель приходится конкретизировать в зависимости от уровня подготовки студентов и с учётом учебно-методического контекста (дисциплин, изучаемых студентами параллельно аудированию, и видов учебной деятельности, практикуемых другими преподавателями).

В условиях китайского вуза аудирование является одной из приоритетных дисциплин, т. к. студенты крайне ограничены в возможностях аудитивной практики за пределами аудитории. На начальном этапе обучения аудирование помогает студентам осознать коренное различие фонетических систем двух языков, отчасти преодолеть психологический барьер при восприятии звучащей русской речи. Однако важно отметить, что при этом на занятиях используются учебные аудиотексты, записанные дикторами в

студийных условиях с наиболее комфортной для учащихся скоростью речи.

По окончании первой ступени обучения студенты сдают государственный квалификационный тест по русскому языку восьмого уровня (ТРЯ-8), одним из блоков которого является аудирование, как и в российских сертификационных тестах, причём материалом для тестовых заданий являются неадаптированные новостные сюжеты с российского радио и телевидения. Учитывая колоссальный разрыв между учебными и оригинальными аудиоматериалами по всем параметрам, традиционно низкие результаты прохождения этого тестового блока вполне закономерны. Неудача при сдаче теста констатирует более серьёзную проблему – известно, что среди сотен выпускников китайских вузов по специальности «Русский язык» лишь единицы способны успешно коммуницировать с носителями языка в профессиональной сфере, не говоря уже о готовности к устному переводу.

Эта проблема неоднократно обсуждалась как китайскими преподавателями РКИ, так и россиянами, обучающими китайских студентов, и обе стороны сходятся на необходимости пересмотра методических принципов. В Китае обучение основано «на знаниевой парадигме образования, то есть на накоплении знаний, заучивании лексики, текстов и грамматических формул и правил. Даже если в программе формально обозначена цель развить у студентов способности практического применения полученных знаний, это не всегда полномерно реализуется фактически» [2; 96]. Наши китайские коллеги видят наиболее перспективной альтернативой такому подходу не простое накопление знаний, а их систематизацию, в сочетании с приобретением опыта коммуникации (т. е. системно-деятельностный подход).

Тем не менее, изменить методику преподавания русского языка в КНР на государственном уровне пока не удаётся, и энтузиасты не в силах существенно улучшить качество подготовки студентов. Они возлагают большие надежды на то, что погружение в языковую среду вкупе с российскими методиками обучения РКИ может дать молодым русистам то, что они недополучают на родине.

Чтобы выполнить возлагаемую на нас миссию в рамках курса «Аудирование», необходимо понимать, какие именно аудитивные умения и навыки не сформированы у китайских студентов. Действующие программы и стандарты требуют:

- вычленять основное содержание текста (определять тему, главную мысль сообщения, основные факты, понимать логическую структуру высказывания);
- понимать содержание текста относительно полно (устанавливать последовательность и взаимосвязь явлений, событий, действий, понимать всю информацию в прагматических текстах);
- понимать с выборочным извлечением информации (выделять в речевом потоке необходимую или интересующую информацию) [1; 272].

По итогам опроса студентов и анализа их работы на занятиях можно выделить следующие причины, мешающие пониманию звучащей речи на русском языке:

- высокая скорость речи;
- плохое качество звука воспроизводимого аудиотекста;
- наличие незнакомых слов;
- синонимические замены между текстом и послетекстовыми вопросами;
- слаборазвитая оперативная память студента и неумение быстро фиксировать ключевую информацию.

Важно отметить, что стажёры, живущие в русскоязычной среде, уже не называют в числе проблемных факторов незнакомый голос диктора или большую продолжительность звучащего аудиотекста (как это делают студенты, обучающиеся на родине), что доказывает их психологическую готовность адаптироваться, накапливать опыт, формировать новые алгоритмы действий.

Следовательно, задача преподавателя, разрабатывающего учебный курс по аудированию, состоит в том, чтобы выявить подоплёку типичных ошибок и разработать стратегию преодоления трудностей.

Мы выделяем две наиболее общие категории ошибок: **системно-**

## **языковые и логические.**

**Первый тип** ошибок лучше всего выявляется при анализе письменных работ, преимущественно диктантов. Они доказывают, что Ван Гохун прав, и более 60% всех ошибок проистекают из неумения студентов задействовать при «декодировании» слушаемого текста свои знания о грамматике, синтаксических конструкциях и лексической сочетаемости.

Интересно, что сама взаимосвязь понимания системы языка с успешностью понимания звучащей речи для студентов становится неожиданным открытием и мощным стимулом к тому, чтобы запустить в сознании новый механизм обработки речевой информации, не включающий мысленный перевод на родной язык. При всей непривычности для китайских учащихся, этот механизм минимизирует количество мыслительных операций, уменьшает их продолжительность и обеспечивает «внутреннее погружение» в языковую среду.

Важнейшим условием реализации системного подхода здесь должен стать самостоятельный анализ студентами допущенных ошибок: выявление их при сравнении с оригинальным текстом и лингвистическое истолкование: окончания падежных форм (*доходы от продаж*, *отрасли промышленности*), грамматическое значение глагольной формы (*будет строиться*), семантика словообразовательной модели (*поддерживать*).

Квалификация ошибки становится ключом к системному восприятию языка, формирует умение видеть его уровни, понимать законы построения речи.

**Второй тип** ошибок связан с неумением студентов видеть логические связи и логический контекст. Масштаб логической ошибки может быть разным – от неразличения омофонов (*в месте - вместе*), где достаточно включить слогоформу в контекст словосочетания, до неспособности верно интерпретировать стоящее за текстом коммуникативное намерение.

Пути формирования соответствующих умений и навыков гораздо менее очевидны, чем в работе с предыдущим типом ошибок. Тем не менее можно

выделить ряд техник, обучающих студентов таким операциям, как:

- сравнение (вычленение новой информации при сравнении двух вариантов сообщения, различение истинных и ложных ситуаций);
- трансформация (сжатие / перестройка речевого сообщения, расширение фразы, исходя из предваряющего контекста);
- прогнозирование (завершение фразы, исходя из прослушанной ситуации, завершение прослушанного текста выводом).

После выявления типичных для аудитории ошибок и разработки педагогической стратегии борьбы с ними встаёт вопрос об учебных материалах, обеспечивающих реализацию поставленных задач. Пособия, изданные в Китае, обычно грешат крайним однообразием заданий: определение истинности / ложности утверждения, выбор правильного варианта ответа, запись пропущенных словосочетаний, вопросы на понимание фактической информации (крайне редко – интенции) – вот весь их методический арсенал. Кроме того, нередко вызывает нарекание качество дикторского чтения учебных текстов.

Среди издаваемых в России пособий, нацеленных на развитие навыков аудирования, можно назвать следующие: «Слушать и услышать» В. С. Ермаченковой, «Послушайте!» И. А. Гончар, «Слушаем живую русскую речь» Н. Б. Каравановой, «Русская газета к утреннему кофе» Е. И. Бегеневой. Однако сами авторы этих работ признают, что пособие по аудированию должно опираться на знакомый учащимся тематический и лексико-грамматический материал [3; 4], чего крайне сложно добиться, если выбирать аудиоматериалы по принципу их адекватности для отработки требуемых навыков.

В результате мы неизбежно приходим к необходимости создания собственного фонда аудиотекстов, как учебных, так и оригинальных, содержание которых должно коррелировать с тематикой занятий по практике речи и основным аспектным дисциплинам. К каждому из аудиотекстов необходимо разрабатывать методически целенаправленные вопросы и задания, поэтапно формирующие у стажёров умения и навыки, достаточные

для удовлетворения их коммуникативных потребностей и выполнения всех стандартизованных требований.

### **Список литературы**

1. Аверко-Антонович Е. В. Обучающие тесты как часть процесса подготовки иностранных студентов / Е. В. Аверко-Антонович // Вестник Казанского технологического университета. 2011. – №23. – С.271–274.
2. Ван Гохун. Проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (из опыта преподавания) / Г. Ван // Язык и культура. 2015. – № 4 (32). – С. 96.
3. Караванова Н. Б. Слушаем живую русскую речь: Пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык / Н. Б. Караванова. М., 2013. – 120 с.

## **ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИОКОММУНИКАТИВНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Пожидаева А.С.*

**Оренбургский государственный медицинский университет  
г. Оренбург, Россия**

В статье рассматривается обучение культуре речи русского языка на занятиях по русскому языку как иностранному. Обосновывается значение овладения культурой речи русского языка для иностранного студента. Акцентируется внимание на развитии коммуникативных качеств в речи иностранного студента. Приводятся методы и способы формирования коммуникативных качеств речи на уроках по русскому языку как иностранному.

Важнейшей целью при обучении иностранных студентов в российском вузе является их адаптация к условиям российской действительности, которая включает в себя русскую культуру, условия жизни и, конечно же,

русский язык. Адаптацию иностранных студентов условно можно разделить на три основные группы: 1) социокультурную адаптацию, то есть формирование страноведческих и краеведческих знаний; 2) социобытовую адаптацию, в которую входят, например, беседы воспитательного характера о правилах поведения в общественных местах, о гигиене, об особенностях жизни в общежитии и т. п.; 3) социокоммуникативную адаптацию, функция которой состоит в обучении коммуникации на неродном языке.

Наше внимание обращено к социокоммуникативной адаптации, одним из важных направлений которой, на наш взгляд, является обучение культуре речи русского языка.

По нашему мнению, успешной учёбе в российском вузе для иностранного студента способствует хорошее освоение русского языка, его базой, чем скорее по времени это произойдёт, тем лучше для студента. С этим согласны авторы статьи «Адаптация иностранных студентов в российском вузе» Погукаева А. В., Коберник Л. Н., Омелянчук Е. Л.: «... одним из главных условий успешной учёбы иностранных студентов в российских вузах является быстрое и эффективное овладение русским языком. <...> Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, и процесс коммуникации становится легче» [2]. Для эффективного усвоения русского языка мы предлагаем особое внимание уделять обучению культуре речи русского языка. Под культурой речи мы понимаем систему коммуникативных качеств речи, которые необходимы для обеспечения эффективного общения. Термин «коммуникативные качества речи» был введён Б. Н. Головиным в работе «Основы культуры речи» [1]. Если говорить о современном состоянии теоретической проблемы качеств речи, то «... список традиционной классификации коммуникативных качеств речи пополняется и расширяется, но основные качества речи признаются всеми учёными» [3, с. 67]. Так, основными коммуникативными качествами речи остаются правильность речи, чистота речи, выразительность речи, богатство речи, точность речи, логичность речи, уместность речи, действенность речи.

При обучении русскому языку преподаватель должен ставить такую цель на занятиях, при которой студент овладеет всеми вышеназванными качествами речи.

Основным и фундаментальным коммуникативным качеством речи является её правильность. Неправильная речь не достигнет цели общения, а если и достигнет, то может получить негативное восприятие. На занятиях по русскому языку как иностранному большое время уделяется обучению грамматике, орфоэпическим и интонационным нормам и правилам русского языка, – всё это является необходимым минимумом для формирования правильности речи. На элементарном уровне усвоению орфоэпических норм способствует постановка ударений в словах. Переписывание небольших текстов либо их фрагментов необходимо для запоминания буквенного облика слова. Изучение интонационных контуров предложений помогает студенту различать тональность фразы на русском языке и способствует правильному построению, например, вопросительного или побудительного предложения. Обучение правильности речи часто происходит с применением упражнениями имитационного характера: прочтение уже имеющихся предложений или текста; речевых воспроизведений вопросов, на которые необходимо дать утвердительный или отрицательный ответы; и, наконец, составление предложений или диалогов по образцу. При такой работе решаемы становятся следующие задачи: 1) запоминание облика слов и (что важно) синтаксических конструкций предложений; 2) запоминание и воспроизведение тональности того или иного предложения; 3) моделирование своего нового предложения. Именно так студент учится правильной речи.

Чистота речи связана с обучением на занятиях русского языка именно литературной формы языка. При подборе текстов необходимо, чтобы в их содержании не было канцеляризмов, жаргонизмов, которые требуют дополнительного объяснения в связи со сферой своего употребления. При использовании таких слов на занятиях встаёт вопрос о целесообразности их

введения. Исключаются из обучающего материала так называемые «слова-паразиты». Образцом – примером «для подражания» для иностранного студента всегда является речь его преподавателя русского языка, поэтому необходимо следовать нормам литературного языка на занятиях по русскому языку и в общении со студентами во внеурочное время.

Одним из непростых коммуникативных качеств является выразительность речи. Она достигается посредством знакомства с фрагментами художественных текстов, в том числе и в стихотворной форме. Это способствует разнообразию речи, лучшему воспроизведению интонации и запоминанию фраз.

Выразительная речь – речь богатая и разнообразная. При изучении русского языка преподаватель знакомит студентов с синонимами, антонимами, омонимами. Обогащать словарный запас помогут просмотр фильмов, прослушивание песен, презентации, знакомящие студента с какими-либо важными культурными или историческими событиями, изучение пословиц и поговорок, фразеологизмов. Здесь социокоммуникативная адаптация переплетается с социокультурной. При положительном результате социокоммуникативной и социокультурной адаптации студент способен общаться с русскими людьми разного возраста и поддерживать разговор на социально и культурно важные темы.

Обучению такому коммуникативному качеству речи, как точности способствуют различные упражнения: имитационные, трансформационные и упражнения на сопоставление. Начиная со 2 курса, для коммуникативной адаптации иностранных студентов в Оренбургском государственном медицинском университете вводится медицинская терминология на русском языке.

Важным моментом в обучении русскому языку является обучение логичности речи. Речь логичная – понятная речь. Алогичная речь не может быть понятна слушающим. В связи с этим на занятиях применяются различные упражнения «на логику», например, при прослушивании диалога

студенту необходимо определить, где произносится этот диалог. Кроме того, логичность – это синтаксически правильное и связное составление текста. Чем больше студент пробует на занятиях составлять свои тексты, тем больше у него развивается логичность на неродном для него языке. Тексты можно составлять в устной либо письменной форме как на заданную тему, так и после просмотра какого-нибудь видеофрагмента.

Кроме вышеназванных коммуникативных качеств речи, необходимо развивать в речи иностранного студента такие качества, как уместность и действенность. Речь должна быть уместна, то есть соответствовать ситуации общения. Развивать это качество речи нужно регулярно на занятиях по говорению. Речь действенна, если она достигла цели говорящего и оказала воздействие на слушающего. Формированию действенности способствуют привлечение студентов к организаторской деятельности, участие студентов в научных конференциях и различного рода публичных выступлениях (например, чтение стихотворений), игровые формы упражнений.

Ещё одним важным показателем культуры речи является толерантность. Толерантность речи как коммуникативное качество выделено Просвиркиной И. И. и Левиной Е. Н. [4]. Толерантность как качество речи необходимо в условиях межкультурной коммуникации, так как иностранному студенту приходится непосредственно сталкиваться с другой культурой, манерой общения, возможно, несколькими другими правилами поведения и т.п. В этом случае социокоммуникативная адаптация пересекается с социокультурной. Для развития толерантности в общении на русском языке иностранного студента нужно знакомить с русскими культурными традициями и обычаями, с правилами построения императивных форм на различение местоимений «ты» и «вы» и с правилами речевого этикета.

Таким образом, обучение культуре речи и развитие на уроках русского языка как иностранного коммуникативных качеств речи необходимы для социокоммуникативной адаптации иностранных студентов.

Сформированность данных качеств в речи у иностранного студента будет способствовать эффективному общению на русском языке и успехам в учебной деятельности.

### **Список литературы**

1. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
2. Погукаева, А. В., Коберник, Л. Н., Омелянчук, Е. Л. Адаптация иностранных студентов в российском вузе / А. В. Погукаева, Л. Н. Коберник, Е. Л. Омелянчук [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://science-education.ru/pdf/2016/3/24651.pdf>
3. Пожидаева, А. С. Формирование коммуникативных качеств речи при обучении русскому языку иностранных студентов негуманитарного профиля / А. С. Пожидаева // Основные направления обеспечения качества профессионального образования : материалы XXIII Межрегиональной учебно-методической конференции. – Архангельск : Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2018. – С. 66-68.
4. Просвиркина, И. И., Левина, Е. Н. Коммуникативные качества устной речи / И. И. Просвиркина, Е. Н. Левина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 59-61.

## **ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ КАЛЬКИРОВАНИЯ**

*Прямухина С.А.*

**Государственный гуманитарно-технологический университет**

**г. Орехово-Зуево, Россия**

В статье освещается проблема языковой интеграции посредством калькирования. За основу анализа взяты семантические и словообразовательные кальки, возникшие в результате русско-немецких контактов XIX века.

Известно, что лексическая система языка постоянно эволюционирует и изменяется. Словарный состав обогащается в результате языковых контактов, языковой интеграции, при этом в нем отражаются условия определенного исторического периода развития общества.

Интеграция языка в новую социокультурную среду вызывает новые потребности особенно в лексическом плане.

Удовлетворение этих потребностей может осуществляться с помощью следующих процессов:

1. прямое заимствование лексических единиц из иностранных языков;
2. использование ресурсов языка для создания новых лексических единиц по образцу лексем языка-донора;
3. появление новых значений у существующих лексем посредством калькирования [Багана, 2008, с. 46].

Таким образом, одним из значимых последствий межъязыкового и межкультурного взаимодействия является заимствование лексических единиц, как непосредственное, так и путем калькирования.

В данной статье рассматривается явление калькирования в условиях языковой интеграции на материале русско-немецких контактов XIX века.

Калька всегда основывается на билингвизме. Ее характер зависит от того, в каких культурных слоях общества билингвизм распространен. Если это те слои, которые определяют развитие литературного языка, то калька обязательно будет иметь более или менее научный характер [Unbegaun, 1932, р. 21]. «Источник калек – речевая практика билингвов (переводчиков, журналистов, челноков, мигрантов, туристов и др.). Кальки появляются как результат буквального перевода (поморфемного, пословного, часто с сохранением особенностей чужого управления и т.д.) иноязычной речи. Кальки проникают в языки незаметно, в качестве едва ощутимой речевой небрежности или смелости, и распространяются быстро [Мечковская, 2001, с.

109].

Лингвистическая значимость калек состоит в обогащении лексического состава языка и в сближении образов мышления контактирующих народов и их восприятия языковой картины мира [Багана, 2010, с. 101].

В настоящее время существует множество дефиниций данного термина. Это доказывает то, что в современном языкознании нет единой точки зрения по поводу выделения общего признака, который отражает все характерные стороны процесса калькирования и его результата – кальки. Для одних главной чертой является отнесение калек к категории заимствований (И.В. Арнольд, И.Ф. Наркевич), для других – наличие перевода, как основного компонента (Л.П. Ефремов). Этот факт оказывает непосредственное влияние на разработку классификаций калькированных единиц и свидетельствует об отсутствии единой классификации.

Мы определяем калькирование следующим образом: это способ перевода и/или заимствования, в результате которого образуются новые лексические единицы по образцу соответствующих иноязычных слов (словообразовательные кальки) или приобретает новое значение для уже существующих в языке-реципиенте лексических единиц (семантические кальки). По традиции, идущей от Н.М. Шанского, мы предпочитаем классифицировать лексические кальки на

1. словообразовательные,
2. семантические,
3. полукальки.

Следует отметить, что труднее всего выявить семантические кальки. Семантическое калькирование представляет собой употребление в новых значениях слов языка-реципиента по образцу употребления слов-прототипов в языке-доноре. Таким образом, семантические кальки из языка-донора вносят в систему языка-реципиента новые значения, закрепляя их за формами последнего, но не обогащают его новыми лексическими формами и

структурами. По этой причине семантические кальки с трудом узнаются в языке-реципиенте.

Так, слово *выглядеть* в значении «иметь вид; казаться кем-, чем-либо» в современном русском языке воспринимается как автохтонное. Однако этот глагол относится к несовершенному виду, что противоречит законам русского языка, так как приставочные глаголы в русском языке – совершенного вида (*вы+глядеть*) [Прямухина, 2010, с. 234].

В данном значении *выглядеть* встречается в русской литературе и публицистике с 30-х годов XIX века для характеристики героев немецкого происхождения с целью осуждения употребления слов, чуждых русскому языку. При этом академические словари рассматривают его только как форму совершенного вида глагола *выглядывать* вплоть до второй трети XX века: «*Выглядываю, ешь, ал, -ать, 1) В образе гл. среднего: Часто или украдкой, тайком посматриваю откуда. Выглядывать из окна. Выглядывать из-за угла. 2) В образе гл. действ. в прош. вр. сов. имеет: выглядел, в буд.: выгляжу; в неоконч.: выглядеть. Тайно высматриваю, что где находится или делается. Выглядел все, что в доме у них ни делается. Выглядеть происходящее в неприятельском стану. Я совершенно его выглядел*» [САР, 1790, т. II, с. 101-102]; «*Выглядеть<sup>2</sup>, яжу, ядишь, несов. [все более входящий в употребление германизм – букв. перевод нем. aussehen] (разг.). Иметь какой-н. вид, производить какое-н. впечатление своим видом. После болезни он хорошо выглядит. Этот дом выглядит совсем новым*». *Выглядывать<sup>2</sup>, аю, аешь, несов., без доп. (неправ., простореч.). То же, что выглядеть<sup>2</sup>*» [Ушаков, 1935, т. I, 441].

Образцом для формирования нового значения у рассматриваемой лексемы послужил немецкий многозначный глагол *aussehen* «1) высматривать, искать глазами кого-, что-либо; 2) выглядывать из чего-либо, откуда-либо; 3) иметь определенный внешний вид; казаться каким-либо, кем-либо; 4) обстоять [Прямухина С.А., 2011, с. 248].

В отличие от семантических, словообразовательные кальки выявить в

языке легче, хотя, войдя в употребление в XIX веке, они воспринимаются сегодня как родные.

В качестве образца калькирования выступают только многоморфемные слова, то есть сложные или производные иноязычные слова. Калькирование словообразовательно нечленимого слова, то есть непроизводного слова, невозможно. Словообразовательное калькирование – это вид калькирования, которое осуществляется посредством словообразования и приводит к появлению новых слов в языке-реципиенте.

Например, общепризнанной калькой в русском языке является слово *сверхчеловек* (В. Unbegaun, К. Флекенштейн, Л.П. Ефремов, Н.С. Арапова и др.). Оно точно соответствует по образованию и по значению немецкой лексеме *Übermensch* (нем. über- ‘сверх-’, Mensch ‘человек’) (*сверх+человек = Über+mensch*), которая была известна в немецком языке еще в XVI веке [Флекенштейн, 1963, с. 159]. Активное распространение данное сложение получило в XIX веке благодаря философии Ф. Ницше.

Русское *сверхчеловек* «считающий себя чем-то выше человека» появляется в переводных текстах Ф. Ницше с конца XIX века. Оно употребляется одновременно с немецким образцом, что подчеркивает калькированный характер данной лексемы.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что германизмы в форме калек вошли в лексическую систему русского языка XIX века в привычной мотивированной форме. Они легко и прочно закрепляются в сознании носителей языка-реципиента, несмотря на то, что нередко встречают сопротивление со стороны филологов, как, например, в случае с глаголом *выглядеть*. Таким образом, в ситуации языковой интеграции при наличии активного билингвизма калькирование является очень распространенным.

## Список литературы

1. Багана Ж. Об отношении заимствования и интерференции // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2008. – №11, вып. 1. – С. 46-50.
2. Unbegaun B. Le calque dans les langues slaves littéraires // Revue des études slaves. – Paris, 1932. – Т. 12. – Р. 19-48.
3. Мечковская Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков. – М.: Изд-во Флинта: Наука, 2001. – 312 с.
4. Багана Ж. Явление калькирования в условиях языкового контакта: на материале канадского национального варианта французского языка / Ж. Багана, Н.В. Трещева; БелГУ // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – №24, вып. 8. – С. 99-109.
5. Прямухина С.А. Из истории глагола выглядеть в русском языке // Центральная Россия как уникальный европейский центр лингвокультурного и интеркультурного взаимодействия. – Материалы международной научно-практической конференции: МГОГИ, Орехово-Зуево, 2010. – С. 243-246.
6. САР = Словарь Академии Российской. – СПб.: при Имп. Акад. наук, 1790. – Ч. II. – 665 с.
7. Ушаков = Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. инст. «Советская энциклопедия», 1935. – Т. I. – 1206 с.
8. Прямухина С.А. Жизнь результатов этнолингвистического взаимодействия // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2011. – №4(38). – С. 244-249.
9. Флекенштейн К. Кальки по немецкой модели в современном русском литературном языке: дисс. ... к. филол. наук. – М., 1963. – 260 с.
10. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учебное пособие. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 351 с.

11. Наркевич И.Ф. Калькированные слова русского происхождения в современном немецком языке: дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 1973. – 235 с.
12. Ефремов Л.П. Лексическое и фразеологическое калькирование / Труды Самаркандского Государственного университета. Вопросы фразеологии. Новая серия. Самарканд, 1961. Вып. 106. – 231 с.
13. Шанский Н.М. Лексические и фразеологические кальки в русском языке // Русский язык в школе. – М., 1955. – №3. – С. 28-35.
14. Арапова Н.С. Кальки в русском языке послепетровского периода: опыт словаря. – М: Изд-во МГУ, 2000. – 320 с.

## **ФОРМЫ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ПИСЬМАНА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ**

*Сенченкова Е.В., Балабанова Т.Д.*

**Смоленский государственный медицинский университет**

**г. Смоленск, Россия**

Статья посвящена характеристике форм текущего контроля письма на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Она построена на теоретико-практическом материале. Предметом анализа являются слуховые, зрительные и зрительно-слуховые диктанты. Их существование подтверждается примерами из опыта работы. Использование разнообразных форм текущего контроля с привлечением компьютерных технологий повышает качество и эффективность преподавания дисциплины в медицинском вузе.

На занятиях по РКИ процесс обучения обязательно должен сопровождаться проверкой качества усвоенных знаний и определением степени сформированности практических умений обучающихся. Действительно, невозможно чему-либо научить, не наблюдая за результатами собственной деятельности и деятельности своих воспитанников. Контроль помогает существенно менять тактику

преподавания РКИ, то есть подбирать оптимальные методы работы со студентами, модернизировать технологии обучения, разрабатывать практические задания с учетом языковой подготовленности группы. Эти действия приводят к созданию благоприятных условий для получения знаний и как результат – к повышению качества преподавания. Следовательно, контроль можно назвать двигателем обучения.

На поэтапных уровнях владения языком осуществляется текущий контроль. Он проводится на практических занятиях после изучения определенного лексико-грамматического материала. Значит, текущий контроль логически завершает тему.

Отметим тот факт, что на начальном этапе проведение контроля является методически обоснованным, поскольку он позволяет выявить пробелы в знаниях студентов и в случае необходимости вернуться к изученной теме. Такой педагогический прием вполне допустим, так как теоретико-практический материал при обучении РКИ построен по концентрическому принципу [3: с. 6]. Значит, изучение последующей темы опирается на освоение предыдущей. Вместе с тем именно на начальном этапе закладываются элементарные знания, необходимые для дальнейшего более глубокого освоения дисциплины. Обучение РКИ студентов-нефилологов начинается с вводного (пропедевтического) курса, который предваряет элементарный уровень изучения языка и становится мощной базой для приобретения знаний в последующем.

В связи с тем, что «объектами контроля / диагностики должны быть все аспекты обучения» [1: с. 615], преподавателю необходимо разработать комплекс упражнений по всем видам речевой деятельности: аудированию, письму, чтению и говорению. Этот дидактический материал может быть представлен в печатном или электронном виде. Для того чтобы сделать контроль более эффективным, рекомендуется внедрять презентации в процесс обучения. В их структуру следует включать разнообразные упражнения, составленные в зависимости от темы, цели и задач занятия.

Для успешного проведения контроля письма необходимо соблюдать следующие требования:

1) Обучающиеся должны обладать умением распознавать звуки и объединять их в смысловые комплексы.

2) Студентам необходимо знать печатный шрифт и письменное начертание букв, а также уметь их дифференцировать.

3) Форма преподнесения лексического материала имеет большое значение. Преподавателю рекомендуется уделять особое внимание дикции и темпу речи: делить слова на слоги, произносить их четко и медленно.

На начальном этапе изучения РКИ формами текущего контроля письма являются диктанты. Известный методист Крючкова Л.С. предлагает классификацию, согласно которой диктанты делятся на слуховые, зрительные, зрительно-слуховые [2: с. 405].

*Слуховые диктанты* представляют собой восприятие и воспроизведение устной звучащей речи в письменной форме. Целью их проведения является развитие у обучающихся фонематического речевого слуха.

В зависимости от целевой установки различаются:

- слуховые диктанты, направленные на разграничение гласных звуков по артикуляции;

- слуховые диктанты, направленные на различение согласных звуков по звонкости-глухости;

- слуховые диктанты, направленные на различение твердого и мягкого знаков;

- слуховые диктанты, направленные на дифференциацию русских и английских букв.

На начальном этапе изучения алфавита рекомендуется проводить контрольные слуховые диктанты, целью которых является установление соответствия гласного звука определенной букве. Для записи предлагаются буквы А – Я, У – Ю, Э – Е, О – Ё, Ы – И. При этом преподаватель обращает

внимание студентов на то, что буквы Я, Ю, Е, Ё обозначают два звука и в связи с этим имеют соответствующее произношение.

Второй тип контрольных слуховых диктантов уместен в том случае, если необходимо проверить умение студентов различать согласные звуки по звонкости-глухости. Обычно воспринимаются на слух и фиксируются в тетради парные согласные звуки: [б] – [п], [в] – [ф], [г] – [к], [д] – [т], [з] – [с], [ж] – [ш]. Затем студенты записывают непарные звонкие звуки [р], [л], [м], [н], [й'] рассматривается в паре с [и], так как эти звуки сходны по графическому написанию, но различны по произношению. Особое внимание уделяется шипящим непарным глухим звукам [щ'], [ц], [ч'], [х], так как они образуются одинаковым артикуляционным способом, но различаются по графическому написанию.

Переход к третьему типу слуховых диктантов целесообразен тогда, когда преподавателю необходимо осуществить контроль над умением обучающихся соотносить звуковой и буквенный состав слов. В таком случае студенты записывают под диктовку слоги *ню – нью, лю – лью, ти – тьи, чи – чьи* или слова *брат – брать, стал – сталь, угол – уголь, мел – мель, полка – полька, Волга – Ольга* [4: с. 24]. Преподаватель акцентирует внимание обучающихся на том, что мягкий знак не имеет собственного звукового значения, а служит для обозначения мягкости на письме. В вышеприведенных примерах при его наличии слова приобретают иное лексическое значение.

Напротив, твердый знак выполняет разделительную функцию. В качестве примеров обучающиеся записывают слова *объём, съёмка, объект, подъём, отъезд, объявление* [4: с. 24].

На конечном этапе изучения алфавита проводятся слуховые контрольные диктанты, в которых обучающиеся письменно воспроизводят целые слова. Для англоязычной аудитории в слуховые диктанты важно включать слова, которые состоят из русских букв, имеющих иное произношение в языке-посреднике.

В частности, при написании слова *математика* у студентов проверяется умение дифференцировать русскую букву *м* и английскую *m*; в слове *автобус* необходимо различать русскую букву *б* и английскую *b*; написание слова *пианино* направлено на разграничение русской буквы *н* и английской *n*; в слове *портфель* нужно не смешивать русскую букву *п* и английскую *p*.

*Зрительные диктанты* – это письменное воспроизведение печатного текста. Как правило, для списывания обучающимся предлагается микротекст, состоящий из 5-6 простых и сложных предложений (см. рис. 1). Он построен на лексико-грамматическом материале, усвоенном студентами. Цель выполнения такого задания заключается в переносе текста в тетрадь с учетом правильного написания прописных и строчных букв, а также сохранения знаков препинания. При этом преподаватель указывает на расхождение печатного и письменного начертания букв (см. рис. 2).



Рис. 1. Печатный текст.

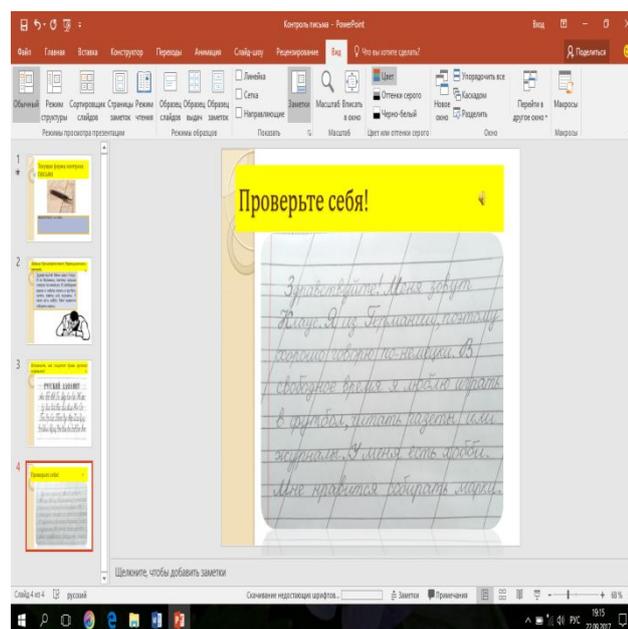


Рис. 2. Письменное воспроизведение текста.

Под *зрительно-слуховыми диктантами* понимается многократное повторение высказывания и воспроизведение его в письменной форме.

Проведение такого типа диктантов направлено на развитие у обучающихся навыков как устной, так и письменной речи.

Сначала преподаватель произносит часть фразы – подлежащее и сказуемое (*Брат живёт*). Студенты запоминают и повторяют ее хором. Затем преподаватель распространяет предложение второстепенными членами: определениями (*Мой старший брат живёт*), обстоятельствами времени и места (*Давно мой старший брат живёт в России, в Москве*). Полученный вариант предложения обучающиеся записывают в тетради. Проверка зрительно-слухового диктанта осуществляется преподавателем. Он записывает на доске правильный вариант ответа, при этом обращая внимание на написание прописных и строчных букв, а также на грамматически верное оформление предложения.

Таким образом, использование разнообразных форм текущего контроля письма в практике преподавания РКИ одновременно оптимизирует и модернизирует процесс обучения. О модернизации следует говорить, поскольку контроль осуществляется на основе практического материала, представленного в презентациях. Благодаря ему у студентов возникает устойчивый интерес к изучению РКИ, который дает возможность быстро и с желанием осваивать дисциплину дальше.

При выборе той или иной формы текущего контроля преподаватель должен руководствоваться принципом возрастания языковых трудностей. В соответствии с ним контроль письма следует начинать с записи гласных/согласных звуков. Далее знания обучающихся следует проверять на более объемном лексическом материале, однако он должен соответствовать элементарному уровню изучения языка.

### **Список литературы**

1. Бохонная М.Е., Шерина Е.А. Специфика проведения контролируемых мероприятий при обучении русскому языку как иностранному / М.Е. Бохонная, Е.А. Шерина // Международный журнал

прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5 (часть 4). С. 615-617.

2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 4-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 480 с.

3. Липницкая Е.Ю. Поэтапное обучение русскому языку. Принцип концентрической системы образования при изучении русского языка как иностранного / Е.Ю. Липницкая // Теория и практика актуальных исследований. 2016. № 14. С. 6-14.

4. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были ... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова. – 14-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.

## **ЭКСКУРСИЯ НА КРАЕВЕДЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Степанова А.Д., Вылегжанина С.Ю.*

**Вятский государственный университет**

**г. Киров, Россия**

В статье отражена специфика работы преподавателя на занятиях по методике преподавания русского языка при обучении студентов из КНР по Программе подготовки бакалавров, направление Филология (1+3) на факультете филологии и медиакоммуникаций в Вятском государственном университете. Занятие по теме «Методы обучения русскому языку» имеет комплексный характер и посвящено экскурсии как методу обучения.

Коммуникативная направленность в обучении иностранцев русскому языку является основополагающим принципом преподавания. Решая задачи по речевой подготовке обучающихся, необходимо стремиться к освоенности студентами коммуникативной компетенции, которая «включает в себя лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции» [1,

С.47]. Освоенность студентами лингвистической компетенции с точки зрения принципа коммуникативности заключается в знании разделов языка и умении использовать языковые средства в речи. Студентам-иностранцам необходимо помочь осознать, что, обучаясь в другой стране, они должны научиться общаться в «формате культуры» чужого языка, то есть стараться освоить межкультурную коммуникацию – «приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, ... узнать картину мира представителей изучаемого языка» [1, С.55].

В Вятском государственном университете на факультете филологии и медиакоммуникаций учатся студенты из Хэйхэского университета КНР по Программе подготовки бакалавров, направление Филология (1+3). Учебный план включает такую дисциплину, как методика преподавания русского языка, в рамках которой изучается тема «Методы обучения русскому языку».

Цель данной статьи – поделиться опытом работы с китайскими студентами при изучении дисциплины «Методика преподавания русского языка» на материале проведения занятия на тему «Экскурсия как метод обучения и форма организации учебно-воспитательной работы по русскому языку».

Вначале студентам излагаются теоретические сведения об экскурсии как методе преподавания, при котором обучение проводится на «натуральном», естественном уровне вне учебной аудитории. При этом студентам сообщается, что основой для такого занятия служит сознательно-практический метод, согласно которому обучающиеся подходят к получению новых знаний по русскому языку осознанно – сознательность в обучении – один из важнейших дидактических принципов. Практическая направленность обучения также весьма значима при усвоении материала по русскому языку как иностранному и зачастую опирается на такой общедидактический принцип обучения, как связь с жизнью. Таким образом, применение сознательно-практического метода на занятиях обучения русскому языку иностранцев способствует прочному усвоению языкового и

речевого материала студентами, развитию умения использовать полученные знания на практике – в жизни. Всё это способствует освоённости студентами коммуникативной и межкультурной компетенций. Благодаря такому занятию осуществляются также межпредметные связи – китайские студенты получают информацию из области литературы, краеведения. Примечательно, что практическое занятие проводится на местном материале непосредственно в Доме-музее Александра Грина в городе Кирове.

При подготовке экскурсии студентам сообщается тема «Биография и творчество Александра Степановича Грина» и цель тематической экскурсии – посетить Дом-музей Грина в г. Кирове, познакомить студентов с биографией писателя; сформировать у китайцев представление о творчестве и основных произведениях А.С. Грина; предлагается текст о Грине и проводится словарная работа – отрабатывается произношение слов, устанавливается их значение и грамматические связи.

Александр Степанович Грин (настоящая фамилия Гриневский) родился 11 (23) августа 1880 года в городе Слободском Вятской губернии в семье ссыльного поляка, позднее Гриневские переехали в Вятку (ныне город Киров). Александр был старшим ребёнком в семье, его мать умерла, когда мальчику было 13 лет. Мальчик много читал, благодаря книгам Саша начал мечтать о море, стал проявлять интерес к далёким странам. В 1896 году юноша, окончив четырёхклассное Вятское городское училище, уехал в Одессу, но в родную Вятку возвращался неоднократно, чтобы набраться сил перед очередной дальней дорогой: «Меня потянуло домой», – писал Грин. Родина дарила ему свет, доброту и поэзию в душе. Поэтому не случайно, что вятские мотивы отражены в его творчестве.

В первой книге «Шапка-невидимка», написанной Грином в 1908 году, описаны места, напоминающие Вятку. В рассказе «Телеграфист из Медянского бора» передана любовь Грина к вятской природе – до сих пор существует станция Медяны в Юрьянском районе Кировской области.

После Октябрьской революции 1917 года А.С. Грин в своих романтических произведениях отражал «мир человеческого счастья». В это период вышли в свет такие произведения, как повесть-феерия «Алые паруса», романы «Блистающий мир», «Бегущая по волнам» и др. [2, 433].

В 1932 году после продолжительной болезни в посёлке Старый Крым Александр Степанович Грин скончался ...

В 1980 году в Кирове был открыт музей Грина в здании, построенном на месте деревянного дома, в котором жил писатель в детские годы.

В 2000 году на набережной реки Вятки, названной в честь писателя набережной Грина, был поставлен бюст Александра Степановича Грина – памятник в честь выдающегося земляка, именем которого названы также библиотека в г. Кирове и улица в г. Слободском.

Во время экскурсии студенты слушают объяснение экскурсовода-гриноведа с опорой на уже известную информацию о А.С. Грине, ведут записи по ходу рассказа – собирают материал для предстоящего обобщающего занятия.

После экскурсии проводится практическое занятие по методике преподавания русского языка, в структуру которого входит повторение содержания коммуникативной и межкультурной компетенций, обобщение и закрепление материала по теме «Методы обучения русскому языку как иностранному», более глубоко рассматриваются вопросы методики проведения экскурсий, проводится беседа по биографии и творчеству А.С. Грина.

Итак, в статье в краткой форме нами изложен опыт проведения занятия с китайскими студентами в ВятГУ по учебной дисциплине «Методика обучения русскому языку», в рамках которого на основе сознательно-практического метода происходит освоенность студентами коммуникативной, межкультурной компетенций, осуществляются межпредметные связи, совершенствуется речевая деятельности иностранцев, их знания в области теории и методики обучения, грамматики русского

языка, происходит развитие умений правильного выбора методов обучения русскому языку как иностранному. Таким образом, занятия со студентами-иностранцами носят комплексный характер и требуют от преподавателя серьёзной и кропотливой работы.

### **Список литературы**

1. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.пособие / Л.С.Крючкова, Н.В.Мощинская. – 2-е изд.–М.: Флинта : Наука, 2011. – С.47.

2. Маслова А.Г. Знакомство с литературными музеями города Кирова при изучении русского языка как иностранного. – Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: материалы международных курсов повышения квалификации (1 сентября – 30 ноября 2017 г.). – Киров : ООО «Издательство Радуга-ПРЕСС», 2017. – С.433.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Судакова Т.Г., Красовская А.О.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

Современный мир полон разногласий, противоречий, конфликтов. Практически каждый день мы узнаём о совершении террористических актов или об их угрозе. В результате чего гибнут невинные люди, а из-за вооруженных конфликтов многочисленные семьи вынуждены покидать родные дома, отправляясь в чужие края, где зачастую не понимают не только их язык, но и культуру, обычаи, жизненный уклад, привычки. В связи с этим часто возникает социальная напряжённость, межнациональная рознь, порождающие проявления насилия, беззакония, агрессии.

Экстремисты активно используют национальные, культурные, религиозные различия для разжигания вражды и нетерпимости между представителями разных народов.

В этих условиях особое значение имеет формирование толерантного сознания молодого поколения.

В современном мире понятие толерантности неоднозначно. Разные народы понимают его по-разному, в зависимости от их исторического опыта. Поэтому понятие *толерантность* имеет несколько значений. Англичане под толерантностью понимают «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь»; французы – «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов». В научной литературе толерантность рассматривается как неприятие доминирования и насилия, признание многообразия и богатства человеческой культуры, этикета, мировоззрения [1].

В социологии различают следующие виды толерантности: эмпатию, гуманность, гибкость в принятии решения в зависимости от ситуации, самообладание, вариативность, перцепцию, чувство юмора. Противоположностью толерантности является такое понятие, как интолерантность или нетерпимость, основанная на убеждении в том, что система взглядов одной группы людей стоит выше системы взглядов другой группы. Проявлениями интолерантности являются этноцентризм, предрассудки, предубеждения, дискриминация, ксенофобия, национализм, экстремизм, и терроризм [7].

В силу своего географического положения и исторического развития Россия во все времена была и остается многонациональным государством, поэтому в сознании ее граждан прочно укоренились понятия интернационализма, взаимопонимания, дружбы и сотрудничества с другими нациями. Даже преамбула Конституции РФ начинается словами: «Мы, многонациональный народ Российской Федерации, соединенные общей Судьбой на своей земле...». А еще с советских времен каждый человек

помнит лозунг, провозглашающий равенство и единство народов: «Человек человеку друг, товарищ и брат». И хотя новое поколение россиян не получает достаточного интернационального воспитания в школе, в целом в менталитете российского народа оно присутствует.

В нашем вузе обучается около трёх тысяч иностранных студентов из пятидесяти двух стран мира: Бразилии, Индии, Малайзии, Нигерии, Тайланда, Шри-Ланки и многих других, а также из стран ближнего зарубежья. Все они говорят на разных языках, исповедуют разные религии, придерживаются разных мировоззрений. Поэтому в общей системе духовно-нравственного воспитания студентов КГМУ большое внимание уделяется развитию межкультурного диалога представителей разных народов, целью которого является сближение их взглядов на общечеловеческие ценности, формирование толерантности, взаимопонимания и стремления к совместной плодотворной деятельности в процессе учёбы и участия в многочисленных мероприятиях различного уровня.

Нравственная культура каждой личности проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека и достигается через гуманитарное образование и воспитание, включающее в себя посещение библиотек, выставок, музеев, театра, участие в различных фестивалях и конкурсах [6].

За время обучения иностранных студентов осуществляется не только их профессиональная подготовка, но и приобщение их к общечеловеческим духовным ценностям, сокровищам мировой и русской культуры [2, 3]. Это происходит как в процессе изучения гуманитарных предметов: культурологии, социологии, философии и других, так и во время подготовки и проведения внеаудиторных занятий.

Особое место в формировании толерантности занимает изучение иностранными студентами русского языка.

Благоприятные условия для воплощения в жизнь диалога культур созданы на кафедре русского языка и культуры речи. В учебных программах предусмотрено знакомство с творчеством великих русских

писателей и поэтов, таких как А.С.Пушкин, А.П.Чехов, М.А.Булгаков и других.

В свою очередь иностранные студенты охотно делятся своими национальными традициями, особенностями менталитета, культурными достижениями. Каждый год в нашем университете проводятся вечера национальной культуры Бразилии, Индии, Малайзии, Нигерии, Шри-Ланки и других стран. Наиболее благоприятной для формирования толерантности является коллективная творческая деятельность с общественно значимым смыслом.

Студенческим советом КГМУ был создан международный студенческий клуб «Tempus Felix». Его основной задачей является международное сотрудничество молодежи, установление дружеских контактов между русскими и иностранными студентами, знакомство с традициями и культурой разных стран. Клуб «Tempus Felix» – это площадка для знакомства, международного общения, развития межкультурных коммуникаций; здесь учащиеся могут найти новых друзей, лучше узнать и понять друг друга, усовершенствовать знание русского языка.

На заседаниях клуба проводятся презентации, конкурсы, тренинги, круглые столы на актуальные темы, например, «Мир сегодня. Проблемы молодёжи в современном мире», «История и традиции моей страны. Праздники и национальные традиции». Очень интересно прошла одна из таких встреч, посвящённая празднованию Масленицы. Русские студенты напекли блинов, поставили самовар, пели старинные песни и частушки, водили традиционный хоровод. Все студенты принимали активное участие в беседе, задавали вопросы, шутили. Никому не хотелось уходить, несмотря на трудный учебный день. К тому же, такая встреча в неформальной обстановке – отличный способ снять языковой барьер и пообщаться. Такие встречи порождают море эмоций и ярких впечатлений. Стены нашей Alma Mater смогли объединить такие разные и такие интересные культуры разных стран.

Студенты нашего университета активно участвуют в различных мероприятиях, призванных формировать терпимость и доброжелательное отношение к представителям других наций. Ежегодно в Курске проводятся областные фестивали национальных культур «Друзья рядом», в которых принимают участие студенты из разных стран. На летних каникулах они могут отдохнуть в международном лагере «Славянское содружество», организованном в Сочи на побережье Черного моря. Иностранцы участвовали в работе Международного фестиваля молодёжи и студентов, который проходил в Сочи в 2017 году. Многочисленные награды в различных номинациях областного фестиваля студенческого творчества «Студенческая весна соловьиного края» каждый год подтверждают высокий уровень организации воспитательной работы в нашем вузе, плодотворную деятельность Центра культуры и досуга КГМУ, где созданы все условия для развития творческих способностей и талантов учащихся. Несколько раз в год проводятся литературно-музыкальные вечера, посвящённые знаменательным датам и событиям; их подготовка и проведение также вовлекают русских и иностранных студентов в совместное творчество. Ежегодно 21 марта в университете отмечается День всемирной поэзии, где в исполнении учащихся звучат произведения мировых классиков на русском, английском, малайском, французском, немецком, китайском, португальском, туркменском и многих других языках, что способствует взаимопониманию, сближению интересов представителей разных национальностей. Показателем уровня духовно-нравственного воспитания студентов является их желание активно участвовать в таких мероприятиях [4].

Престижное образование, карьерный рост играют важную роль в воспитании молодого поколения, а наука о том, как стать человеком, то есть как быть благородным и добросердечным, приобретают все большую значимость [5]. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования обозначено, что по окончании курса, специалисты должны уметь выстраивать социальные взаимодействия с

учетом этнокультурных и конфессиональных различий. Этого невозможно достичь без формирования у студентов, на протяжении всего срока обучения, межкультурной толерантности.

### Список литературы

1. Григорьев Д.Н. Воспитание толерантности в многонациональной среде// Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2013. – С.14-16

2. Ковынева И.А. Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010. С.193-197.

3. Ковынева И.А., Петрова Н.Э., Охотников О.И. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. Журнал «Историческая и социально-образовательная мысль». № 5, т.7, ч.2, 2015, Краснодар, С.127-130

4. Ковынева И.А. Принцип минимизации учебного материала в процессе создания учебных пособий по РКИ. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации./ Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017.

5. Лешутина И.А. Развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся: интерактивные формы внеаудиторной работы. В сборнике: Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2014. С. 94-97

6. Мельникова Л.И. Активизация толерантности в духовно-нравственном воспитании многонациональной школы// Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной науч. конф. - Пермь: Меркурий, 2014. - С.128-130

7. Романова Т.В. Толерантность и политкорректность: аналитический обзор современного состояния проблемы (лингвистический аспект) ВАК 10.02.01, Нижний Новгород.

**ТЕМА «ПОРЯДОК СЛОВ» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ  
(ОБУЧЕНИЕ ENGLISH MEDIA, УРОВНИ A<sub>1</sub> - A<sub>2</sub>)**

*Фильцова М.С.*

**Медицинская академия имени С. И. Георгиевского  
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского  
г. Симферополь, Россия**

В статье рассматриваются принципы работы над русским словорасположением при обучении устной речи студентов, получающих высшее медицинское образование с помощью английского языка-посредника. Подчёркивается, что овладение нормами словопорядка обеспечивает полноту и правильность устных высказываний, в силу чего уже в рамках начального курса следует произвести отбор факторов, в первую очередь определяющих расположение слов в предложении, и согласовать их с изучаемым лексико-грамматическим материалом.

Несмотря на длительную историю изучения [1; 4; 6 и др.] тема «Порядок слов в предложении» всё ещё непопулярна среди обучающихся и преподающих, отсутствует чёткое понимание связи между последовательностью слов в предложении и коммуникативной целью высказывания (ср. дискуссию на сайте «Преподаватели русского языка как иностранного» [3]). А между тем от места элемента высказывания зависит его коммуникативная значимость: используя порядок слов, говорящий имеет возможность изменять место информативного центра, устанавливать иерархию смысловых компонентов, что обеспечивает полноту и правильность высказывания.

Весьма актуальной проблема порядка слов является в аудитории иноговорящих студентов, получающих высшее медицинское образование с

помощью английского языка-посредника. Вокруг названных студентов искусственно создаётся англоязычная среда общения, в результате чего, завершив двухлетний курс обучения русскому языку, студенты English media демонстрируют в лучшем случае уровень владения  $A_2$ , позволяющий решать лишь практические задачи общения в стандартных ситуациях повседневной жизни; чтение же текстов собственно научного содержания, равно как и решение коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере – предмет более высокого уровня владения языком [5]. Из-за ограниченности речевого и языкового материала в этих условиях овладение нормами словопорядка в полном объёме невозможно. Между тем ни крайне ограниченное учебное время, ни сомнительная мотивация студентов к изучению русского языка не освобождают преподавателя от необходимости обучения построению логически связанных суждений на языке специальности, поскольку это является социальным заказом со стороны медицинского вуза. Именно поэтому в программу уровня  $A_2$  включаются основные лексико-грамматические модели научного стиля речи с соответствующим каждой из них порядком слов.

Сказанное определяет актуальность формирования умений понимать закономерности расположения слов в русском языке, роль разных частей речи в актуальном членении высказывания, зависимость порядка слов от коммуникативной цели. На наш взгляд, уже в рамках начального курса следует произвести отбор факторов, в первую очередь определяющих расположение слов в предложении, и согласовать их с изучаемым лексико-грамматическим материалом. Необходимость такой работы доказывают многочисленные ошибки в речи студентов: *«Какие кости образуют грудную клетку? – Грудной отдел позвоночника и рёбра образуют грудную клетку»*; *«В Москве в 1810 году Николай Пирогов родился»*; *«Как пациент чувствует себя сегодня? – Пациент чувствует себя хорошо сегодня»*; *«Нина – моя подруга. Завтра 19 лет Нине»* и т.п. Эти ошибки, безусловно, исправляются преподавателями, но причины неверного употребления объясняются далеко

не всегда. Между тем правильное с лексико-грамматической точки зрения предложение может оказаться непонятым при восприятии русской речи на слух / неуместным в собственном высказывании иноговорящего, что затрудняет коммуникацию.

Зададим себе простой вопрос: где, когда и как говорить о порядке слов? В соответствии с теорией поуровневого изучения языковых явлений в иноязычной аудитории соответствующая тема в рабочей программе дисциплины «Русский язык» должна быть представлена в качестве самостоятельной. Не берёмся судить об эффективности единовременного предъявления данной темы при изучении русского языка как неродного, однако при обучении с нуля о порядке расположения синтаксических членов предложения, на наш взгляд, следует говорить систематически. Теоретические сведения на этом этапе вряд ли помогут обучающимся, гораздо важнее здесь строгий отбор материала, максимально продуманные, целесообразные формы моделирования и презентации, а также систематический тренинг. Преподаватель обязан ясно представлять себе происхождение ошибок в этой сфере, предвидеть их и предлагать способ исправления, работая с абсолютно любым текстом / высказыванием, тем более что порядок слов даже в самых первых лексико-грамматических моделях используемых в обучении языку с нуля учебников весьма разнообразен. Ср.: «*Он хорошо говорит по-английски? – Да, он хорошо говорит по-английски*»; «*Мы ещё плохо знаем русский язык и говорим медленно*» [2, с. 32] (расположение наречия относительно глагола); «*Петербург зелёный город? Невский проспект длинный или короткий?*» [2, с. 46] (расположение прилагательного относительно существительного); «*Но ты можешь делать это в воскресенье. – В воскресенье я тоже не могу*» [2, с. 53] (расположение обстоятельства); «*Что слушает Ирена? – Ирена слушает оперу*» [2, с. 60] (расположение субъекта и предиката) и др. Из сказанного следует, что обучающийся должен получать информацию об изменении смысла высказывания путём изменения словорасположения уже в

рамках допадежного курса – точно так же, как он получает комментарий о грамматических правилах формообразования либо об употреблении лексических единиц.

Организуя соответствующую работу в группах English media, мы следуем методике, предложенной С.А. Хаврониной и О.А. Крыловой [6], и создаём на её основе собственные задания. Прежде всего, изучая простые двусоставные предложения, состоящие лишь из субъекта и предиката, мы вводим понятия темы / предмета сообщения, ремы / сообщаемой части и цели сообщения, а также места новой информации в русском предложении / сильной синтаксической позиции (уровень знания). Предлагаемое задание: «Прослушайте предложения. На какие вопросы они отвечают? Скажите, что человек, задающий эти вопросы, хочет знать?». Пример предложений: *Анита/пишет. – Что делает Анита? Пишет/Анита. – Кто пишет?* Преподаватель подчёркивает, что разные цели сообщения выражаются разным порядком слов (постпозиция предиката/ постпозиция субъекта), что ни субъект, ни предикат, ни другие синтаксические члены предложения не имеют строго фиксированной позиции, а зависят от коммуникативной цели говорящего, от ситуации. Схема анализа работает и в дальнейшем, по мере изучения других частей речи и косвенных падежей, расширения состава предложений. Преподаватель отмечает, что предложения с одинаковым лексическим составом, но с разным словорасположением имеют разный смысл: *Утром / я завтракаю дома. – Утром дома / я завтракаю. – Я завтракаю / утром.* Работа над порядком слов сочетается с анализом интонации, логического ударения, синтагматического членения. Подчеркнём, что эта работа должна проводиться отнюдь не в рамках одной темы, как предлагают авторы уже упоминавшейся выше теории поуровневого изучения языковых явлений, но входить в ткань каждого занятия.

От наблюдения, анализа, сопоставления предложений с дополнениями и обстоятельствами разного рода преподаватель переходит к заданиям, позволяющим конструировать собственное высказывание (уровень навыка):

1) Дополните предложения, сообщив о времени / месте / объекте и др.: «Сергей был на тренировке. – Утром Сергей был на тренировке/в спортзале»; 2) Дополните предложения, сообщив о том, что происходит в данном месте / в данное время и т.п.: «Сегодня вечером...»; «Завтра в музыкальном театре...»; 3) Сравните пары предложений. На какой вопрос отвечает каждое из них? «Виктория каждый день гуляет в парке / Каждый день в парке гуляет Виктория»; «Завтра в 8 часов будет урок / Завтра в 8 часов урок будет»; 4) Измените позицию субъекта и предиката; объясните, на какой вопрос будут отвечать предложения: «Здесь Виктор работает»; «Я говорю по-английски»; 5) Скажите, какой из двух вариантов является ответом на данный вопрос? Объясните своё решение: «Что было в 1961 году? – а) Первые иностранные студенты приехали в Крым в 1961 году; б) В 1961 году в Крым приехали первые иностранные студенты»; «Где живут бабушка и дедушка? – а) На Чёрном море живут бабушка и дедушка; б) Бабушка и дедушка живут на Чёрном море»; 6) Скажите, какой из двух вариантов предшествует данной фразе? Объясните своё решение: «А) Моя подруга Вера приехала из Германии, из Мюнхена. Б) Отец Веры – инженер, а мама – дизайнер. – Там живёт её семья»; 7) Объясните, в какой ситуации вы можете сказать эти фразы: «Летом мы путешествуем / Мы путешествуем летом; Я всегда смотрю новые фильмы в интернете / В интернете я всегда смотрю новые фильмы»; 8) Прочитайте текст, объясните позицию субъекта и предиката: «Меня зовут Маша. Моя мама – врач, отец – журналист. У мамы очень интересная работа, но у неё почти нет свободного времени. Отец тоже занят с утра до вечера. Как хорошо, что у них есть мы! Мы – это я и мой старший брат Антон» и т.п.

С помощью перечисленных типов заданий формируется навык различения близких по структуре, но неодинаковых по коммуникативной цели моделей порядка слов, а также навык выбора правильной модели в зависимости от контекста. При выполнении заданий велика роль преподавателя, делающего необходимые комментарии и предлагающего

аргументированный способ выполнения заданий. Для выработки умений самостоятельного использования необходимого порядка слов в собственных высказываниях могут быть предложены следующие задания: 1) Закончите описание: *«Посмотрите на фото, это моя комната. Она... В центре... Слева... На столе... На шкафу... Из окна...»*; 2) Закончите описание; используйте слова, данные в скобках: *«Вчера вечером мы ужинали в небольшом кафе... (называется; центр города; уютный; спокойно; играть; тихая музыка; танцевать; заказать; рады)»*; 3) Исправьте ошибки в данных предложениях (позиция субъекта и предиката / обстоятельства); объясните своё решение: *«Коимбатур – это Манчестер южной Индии. Здесь текстильные фабрики, инженерные фирмы, разные заводы работают»*; *«Я чувствую, что Гуджарат – лучшее место для жизни. Такие добрые и щедрые люди живут там»*; 4) Слушайте ответы и сформулируйте вопросы, которые были заданы: *«Я чувствую себя очень плохо; Температура высокая; Да, кашель есть; Очень сильный кашель»* и т.п. Отметим, что ошибки студентов, обучающихся с помощью английского языка-посредника, во многом объясняются межъязыковой интерференцией (фиксированный порядок слов в английском языке, оборот *thereis / thereare*, после которого обычно следует субъект, модель *субъект – предикат – объект*, характерная для английской фразы, наличие артиклей и др.). Для преодоления этих трудностей следует настойчиво подчёркивать, что процессом построения устного высказывания управляет актуальное членение, с помощью которого обеспечивается тема-рематическая последовательность (препозиция темы, постпозиция ремы), движение информации от известной к новой.

Усвоение наиболее частотных словопорядковых моделей облегчает студентам переход к чтению текстов собственно научного содержания (текст-описание анатомического объекта) и построению монологического высказывания на темы специальности с использованием средств логической связи между частями высказывания. Этот вопрос является предметом наших дальнейших размышлений. Пока же обратим внимание на интересный факт:

в высказываниях с использованием общелитературной лексики англоязычные студенты практически не нарушают норм расположения слов в словосочетаниях, тогда как в языке специальности это происходит довольно часто. Ср.: *от насморка капли (sneezy'sdrops); с кровью мокрота (bloodsputum); кашля продолжительность (coughduration); живота вздутие (abdominaldistention); боли приступ (painattack); в желудке боли (stomachpains); в пояснице боль (lowbackpain); кожи зуд (skinitch)* и др. Налицо интерферирующее влияние английского языка: в отличие от него в русском языке в словосочетаниях с управлением зависимое слово находится в постпозиции к главному. Пока нам не очень понятно, почему интерференция отсутствует в нейтральном стиле речи; возможно, это связано с терминологичностью приведённых словосочетаний. В словосочетаниях с согласованием отмечен лишь один тип ошибки: *Пациент жалуется на кашель сильный; Пациента беспокоит боль острая / боль давящая / боль кратковременная* и т.п. Причиной ошибки является, по-видимому, внутриязыковая интерференция: перенос ответа в диалоге: «*Какой у вас кашель? – Кашель сильный*»; «*Какая боль вас беспокоит – давящая, ноющая, режущая, колющая? – Боль давящая*» и т.п. на повествовательное предложение с постпозицией субъекта. С.А. Хавронова и О.А. Крылова дают подобным случаям очень точную характеристику: «При определении характера ошибки надо иметь в виду тот факт, что порядок слов выступает и как средство выражения актуального членения, и как грамматическое средство организации словосочетаний и что в конкретном высказывании обе эти функции взаимодействуют» [6, с. 72].

Суммируя сказанное, подчеркнём, что работа над словорасположением должна проводиться последовательно, невзирая на ограниченный лексико-грамматический материал, имеющийся в распоряжении преподавателя в группах Englishmedia. К сожалению, в учебниках для нулевого этапа эта тема отсутствует вовсе. Нашей дальнейшей работой является составление списка коммуникативных задач, актуальных для данного контингента, и описание

возможного порядка слов, соответствующего разным коммуникативным смыслам.

### Список литературы

1. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложений / И.И. Ковтунова. – М.: Просвещение, 1976. – 355 с.
2. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих / Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова. – СПб: Златоуст, 2014. – 152 с.
3. Преподаватели РКИ (Russianlanguage teachers): сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.facebook.com/groups/363287790678977/permalink/617084565299297/>
4. Сиротинина О.Б. Порядок слов в русском языке / О.Б. Сиротинина. – М.: Изд-во «Едиториал УРСС», 2002. – 171 с.
5. Фильцова М.С. Языковая системность vs активная коммуникативность в обучении русскому языку студентов Englishmedia/ М.С. Фильцова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017. – С. 431 – 438.
6. Хавронина С.А., Крылова О.А. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке / С.А. Хавронина, О.А. Крылова. – М.: Рус.яз, 1989. – 101 с.

## **«МОБИЛЬНОЕ ВИДЕО» ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Фролова А.М.*

**Оренбургский государственный медицинский университет**

**г. Оренбург, Россия**

Статья посвящена особенностям обучения говорению иностранных студентов-медиков. Одним из наиболее перспективных, по мнению автора, способов обучения является использование на уроках русского языка современных интенсивных технологий, а именно: технологии смешанного обучения, модели «Перевернутый класс», подмодели «Мобильное видео». Данная подмодель является новейшим методом обучения иностранных студентов и способствует формированию и совершенствованию умений и навыков ведения профессионального диалога врача с больным.

Специфика образования иностранных студентов в медицинском университете заключается в подготовке специалиста, владеющего высоким уровнем профессиональной компетентности. Знание русского языка – это условие успешной деятельности студента в его профессионально-обучаемой среде. Студент, обучающийся в медицинском университете, помимо знания повседневной-бытовой лексики, должен свободно оперировать профессиональной терминологией, должен обладать умением вести диалог с пациентом, уметь технически точно проводить осмотр (давая необходимые команды больному), знать этические нормы профессиональной деятельности, т. е. быть коммуникативно компетентным.

Обучение профессиональному стилю общения строится поэтапно: от знакомства с необходимой медицинской терминологией и часто встречающимися конструкциями до моделей вопросов и возможных ответов больного.

Специфика построения модулей при обучении ведению диалога врача с больным заключается в том, что каждое заболевание изучается согласно структуре медицинской карты. В разделе «Паспортные данные» студенты

осваивают навыки ведения диалога с больным для выявления паспортных/анкетных данных. Раздел «Жалобы больного» формирует навыки ведения диалога врача с больным с целью выявления жалоб и последующей записи симптомов в медкарту. В разделе «История настоящего заболевания» закрепляется навык ведения диалога по жалобам больного и формируется навык ведения диалога по данному заболеванию, начиная от его возможных причин, первых и последующих симптомов и заканчивая проводимым лечением. «История жизни больного» учит ведению диалога, выясняющего физическое и психо-эмоциональное состояние больного, условия его жизни с раннего возраста и до сегодняшнего дня, уточняется его наследственный и семейный анамнез. Пятый раздел медкарты формирует навыки ведения диалога при его осмотре, перкуссии, пальпации и аускультации и обобщает работу по формированию навыков ведения профессиональных диалогов.

Для развития речи как инструмента познания студенту необходимо обладать такими качествами, как самостоятельность, самодисциплина, инициативность, творчество и самооценка. Данные качества формируются при использовании в процессе обучения инновационных интенсивных технологий.

Так, на уроках обучения говорению, в рамках изучения языка специальности, мы предлагаем использовать подмодель технологии смешанного обучения – «Мобильное видео».

Мобильное видео – это аудио-визуальное произведение, направленное на формирование навыков говорения и аудирования, созданное посредством сотрудничества студента и преподавателя.

Предполагается, что задание по созданию мобильного видео дается в конце изучения каждого модуля (заболевания), чтобы в него можно было включить опрос по всем разделам медкарты и провести осмотр больного.

Степень сложности задания может зависеть от уровня сформированности знаний студентов. Так, студентам с низким уровнем

знаний может быть предложен диалог, составленный преподавателем, который им нужно выучить и разыграть перед камерой мобильного телефона. В процессе механического запоминания студенты начинают осваивать необходимые конструкции вопросов, что поможет им в дальнейшей работе.

Студенты со средним уровнем сформированности знаний получают для анализа запись в медицинской карте больного, основываясь на данных которой, восстанавливают диалог врача и больного. Данная форма работы осложнена тем, что студенту, играющему роль пациента, необходимо перевести профессиональную письменную речь врача в повседневную устную речь пациента. А «врачу» необходимо задать вопросы по предполагаемым ответам.

Студентам с высоким уровнем сформированности знаний предлагается только диагноз больного. Используя знания, полученные на уроках обучения говорению, они должны создать диалог врача с больным, провести соответствующий осмотр, озвучить результаты осмотра и дать рекомендации больному.

Прежде чем начать непосредственную работу по созданию мобильного видео, преподаватель со студентами проходят следующие этапы подготовки:

- 1) Формулирование цели, уточнение темы и уровня сложности задания.
- 2) Знакомство со специальными мобильными приложениями, используемыми при создании мобильного видео.
- 3) Анализ мобильных видео, предложенных в Интернете или созданных другими студентами. Обучающиеся должны наглядно увидеть и понять, что им необходимо сделать. Иногда просмотр мобильных видео своих сокурсников помогает студентам победить страх и стеснение, т.е. просмотр видео на этапе знакомства с технологией является и психологической подготовкой.

Также анализ видео помогает выделить структуру «произведения» и на следующем этапе создать свой собственный сценарий;

4) Создание сценария видео. Сценарий может быть создан под руководством преподавателя в аудиторное время или студентами во вне учебное время самостоятельно, но с последующей проверкой преподавателя.

5) Следующий этап, создание мобильного видео – это уже полностью самостоятельная работа обучающихся с текстом и видео. Тщательно должен быть продуман не только текст, но и место съёмки и необходимый реквизит, приближающий ситуацию к реальной (например, белый халат, стетоскоп, перчатки и др.).

Мы рекомендуем использовать мобильное видео в качестве: проверки пройденного материала, с последующим групповым анализом на следующем занятии; проверки самостоятельного усвоения материала, в случае пропуска студентов предыдущего занятия; в качестве обучающего материала для студентов других групп; закрепления пройденного материала.

При создании мобильного видео совершенствуются умения ведения профессионального диалога, активизируются внимание и память студентов, формируются навыки аудирования и оценки собственной речи, снимается языковой барьер, развивается речемыслительная деятельность, стимулируется интерес к дальнейшему изучению русского языка, развивается творческий потенциал обучающихся.

### **Список литературы**

1. Ван Сяоян Модель смешанного обучения русскому как иностранному в Китае // Педагогическое образование в России. - № 7. – 2016. С. 244-249.

2. Белова Н.В., Рублева Е.В. Технология смешанного обучения на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2016. № 3. С.78-82

3. Просвиркина И.И., Фролова А.М., Чалая Е.Ю. Модели смешанного обучения на занятии по русскому языку как иностранному. // Филологический аспект: международный научно-практический журнал.

–Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – №7(27).–с. 49

4. Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: материалы международных курсов повышения квалификации (1 сентября – 30 ноября). – Киров: ООО Издательство Радуга – ПРЕСС», 2017. – 516 с.

5. Хамраева, Е.А., Кириенко, В.А., Соловьёва, А.М. Смешанное обучение русскому языку как иностранному в программе «Русский ассистент» - новая реальность российской высшей школы // Сборник тезисов докладов научной конференции «Россиеведение: актуальные вопросы и перспективы.

## **О РОЛИ ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК НА ЭТАПАХ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СООТВЕТСТВИИ С КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ ПОДХОДОМ В ОБУЧЕНИИ**

*Чернякова Л.А., Алтухова В.А.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В статье рассмотрена роль использования целевых установок на всех этапах урока русского языка как иностранного, выделена специфика целеориентирования учащихся на основе коммуникативно-деятельностного подхода к процессу обучения, приведены примеры формулирования целей в соответствии с этапами учебно-познавательной деятельности.

Как известно, в современной педагогической и методической литературе обучение обычно трактуется как совместная деятельность преподавателя и учащихся, направленная на достижение определённых учебных целей, поэтому в описании и анализе системы обучения используется коммуникативно-деятельностный подход. Важным компонентом системы обучения русскому языку как иностранному являются

цели обучения, которые определяют специфику всех других её компонентов. Обычно цели определяют как планируемые результаты деятельности [1, с. 344]. Степень соответствия или несоответствия целей и результатов обучения является показателем эффективности обучения. В структуру целей обучения русскому языку как иностранному входят коммуникативная, образовательная и воспитательная цели, среди которых ведущую роль играет коммуникативная, так как студенты изучают русский язык прежде всего для общения.

В связи с тем, что урок является единицей учебного процесса, он включает в себя частицу системы обучения в целом и отражает цели обучения на каждом своём этапе. Функция урока состоит в достижении частичной, но завершённой цели обучения. Учащемуся нужно хорошо представлять, что он должен узнать и чему научиться на каждом уроке, как приобретённые знания, навыки и умения могут быть использованы в реальном общении на русском языке. Поэтому презентация цели урока и задач, которые ведут к её достижению, должны соответствовать познавательным и коммуникативным потребностям учащихся и поддерживать мотивацию овладения новым языком. Общая цель урока может быть достигнута путём реализации комплекса задач учебной деятельности, которые чётко задаются на каждом этапе урока. Учитывая, что основными стадиями любой деятельности являются установочная, ориентировочная, исполнительская и контрольная [2, с.23], можно выделить этапы урока: установочный, ориентировочный, тренировочно-исполнительский (формирование языковой и коммуникативной компетенций), итоговый. Урок отражает все этапы учебно-познавательной деятельности, в начале которых формулируются и озвучиваются целевые установки. В качестве целевых установок могут использоваться интенции, перечень которых включается в Программу по русскому языку, например: выразить желание произвести какое-либо действие, задать вопрос о наличии или отсутствии предмета и т. д. В целевой установке должна быть отражена

лексическая и экстралингвистическая значимость материала урока и должны быть представлены интенции, которые демонстрируют, какие коммуникативные умения будут формироваться в течение урока. Например: «Сегодня на уроке вы узнаете интересную информацию о нашем университете, который является одним из лучших медицинских вузов России. Вы научитесь рассказывать о нём друзьям и отвечать на вопросы о КГМУ».

На втором этапе занятия, где преподаватель презентует и семантизирует новый материал, важно показать его коммуникативную значимость, чтобы учащиеся поняли, для чего нужна эта информация, как и в каких ситуациях её можно использовать. Постановка задачи зависит от специфики материала. Так, при изучении дательного падежа существительных преподаватель называет грамматическую тему и демонстрирует, в реализации какой интенции используются его формы, например: запрашивание или сообщение информации о возрасте по модели «кому сколько (было, будет) лет».

Особенно важен тренировочно-исполнительский этап урока, на котором учащийся должен воспроизвести усвоенный материал и применить его в упражнениях. Здесь происходит формирование речевых навыков и коммуникативных умений, поэтому необходимо использовать упражнения для формирования как языковой компетенции, так и коммуникативной. И.Л.Бим предъявляет следующие требования к упражнениям, которые призваны обеспечить планируемый результат, т.е. реализовать задачи данного этапа урока: упражнения должны быть соподчинены задачам урока, включать все компоненты обучения, обеспечивать контроль и самоконтроль, быть ситуативными, формулировка задания должна быть приближена к коммуникативной или условно-коммуникативной задаче [3, с. 34]. Практика работы показывает, что в целевую установку к упражнениям, формирующим языковую компетенцию, необходимо включать такие компоненты: цель выполнения в форме интенции, условия выполнения, время работы и

критерии оценки. Например, при отработке синтаксической конструкции с объектом, выраженным существительным в дательном падеже, и с предикатом «нужен, нужна, нужно, нужны» в диалогах задачу можно сформулировать таким образом: а) используя данную конструкцию, обратитесь к библиотекарю с просьбой дать вам необходимый учебный материал (атлас, учебник, статью и т.п.), уточните автора; б) прочитайте (прослушайте) диалог, найдите предложения, выражающие просьбу, составьте аналогичный диалог на тему «В библиотеке» в течение 10 минут; в) вы справились с работой, если правильно употребили изученные конструкции и библиотекарь адекватно отреагировал на вашу просьбу. Применение изучаемого языкового материала на данном этапе урока представляет собой стадию формирования коммуникативной компетенции, где используются речевые упражнения, перед выполнением которых ставится цель, показывающая, какое речевое умение должно быть выработано, указывается роль этого умения в коммуникации. Так, при формировании продуктивных речевых умений – умение учесть социальную роль, возраст, интересы собеседника при составлении диалога – определяем цель: нужно уметь изменить форму высказывания в зависимости от того, к кому вы обращаетесь; определяем задачу: представьте, что студент из вашей группы (преподаватель русского языка, врач из больницы, где вы проходили практику) едет в вашу страну. Что вы посоветуете ему (им) посмотреть? Составьте диалоги с ним (с ними).

На итоговом этапе урока работа учащихся должна быть оценена как преподавателем, так и самими учащимися, которые могут сопоставить цели и конечные результаты при помощи самоанализа, ответив на вопросы: о чём узнали на уроке, что научились делать, какова степень достижения поставленных целей, что необходимо повторить?

Подводя итог сказанному, следует отметить, что систематическое использование целевых установок, сформулированных и реализованных на основе коммуникативно-деятельностного подхода, особенно важно на

начальном этапе обучения, когда необходимо поддерживать мотивацию, облегчить учащимся контакт с новым языком, его осознанное понимание и усвоение.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М., 2009. – 448 с.
2. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком // Вопросы обучения иностранцев на начальном этапе // под ред. А.А. Миролубова, Э.Ю. Сосенко. – М., 1976
3. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач// Иностранные языки в школе. 1985, № 5

## **ПОСТАНОВКА ШИПЯЩИХ И СВИСТЯЩИХ ЗВУКОВ В РАМКАХ ВВОДНО-ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИЗ ИНДИИ**

*Чуреева О.А.*

**Медицинская академия имени С.И. Георгиевского  
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»  
г. Симферополь, Россия**

В рамках настоящей статьи рассматриваются особенности постановки шипящих и свистящих звуков русского языка на начальном этапе обучения инофонам из Индии с учётом особенностей фонетической системы хинди и степени сформированности студентов навыков корректного произношения звуков языка-посредника (english-media). Предлагаются эффективные методы диагностики фонетических ошибок и преодоления трудностей, связанных с фактором языковой интерференции.

*Ключевые слова:* национально-ориентированное обучение, языковая интерференция, ассоциативный метод.

Начиная с 60-х годов XX века национально-ориентированный подход к преподаванию русского языка в этнически гомогенных группах рассматривается как один из наиболее продуктивных в практике преподавания РКИ. Методические рекомендации по обучению русской фонетике индийских студентов, составленные на основе анализа фонетических систем русского языка и хинди, содержатся в публикациях Барановской С.А, Максимовой Е.Р., У. Паривар и др.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы наметить эффективные пути преодоления фонетических трудностей различной природы, возникающих у индийских студентов в процессе изучения звукового строя русского языка, в том числе с учётом навыков, сформированных на английском языке и на хинди.

В настоящей работе предлагаются методы и приёмы, позволяющие поставить или скорректировать произношение звуков [ш] – [ш’], [ш] – [с], зачастую смешиваемых носителями индийских языков, и сформировать устойчивые навыки.

Записывая новое русское слово, студенты из Индии, владеющие хинди, на начальном этапе обучения нередко используют латиницу или деванагари и фиксируют особенности произношения с помощью транслитерации, сопоставляя звуки русского языка со звуками хинди. В связи с этим, при использовании метода практической транскрипции необходимо учитывать особенности произношения и буквенного обозначения тех или иных звуков родного языка студентов.

Обращение преподавателя к родному языку студента на нулевом этапе позволяет диагностировать характер фонетической ошибки и её причину. Таких причин может быть несколько: 1) разница в фонетическом строе родного языка и изучаемого; 2) особенности индивидуального строения речевого аппарата; 3) особенности языкового мышления.

В практике преподавания русского языка как иностранного при обучении фонетике зачастую выстраиваются параллели между системами

русского и английского языков с предъявлением таблиц фонетических соответствий. Безусловно, такой алгоритм работы даёт свои положительные результаты, студент осознаёт, что большинство звуков он уже умеет правильно произносить. Кроме того обращение к языку-посреднику позволяет определить, являются ли допускаемые фонетические ошибки следствием отрицательной интерференции или представляют собой результат переноса неправильно сформированного произносительного навыка. Так, если студент произносит английское слово «fish» как [фис] вместо нормативного [фиш], то следует говорить о явной системной ошибке. В этом случае попытки соотнесения английской и русской фонетических систем окажутся бесплодными.

Важно учитывать тот факт, что студенты из Индии, как правило, не чувствуют разницы между двухфокусными переднеязычными согласными [ш] и [ш'], так как в хинди существует только один двухфокусный апикальный звук [sh]. Добиться чёткой дифференциации звуков [ш] и [ш'] носителями хинди можно с помощью следующих методов: 1) наглядного (продемонстрировать на карточке соответствующий иероглиф деванагари и попросить произнести звук, который он обозначает), 2) описательного (при помощи языка-посредника объяснить фонологические различия), 3) ассоциативного (сформировать соответствующий слуховой и зрительный образ), 4) опосредованный (при помощи проведения аналогий между русским языком и английским, например: [ш] rush, [ш'] shirt). Степень эффективности перечисленных выше способов зависит от многих факторов. Первый метод (наглядный) требует корректировки и зачастую нуждается в подкреплении в виде объяснения особенностей образования данных звуков. Фонологическим признаком согласного [ш'] является двухфокусная щель в средне-передней части ротовой полости. Процесс постановки данных звуков с помощью описательного метода, может занять много времени и потребовать больше усилий как от студента, так и от преподавателя. Однако, безусловно, осознание студентом артикуляционных особенностей и

фонологических различий приведёт к устойчивому результату. Ассоциативный метод является наиболее личностно-ориентированным среди всех прочих: зачастую он требует персонального подхода к обучающимся, знания психологических особенностей каждого студента. Продуктивным в этом отношении является выполнение упражнения «Goodsnake – badsnake». Обучающимся предлагается представить себе мирно ползущую змею и воспроизвести твёрдый звук [ш], а затем – атакующую змею и произнести мягкий [ш']. Наиболее эффективный способ постановки правильного произношения звука [ш'], выстроенный на основе ассоциативного метода, является одновременно и самым быстрым: достаточно попросить студента представить, что он убирает в комнате, подметает веником пол, произвести соответствующий жест и издать звук, который при этом возникает. В 100% случаев студенты с первого раза добиваются правильного звучания, которое мгновенно и прочно закрепляется в сознании.

Анализируя типичные ошибки, допускаемые студентами из Индии, можно заметить, что индийский звук [sh] появляется не только на месте русских шипящих согласных, но нередко произносится вместо дорсального [с]. Барановская С.А. отмечает, что это связано с тем, что «во многих диалектах хинди нет оппозиции [sh]–[s]» [1, с.21]. Преодолеть данную трудность можно, используя один из четырёх предложенных выше методов или же применяя их в комплексе. Исключительно результативной оказывается отработка произношения данных звуков посредством создания аудиовизуального ассоциативного образа при выполнении упражнения: «Прибой»: звук набегающей на берег волны [ш], звук отползающей в море волны [с]. Закрепить положительный эффект можно членораздельным проговариванием и заучиванием русских пословиц, поговорок и крылатых выражений таких как: «Не по Сеньке шапка», «Кашу маслом не испортишь», «А Васька слушает да ест», «Не вешай нос». При этом важно при помощи языка-посредника объяснить значение данных фраз и функциональные

возможности, указывая на то, в каких ситуациях они могут быть использованы.

Разницу в артикуляции шипящих и свистящих звуков студенты могут легко осознать и запомнить, если преподаватель продемонстрирует карточки с соответствующими графемами деванагари и попросит произнести звуки, которые эти графемы обозначают. Затем необходимо показать соответствующие русские графемы, при необходимости скорректировать произношение, устранив артикуляционные погрешности. Очень важно, на наш взгляд, уже на этом этапе (постановки звуков и корректировки произносительных навыков), обратить особое внимание на обучение письму, корректной передаче звуков речи буквами русского языка, так как практика показывает, что фонетические ошибки студентов всегда отражаются на письме. Таким образом, одним из действенных способов выявления фонетических ошибок и определения их природы, может быть письменное задание на проверку и развитие фонематического слуха.

Думается, современные учебные и методические пособия по русскому языку должны учитывать сложности восприятия индийцами фонетической системы русского языка. Национальная направленность курсов русской фонетики способна решить проблему формирования коммуникативной компетенции студентов на всех этапах обучения русскому языку. В связи с этим представляется целесообразной разработка курсов практической фонетики, адресованных студентам из Индии, на новом уровне лингводидактического осмысления.

### **Список литературы**

1. Барановская С.А. Сопоставление в учебных целях фонетических систем русского языка и языка хинди // Русский язык за рубежом. – М. – С. 19-27.

2. Бердичевский А. Национальный вариант межкультурного учебника как основного средства межкультурного образования // XI конгресс МАПРЯЛ Варна, 17-22 сентября 2007 г.

3. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком//Вопросы обучения иностранцев русскому языку на начальном этапе (сборник научных трудов). – М.: Русский язык, 1976.

## **УЧЕБНАЯ ИГРА И ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РКИ**

*Шутько Г.Г.*

**Ростовский государственный медицинский университет**

**Ростов-на-Дону, Россия**

В статье рассматривается роль учебной игры в развитии коммуникативных умений студентов-иностранцев на начальном этапе обучения РКИ и профессионально-ориентированном образовании. Игры и творческие задания проблемно-ориентированного характера представляются наиболее продуктивными в решении коммуникативных задач.

При изучении иностранного языка производится сложная мыслительно-речевая деятельность. Овладевая всеми видами речевой деятельности на иностранном языке (слушанием, говорением, чтением и письмом), студенты сталкиваются с разными видами трудностей: от физических, связанных с особенностями артикуляции на иностранном языке, до психологических, диктуемых субъективными особенностями восприятия каждого конкретного студента, спецификой интонирования на ИЯ или мимикой говорящего.

Одним из эффективных способов формирования коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка является учебная игра. Она выполняет несколько функций:

- 1) обучающую, непосредственно направленную на получение знаний и овладение комплексом профессиональных компетенций;
- 2) мотивационно-побудительную, призванную стимулировать процесс обучения, активизируя творческую деятельность студента;
- 3) ориентировочную, основная задача которой сформировать способность учащихся ориентироваться в языковой ситуации и выбирать соответствующие средства общения;
- 4) компенсаторную, направленную, в первую очередь, на приближение учебной деятельности к условиям реальной жизни.

В практике преподавания РКИ учебная игра и творческие задания используются и при интенсивном обучении, и при комплексном профессионально ориентированном образовании.

Основным преимуществом учебной игры следует назвать эффективное усвоение изучаемого материала и преодоление психологического барьера иноязычной коммуникации.

На начальном этапе обучения РКИ творческо-игровая деятельность выражается в форме комплекса некоммункативных<sup>1</sup>, предкоммуникативных<sup>2</sup> и коммуникативных<sup>3</sup> игр, направленных на освоение элементарного и базового курса русского языка.

В рамках профессионально ориентированного образования учебная игра и творческие задания носят вектор направленного овладения профессиональными компетенциями по выбранной специальности.

В современной методике преподавания РКИ особо подчеркивается принцип сознательности и активности в обучении. Его суть заключается в осознанном усвоении учащимися знаний в процессе активной, включенной познавательной и практической деятельности. В таких условиях как никогда возрастает роль учебной игры, способной создать благоприятный психологический климат в группе учащихся, активизироваться их

---

<sup>1</sup>Игры типа «Снежный ком», «Круг в круге», «Мы бросаем мяч» и т.п.

<sup>2</sup>Разыгрывание ситуаций по интенциям или построение диалога по модели и т.п.

<sup>3</sup>Игры-конкурсы, ролевые игры, деловые игры и т.д.

творческую активность и тем самым повысить познавательный интерес студентов к изучаемым дисциплинам, включить их в активный предметный диалог, что в итоге приведет к повышению профессиональной компетентности обучающихся.

В качестве примеров использования учебной игры в практике преподавания РКИ можно привести следующие:

1. Игра «Мы бросаем мяч». На практическом занятии по теме «Словообразование существительных» рассматриваются словообразовательные модели с суффиксом «-ник» со значением «лицо». Студентам предлагается сыграть в учебную игру<sup>4</sup>, целью которой является формирование коммуникативной компетенции и навыков лингвистического анализа. В качестве ведущего на этапе изучения материала выступает преподаватель, на этапе закрепления и контроля происходит интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентами и студентами друг с другом.

2. Игра «Ток-шоу». Данный вид задания можно усложнить предварительной подготовкой презентаций (индивидуальных или групповых) на выбранную тему, в дальнейшем перенести обсуждение сделанных выводов в «студию». Важными представляются непосредственно актуальность темы и проблемность вопроса, предполагающие наличие противоположных мнений.

Следует отметить, что использование проблемно-ориентированных заданий в обучении иностранных студентов, кроме достаточного уровня

---

<sup>4</sup>Задание строится по принципу кроссворда:

Ведущий: Как называются человека, который учится на отлично? (бросает мяч).

Студент: Отличник.

Ведущий: Как называют ребенка, который учится в школе?

Студент: Школьник. И т.д. по модели.

Ведущий: Как называют студента первого курса?

Студент: Первокурсник.

Ведущий: Как называют человека, который носит вещи на вокзале? / Человека, который любит курить?

Так, студентов можно запутать. Многие могут сказать «носильник/ курильщик», однако всегда найдется тот, кто даст правильный ответ. Таким образом, с помощью этого упражнения решается задача сознательного освоения мотивированного словообразования существительных.

владения языком, требует от обучающихся и ряда умений, например, навыков работы с информацией – текстами разных жанров; способностей к творческому переосмыслению информации; поисков новых решений задач и способности прогнозировать результаты своей деятельности.

В отношении коммуникативных умений учебные игры и творческие задания способствуют их развитию и большему совершенствованию, ведь без умения слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умения вести дискуссию и находить компромисс с собеседником, умения лаконично и понятно излагать свою мысль невозможно решить поставленные коммуникативные задачи.

Таким образом, более активное внедрение игровых форм обучения обусловлено поэтапной сменой парадигмы в образовании: от

репродуктивной деятельности к продуктивной, и реализацией принципа сознательности и активности в обучении. Возможности игровых заданий способствуют освоению языка на более высоком уровне: в процессе обучения происходит постепенный переход от некоммуникативных игровых форм к проблемно-поисковым, проблемно-ориентированным коммуникативным формам, требующим от студентов использования данных из разных областей знания, учета межкультурной коммуникации, собственного практического опыта. Преподаватель при выборе игровых форм руководствуется в первую очередь целями и задачами обучения, направленными как на освоение формально-содержательной стороны обучения, так и на формирование комплекса компетенций, в том числе и коммуникативной.

### **Список литературы**

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методические проблемы обучения русскому языку. М., 2000.

2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.

**ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА СТРАНЫ ПРОЖИВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ  
АДАПТАЦИИ И АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

*Щеглинский В.С., Ань Лишэн*

**Педагогический институт ТОГУ**

**г. Хабаровск, Россия**

Аннотация. Известно, что аккультурация и адаптация и практическое владение языком страны проживания взаимосвязаны, как с точки зрения овладения второго иностранного языка, так и с социально-психологической адаптацией и успешных межкультурных контактов. На сегодняшний день было проведено множество исследований, посвящённых пониманию процессов аккультурации и адаптации взрослых, но значительно меньше таких исследований было проведено среди молодёжи. Цель работы заключается в выявлении роли изучения языка, а именно китайского, в процессе успешной адаптации или аккультурации студентов-иностранцев, обучающихся в Китае. Данное исследование актуально, так как именно студенты и учащиеся часто оказываются в положении мигрантов из-за переезда в другую страну и сталкиваются с рядом проблем: языковой барьер, культурный шок, непринятие нового менталитета и т.д., что порождает проблемы в учёбе, в общении с представителями других культур, а также влияет на психологическое состояние учащегося за границей.

Ключевые слова: адаптация, аккультурация, интеграция, лингвистическая относительность

**The learning of a language of the country of residence as one of the  
requirements of adaptation and acculturation of a foreign nationals**

*Shcheglinsky Vladislav, An Lishen.*

**Pedagogical Institute of PNU**

**Khabarovsk, Russia 2018**

Acculturation and language proficiency have been found to be inter-related both from the perspective of second language acquisition and socio-psychological adaptation, and successful cross-cultural contacts. To date many research has been devoted to the understanding of immigration, acculturation, and adaptation of adults, but much less has addressed these phenomena among youth. The purpose of this paper is to identify the role of the Chinese language learning, in the process of successful adaptation or acculturation of foreign students studying in China. This paper is relevant, because students are often find themselves in the position of migrants because of moving to another country and face a number of problems such as language handicap, culture shock, non-acceptance of a new mentality, etc., that generates problems in studies, in communication with representatives of other cultures, and also affects the psychological state of the student abroad.

Keywords: adaptation, acculturation, integration, linguistic relativity

На данном этапе развития Китай является ведущей экономической державой с большим потенциалом развития и возможностями для самореализации. Китайские вузы являются популярными среди студентов по всему миру, а их престиж растёт и не уступает европейским и американским ведущим университетам. Несмотря на то, что во многие университеты Китая нельзя поступить без сдачи экзамена, подтверждающий уровень владения китайским языком (HSK), увеличивающийся поток студентов привёл к появлению учебных программ на английском языке. Как результат, учащийся приезжает в новую социокультурную среду без знания местного языка. Студент, в процессе обучения, помимо социокультурных трудностей, так или иначе будет сталкиваться с коммуникативными проблемами с администрацией университета, преподавателями или однокурсниками, которые не всегда владеют английским языком. Последние исследования, опубликованные в 2017-м году (Education-First English Proficiency Index (EF-EPI)), позволяют судить, что Китай, несмотря на свою языковую политику в сфере распространения и повышения уровня владения английского языка, занимает низкое место в общемировом рейтинге. Примечательно, что в 2014 году Китай занимал 37-е место, но в 2015 опустился на 10 пунктов и оказался на 47 строчке из 70 стран. Китай сегодня занимает 36 место из 80 стран, что

квалифицируется как низкий уровень владения (5). Из этого можно сделать вывод, если студент поступает в университет, вероятней всего только знаний английского языка будет не хватать для повседневного общения. Как следствие, студент не сможет принимать полноценное участие в социальной и культурной жизни принимающей страны и из-за этого невозможно будет добиться успешной внешней адаптации. Если говорить о внутренней адаптации, то нехватка общения и понимания среди окружающих не может вызывать чувство удовлетворённости от нахождения в новой стране, следовательно, студент-иностранец не сможет достичь понимания и принятия новой культуры и процесс адаптации как таковой будет нарушен. Безусловно, общение является ядром межкультурных контактов, знание языка, а также знакомство с культурными различиями необходимы для эффективной межкультурной коммуникации. Новоприбывший студент так или иначе какое-то время будет выделять 2 категории “свой” и “чужой”, сравнивая свою культуру с чужой. Исследования показывают, чем больше у новой культуры общего с родной, тем безболезненней будет проходить процесс адаптации. Индекс, разработанный И.Бабицером, включает уровень знаний культуры и её особенностей, а также языковую компетентность в чужой стране в оценку культурной дистанции (2). Поэтому владение языком принимающей стороны может снизить болезненность культурного шока, так как если студент может свободно общаться с человеком, даже не на своём родном языке, он будет воспринимать его как похожего на себя, то есть “свой”. Как отмечалось выше, помимо технической адаптации, понимание своего места, своей роли в новой среде является залогом успешной аккультурации студента-иностранца, но для того, чтобы уметь различать социальные роли в чужой стране, необходимо изучить ментальность новой среды, регистры общения и их уместность в той или иной языковой ситуации, другими словами, начать мыслить как представитель чужой культуры и стать вторичной языковой личностью, когда иностранный язык становится “своим”, а изучающий его студент понимает “дух” изучаемого

языка. Вильгельм фон Гумбольдт считал, что язык народа определяет его дух, и дух определяет его язык 6. Действительно, владение языком принимающей страны, помогает студенту понять языковую картину мира глазами представителей новой страны, постигать незнакомую ментальность, адаптировать для себя новые способы мышления и осмысления. Нельзя отрицать, что язык влияет на мышление народа на нём говорящего, его быт и культуру. Исследования доказывают, что люди, говорящие на китайском языке, активно задействуют правое полушарие мозга, то есть используют пространственно-образное мышление во время обработки информации, а при чтении алфавитного письма левое полушарие задействовано в большей степени, логико-вербальный тип мышления, примечательно, что китайцы могут читать книги намного быстрее в силу структуры своего языка. Интонация также влияет на мышление носителей языка. Можно сказать, что у большинства китайцев прекрасный музыкальный слух, как следствие более развитого правого полушария. Но сравнительно большое количество иероглифов создаёт ряд трудностей самим же носителям и заставляет их прибегать к иллюстрированному пояснению своей речи из-за многозадачности письменных знаков. Изучая китайский язык и многозадачность иероглифов, можно проследить как особенности языка влияют на обычаи. Например, раньше в Китае существовал обычай в день перед свадьбой в доме жениха оставлять приданное избранницы: рукоделия, одежду и обязательно овощи, такие как лук, сельдерей и чеснок. Лук (Cōng 葱), созвучен со словом умный (Cōng 聰), сельдерей (Qín 芹) с трудолюбивый (Qín 勤), а чеснок (Suàn 蒜) с считать (Suàn 算), это означало, что будущая хозяйка будет умной, трудолюбивой и бережливой 4. Таким образом, изучая китайский язык студент окунается в социокультурное пространство Китая, знакомится с традициями, обычаями, ментальностью принимающей стороны, что помогает ему либо ей избежать проблем при адаптации и аккультурации. Принимая новый характер мышления учащийся становится вторичной

языковой личностью, расширяя свою картину мира, становясь более толерантным и легко адаптирующимся.

Адаптация иностранных студентов к реалиям чужой страны является одним из важнейших факторов, определяющих эффективность образовательного процесса и комфортного проживания вдали от дома. Из вышеперечисленного можно сделать вывод о невозможности успешной адаптации студента иностранца в чужой стране без знания языка принимающей страны. Оказываясь в стрессовой ситуации, студент помимо освоения нового вида деятельности - учёбы в высшем учебном заведении, будущей профессии, вынужден адаптироваться к незнакомому, совершенно новому социокультурному пространству, что невозможно осуществить полноценно без изучения языка.

#### **Список литературы**

1. Новое в лингвистике, 1960 - Новое в лингвистике. Вып. 1. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. 464 с.
2. Кауненко И.И., Каунова Н.Г., Иванова Н.В Идентичность в системе этнопсихологического и этнологического знания, 2015. С 225.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. С. 29–30.
4. Грубе В. Китайский язык и письмо // Все о Китае. М., 2001. С. 14.  
Иванов Вяч.Всев. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. М, 1978.С. 22–23.
5. <https://www.ef.ru/epi/>
6. <http://www.philology.ru/linguistics1/zvegintsev-84.htm>

# **СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ТВЁРДЫМИ ШИПЯЩИМИ ЗВУКАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

*Юдина Т.А.*

**Оренбургский государственный медицинский университет**

**г. Оренбург, Россия**

В статье представлена система работы над твёрдыми шипящими звуками русского языка в иноязычной аудитории. Автор описывает положение органов артикуляции при правильном произношении твёрдых согласных звуков, представляет основные этапы работы над данными звуками и различные способы их постановки. Также автор показывает последовательность работы по автоматизации поставленных звуков и представляет разные виды упражнений для дифференциации звуков [ш] и [ж].

Правильное русское произношение – это необходимое условие развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Ряд звуков русского языка вызывает определенные трудности в произношении у иностранных обучающихся. Особенно трудными в произношении являются твёрдые шипящие звуки [ш] и [ж].

Система работы над любым звуком включает в себя несколько этапов: 1) постановка звука; 2) автоматизация звука; 3) дифференциация звука.

Цель первого этапа – добиться правильного звучания изолированного звука. Для этого, прежде всего, необходимо определить правильное положение органов артикуляции при произношении твёрдых согласных звуков русского языка – звуков [ш] и [ж].

При произношении звука [ш] органы артикуляции должны быть расположены следующим образом. Губы слегка округлены и вытянуты вперед «трубочкой». Расстояние между зубами 1 – 2 мм. Широкий кончик языка приподнят «чашечкой» по направлению к альвеолам или к переднему краю твёрдого нёба и образует с ними щель. Средняя часть спинки языка опускается, но края прижаты к боковым зубам. Задняя часть спинки языка

поднимается и оттягивается назад. Мягкое нёбо поднято и закрывает проход в нос. Сильная выдыхательная струя воздуха проходит через две щели: между задней частью языка и мягким нёбом, а также между кончиком языка и твёрдым нёбом. Голосовые связки разомкнуты, голос не образуется.

Особо сложным в произношении для иностранцев является твёрдый согласный звук [ж]. При образовании звука [ж] артикуляция будет та же, что при образовании звука [ш], но нужно добавить голос. Выдыхаемая струя воздуха немного слабее и щель между кончиком языка и твёрдым нёбом меньше, чем при образовании звука [ш].

Существуют различные способы постановки твёрдых шипящих звуков. Рассмотрим способы постановки звука [ш]. Самым распространенным способом постановки звука [ш] является **постановка по подражанию**. Суть этого способа заключается в следующем: просим обучающихся поднять язык к верхней губе и равномерно, с силой выдыхать воздух, контролируя воздушную струю тыльной стороной ладони. Добившись выхода тёплой струи воздуха, язык из положения у верхней губы переводим за верхние зубы к нёбу при открытом рте, губы при этом необходимо округлить и вытянуть вперёд, расстояние между зубами должно быть 1 – 2 мм. При таком положении органов артикуляции производим выдох. Должен получиться звук [ш].

**Звук [ш] можно поставить на базе звука [с].** Для этого просим обучающихся установить язык за нижние зубы и произнести звук [с]. Можно предложить обучающимся повторять слоги са – са – са, и постепенно поднимать язык по направлению к альвеолам – получается ша – ша - ша. (Можно поднять язык кверху шпателем или карандашом.)

**Также звук [ш] можно поставить на базе звука [т].** Просим обучающихся несколько раз произнести звук [т] с интервалом в 2 – 3 секунды. Затем даём инструкцию: язык «стучит» не по зубам, а по альвеолам. Звук [т] произносится с придыханием, при этом к звуку [т] примешивается слабый и короткий шипящий звук. Затем нужно губы округлить и вытянуть

вперед, язык поднять к передней части нёба, боковые края языка нужно прижать к коренным зубам. Переход от звука [т] к звуку [ш]: т-т-тшшшш. В дальнейшем звук удлинится и освобождается от предшествующего звука [т].

Редким, но всё же встречающимся, способом постановки звука [ш] является **постановка данного звука на базе звука [р]**. Просим обучающихся протяжно произнести звук [р] без голоса или шепотом. При этом постепенно убавляем силу выдоха пока не прекратится вибрация и не появится слабое шипение. При повторных упражнениях звук [ш] получается без предшествующего произнесения звука [р].

Способы постановки звука [ж] также различны. Главная задача при постановке звука [ж] – добиться образования двух щелей: между кончиком языка и альвеолами и между задней частью языка и мягким нёбом.

Самым распространённым способом постановки звука [ж] считается **способ постановки от звука [ш]**. Для этого просим обучающихся произнести звук [ш]. Во время произношения звука [ш] добавляем голос, получается звук [ж].

Другой способ постановки звука [ж] – постановка от звука [з], как [ш] от звука [с]. Для этого обучающимся необходимо произносить звук [з] и в момент произношения загибать кончик языка как можно ближе к нёбу.

Также для постановки звука [ж] можно использовать звуки-помощники [о], [у], [г].

Следующий этап в системе работы над звуком – автоматизация звука. Цель данного этапа – добиться правильного произношения звука во фразовой речи. На данном этапе преподаватель последовательно вводит поставленный звук в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь. При автоматизации звука в слогах мы соединяем поставленный согласный звук с гласными а, о, у, э, ы сначала в прикрытые иоткрытые слоги [ша, шо, шу, шэ, шы], [жа, жо, жу, жэ, жы], после в прикрытые и закрытые слоги [шар, шор, шур, шэр, шыр], [жар, жор, жур, жэр, жыр]. Затем отрабатывается произношение звука в неприкрытых и закрытых слогах [аш, ош, уш, ыш] и в

прикрытых и закрытых слогах [наш, ваш, раш, руш]. Далее следует употребление согласного звука между гласными [ашá, ашó, ушú, ышý], [ажá, ажó, ужú, ыжý]. И только потом употребляем поставленный звук со стечением согласных в прикрытых и открытых слогах [шна, шно, шну, шта, што, шту, кша, кшу, кши], [жда, ждо, жду, жба, жбо, жбу, жна, жно, жну]. Обычно такое упражнение имеет формулировку «Слушайте, повторяйте, читайте».

Следующим шагом в автоматизации поставленного звука будет автоматизация звука в словах. Слова с новым звуком студенты сначала слушают, потом повторяют за преподавателем, затем читают сами, после этого проговаривают их, глядя на картинки с изображением данных предметов. Слова подбираются таким образом, чтобы закрепляемый звук сначала был в позиции в начале слова: «шарф», «шапка», «жарко», «журнал». Затем следуют слова с закрепляемым звуком в середине слова: «машина», «хорошо», «можно», «ложка». После даем слова с закрепляемым звуком в конце слова: «нож», «карандаш». Далее проговариваем слова со стечением согласных: «шкаф», «школа». Одновременно проводится работа над слоговой структурой слова, местом ударения в слове.

Автоматизация звука в предложении проводится на базе отработанных слов с новым звуком. Для этого преподаватель сначала произносит предложение, а студенты повторяют это предложение, четко проговаривая все звуки. Также можно использовать чтение предложений со словами с изучаемым звуком. Часто для этих упражнений используют скороговорки и чистоговорки [1; 2]:

1) Шестна́дцать шли мышéй и шесть нашл́и грошéй. 2) Шла Саша по шоссе и сосала сушку. 3) Мышóнкушéпчет мышь: / «Ты все шурш́ишь, не спишь?» / Мышóнокшéпчетмы́ши: / «Шурш́ать я буду т́ише». 4) Шесть мышáт в шалашé шурш́ат. 5) У ежá - ежáта, / у ужá - ужáта. 6) Жи, же, жа, жу / Ёжику нужен жук на ужин. 7) Жа – жа – жа – море для моржá, / Же – же – же – Женя ел дражé, / Жи – жи – жи – ну-ка, подерж́и, / Жи – жи – жи – бегают

ежі́, / Жо – жо – жо – у меня флажо́к, / Жу – жу – жу – на лужо́к хожу, / Жу – жу – жу – Жу́чку покажу, / Жи – жи – жи – скáзку расскажі́. 8) А жуки́ жужжа́т: жу – жу – жу, / Камыши́ шурша́т: шу – шу – шу, / И дрожа́т ежі́: жи – жи – жи, / И мы́ши спят в тиши́: ши – ши – ши.

Далее студенты сами составляют предложения, в которых будут слова с отработанным звуком. Это могут быть такие упражнения:

1. Ответьте на вопросы. (Преподаватель подбирает вопросы таким образом, чтобы ответ содержал слово с нужным звуком.)

2. Дополните предложения. (Студенты читают начало предложения, в конце предложения они видят картинку с изображением предмета. Им нужно назвать предмет, тем самым закончить предложение.)

Зоя читает интересный ... (картинка с изображением журнала).

Инна любит есть ... (картинка с изображением пирожка).

3. Составьте предложения по картинкам. (Подбирается такая картинка, чтобы студенты могли составить небольшой рассказ, используя слова с закрепляемым звуком). Картинка 1: Это город. Тут школа. Там машина. Картинка 2: Вот комната. Это шкаф. Тут шапка и шарф.

Очень часто иностранные студенты смешивают в речи звуки [ж], [ш] по звонкости/ глухости. Чтобы добиться различения данных звуков, нужно проводить работу по дифференциации звуков.

Цель этапа дифференциации звуков – учить студентов различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

На данном этапе можно использовать следующие упражнения:

1. Слушайте слоги (слова). Если услышите звук [ш], поднимите карточку с цифрой 1, если услышите звук [ж] – с цифрой 2.

Жи, ша, жно, шу, жу, шка, жда, аш, уш, жа, же, ше, шта, жду, жур.

2. Слушайте слоги (слова). Если услышите звук [ш], напишите в тетради цифру 1, если услышите звук [ж] – цифру 2.

3. Слушайте слова. Если услышите звук [ш], поднимите руку. (Необходимо подбирать слова со смешиваемыми звуками, в нашем случае, со звуками [ж] и [ш].)

Журнал, машина, хорошо, тоже, школа, можно, шапка, шарф, жарко.

4. Слушайте слова. Поднимите руку, если услышите звук [ж].

Жить, шапка, журнал, жарко, шкаф, скажите, машина, жёлтый, журналист, инженер, хорошо, карандаш, мороженое.

5. Слушайте слоги. Поставьте «+», если слоги одинаковые, и «-», если слоги разные.

Жар – шар, ши – ши, жук – жук, шна – жна, шка – шка, аш – аш.

6. Слушайте слова. Запишите лишнее слово. Скажите, что объединяет все лишние слова? (наличие звука [ж]).

А) тарелка, ложка, вилка, журнал, чашка. Б) рынок, Жан, магазин, поликлиника, почта. В) переводчик, общезитие, преподаватель, артист, юрист.

Таким образом, чтобы работа над твёрдыми шипящими звуками русского языка была продуктивной, необходимо соблюдение всех этапов в работе над ними: сначала звук нужно поставить, используя разные способы постановки заданного звука; затем звук необходимо автоматизировать в слогах, словах, предложениях; также нужно провести работу по дифференциации поставленных звуков.

### Список литературы

1. Лучшие скороговорки для развития речи и дикции [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://korki.lol/luchshie-skorogovorki/>

2. Чистоговорки и скороговорки для развития речи / Сост. О.Шапина. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007.- 95 с.

## РАЗДЕЛ 2

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: АСПЕКТИЗАЦИЯ, КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ, НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

#### ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РКИ: НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ

*А.А. Акишина*

**ОУПВО АТиСО «Академии труда и социальных отношений»**

**(г. Москва, Россия)**

*А.В. Тряпельников*

**ФГСН РУДН «Российский университет дружбы народов»**

**(г. Москва, Россия)**

Современный мир переживает глубокие изменения. Многие из них формируются цифровой реальностью. Электронный формат сегодня проявляет себя во всех сферах жизни, в том числе и в образовании, и в сфере преподавания иностранных языков и русского как иностранного.

Термин «технология» - сегодня является ключевым в современных педагогических исследованиях и методических разработках.

В методической литературе отмечается, что «педагогическая технология как содержание, формы, средства и методы реализации образовательного процесса определяется целью, достижение которой адекватно обеспечивается созданием специфических условий технологической среды<sup>5</sup>. Из приведенного следует, что без адекватного создания специфических условий технологической среды педагогическая технология не работает. Это обстоятельство важно иметь в виду. Специфические условия технологической среды, в рамках которой

---

<sup>5</sup>Суханова А.А. Структура технологической семиотической интерпретации учебных текстов в условиях экспериментального обучения в СПО URL: [http://www.sibac.info/files/2011\\_03\\_30\\_Pedagogika/Suhanova.doc](http://www.sibac.info/files/2011_03_30_Pedagogika/Suhanova.doc) (дата обращения: 10.10.2012).

осуществляется образовательный процесс, привносятся в нашу педагогическую практику извне.

Как известно, современное развитие образования напрямую связано со становлением и развитием информационных и мультимедийных технологий. Инновационные методики преподавания призваны эффективно решать актуальные задачи совершенствования преподавания, в частности русского языка как иностранного.

Цифровой формат допускает невиданную ранее свободу и разнообразие в привлечении материалов в учебный процесс и высокую ответственность по отношению к выстраиванию содержания обучения, значит, и к привлекаемому в обучение материалу.

Повсеместное распространение Интернета и использование компьютера предполагает необходимость адаптации к новым условиям организации обучения с опорой на цифровые информационные ресурсы.

Компьютерные средства дают возможность сегодня создавать учебники нового поколения – это учебники с кинофильмами, учебники мультимедийного типа, наконец, это интерактивные учебно-методические комплексы (УМК), включающие в себя все необходимые материалы для обучения русскому языку студентов, как в группах, так и индивидуально, и одновременно создающие благодаря Интернету виртуальные интерактивные площадки дистанционной учебно-методической поддержки. То есть студенты получают возможность не только самостоятельно работать с учебными материалами и контролировать себя, но и связываться с преподавателем и получать консультации через глобальную систему Интернета. Передовой опыт применения инновационных методик, в этой связи, очень важен для использования в работе над совершенствованием преподавания, в том числе русского языка как иностранного. Мы предлагаем рассмотреть новое для лингводидактики понятие: кибертекст и его роль в современном преподавании иностранных языков.

Мы различаем понятия: *текст и гипертекст* и вводим новое понятие и термин – *кибертекст*. *Кибертекст* – это единый, цельный, связанный, завершённый новый тип мультимедийного текста, порождаемый в киберпространстве и выраженный разными символами, охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом (киберобраз). Опираясь на ресурсы Интернета (киберпространство), мы можем создавать новый тип текста, кибертекст. Он собирается из разных видов текстов: видеофрагмент, живописное полотно, фотография, музыкальное произведение, словесный текст. При этом формируется и новый образ, киберобраз.

В чем же отличие предлагаемого нами термина *кибертекст* от таких традиционных терминов, как *текст, интертекст* и относительно нового термина – *гипертекст*.

Кибертекст, во-первых, включает в себя то, что принято называть текстом, интертекстом и гипертекстом: в нем одновременно представлены и собственно тексты, выраженные различными знаками (словесными, звуковыми, зрительными), в кибертексте наличествуют и гипертексты, то есть ссылки на другие тексты, в нем присутствуют и интертексты, то есть аллюзии на иные тексты. Все это тематически объединено (сплавлено) и представлено в одном объемном тексте-кадре (кибертексте) со своим новым киберобразом. Во-вторых, кибертекст создается и живет только в киберпространстве, поэтому мы и называем его «КИБЕРтекстом», а образ, который он создает, «КИБЕРобразом».

***Образец свернутого кибертекста:***

### **Из истории**

Это принципиально новая текстовая организация, новая образная архитектура, это сплав словесного и образно-эмоционального восприятия мира, которая стала возможна благодаря информационному техническому прорыву (киберпространство, Интернет).

Кибертексты актуальны в преподавании иностранных языков, потому что:

а) кибертекст – сплав многих разноплановых текстов, б) одновременно задействованы все каналы восприятия: словесный, зрительный, слуховой, в) подключено к логическому восприятию текста эмоционально-образное восприятие, г) расширены рамки самостоятельной работы студента, благодаря возможности выхода в Интернет, д) кибертекстом легко пользоваться, поскольку он функционирует в электронной среде и при необходимости может быть трансформирован, е) расширяются возможности раннего информационного включения страноведческого материала, когда у студента еще нет навыка владения русской речью, ё) расширены возможности интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций.

Нами создан учебный мультимедийный комплекс с использованием кибертекстов по развитию русской речи для изучающих русский язык как иностранный и как неродной "История России в событиях и судьбах" на материале страноведческих текстов по русской истории. Своеобразие этого комплекса в его мультимедийном приложении с кибертекстами, которое открывает широкую дорогу для применения кибертекстов в учебном процессе. Это пособие многофункционально. Посвященное истории России, оно может быть использовано для знакомства студентов с великими именами России, русской живописью, поэзией, литературой. Студенты, изучая русский язык, могут слушать музыку, смотреть видеофильмы, и все в пределах одного учебника. Исторические сведения поданы не хронологически выстроенной цепочкой, а синхронизированными блоками, включающими понимание этих событий и композиторами, и писателями, и художниками, и даже современными любителями истории, пользователями Интернета. И все это стало возможно благодаря новым современным технологиям.

Хотя основная цель комплекса – совершенствование навыков владения русской речью в четырех видах речевой деятельности, в первую очередь чтения и говорения, с опорой на тексты и кибертексты, рассказывающие об истории России, о выдающихся ее личностях и о судьбах людей в разные исторические периоды, но одновременно благодаря кибертекстам формируются у учащихся обобщенные исторические образы - киберобразы, например: что такое пушкинская эпоха(кибертекст включает и литературу этого периода, и музыку, и живопись, и театр, и даже моду.

Вторая цель комплекса – страноведческая: знакомство учащихся с основными событиями и личностями русской истории и культуры. То есть русский язык в данном комплексе выступает в своей естественной познавательной функции, что очень важно для выхода учащихся в мотивированную речевую деятельность.

Комплекс включает:

1. Книгу, состоящую: из текстов, описывающих исторические события России в их хронологической последовательности, начиная с IX в. и кончая началом XXI в.; и упражнения для развития навыков устной и письменной русской речи; и заданий для самоконтроля знаний по русской истории.

2. Электронное мультимедиа (ММ) - кибертексты, записанные на DVD и интегрированные в Интернет. Кибертексты – это совокупность всех видов информации: текстовой, графической, звуковой, видео, это 18 кибертекстов, объединенных в 9 циклов: 1. Древняя Русь. 2. XVIII век. 3. XIX век. 4. Начало XX веков. 5. Советский период русской истории до 1941 года. 6. Отечественная война 1941-1945 годы. 7. Послевоенный период. 8. 60 – десятые год в Советском союзе. 9. Советский союз в 70-90-е годы. Объем каждого кибертекста – 20-38 кадров.

Все материалы, взятые из Интернета, снабжены сносками и организованы таким образом, что пользователь может выйти в любой нужный ему фильм и даже в любой, нужный ему кадр, прослушать или выключить дикторский текст, просмотреть или выключить видеофрагмент.

Каждый цикл состоит из набора кибертекстов. В кибертексте находится рисунок с текстом, кнопка включения дикторского текста, кнопка включения фрагмента видеофильма, звукового фрагмента, рисунка. В кибертекст включены адреса Интернета, по которым можно выйти в него, чтобы посмотреть целиком те фильмы, фрагменты которых даются на кнопках кибертекста. ММ тесно связано с книгой пособия.

Итак, достоинство и новизна данного комплекса состоит в том, что учебные материалы опираются на огромные ресурсы, накопленные и широко представленные в Интернете. Это позволило авторам, сэкономив преподавательское время, снабдить его богатейшим материалом для работы со студентами, а студентам – сформировать обобщенный киберобраз предлагаемого понятия.

Базовым дидактическим приемом при работе с таким материалом мы считаем «образование» в прямом смысле этого слова. При создании пособий на основе материалов из Интернета (а эти материалы размещены и существуют в хаосе глобального киберпространства) особенно важно уделять внимание формированию и выстраиванию образов, которые могут отвечать дидактическим задачам обучения РКИ.

Конструкт пособия. Нужно отметить, что само размещение и объемы накапливаемого контента в киберпространстве открывают уникальные возможности обращения к материалам в Интернете - как по скорости, так и в диапазоне содержательных границ. Конструкт пособия обретает ссылочный и энциклопедический характер.

Базис для системы упражнений. Выложенные в Интернете произведения изобразительного искусства, художественная литература, документы, фотоматериалы, фильмы на исторические сюжеты, радио, телепрограммы и т. д. – всё это аутентичные материалы, которые образуют базис для разработки системы упражнений по развитию речи в рамках образного строя пособия.

**Курская битва. «Здесь птицы не поют, деревья не растут. И только мы, к плечу плечо, вращаем в землю тут»...**



**Фрагменты диорамы «Курская дуга. Белгородское направление» в городе Белгороде**



**Задание 1. Текст кадра.**

**Прослушайте текст. Прочитайте его. Ответьте на вопросы.**

*Курская битва занимает в Великой Отечественной войне особое место. Она продолжалась 50 дней и ночей, с 5 июля по 23 августа 1943 г. По своему ожесточению и упорству борьбы эта битва не имеет себе равных.*

Один из крупнейших танковых боёв произошёл под Прохоровкой 12 июля 1943 года. В нём участвовало 700 гитлеровских танков и 850 советских. Бой длился 5 часов.

Битвой под Курском завершился коренной перелом в Великой Отечественной войне.

За мужество и героизм свыше 100 тысяч советских воинов, участников битвы на «Огненной дуге», как её называли, были награждены орденами и медалями.

День 23 августа объявлен в России как День Воинской славы России.

#### ***Ответьте на вопросы:***

1. Почему день 23 августа объявлен в России как День Воинской славы России?
2. Коренной перелом в Великой Отечественной войне завершился битвой под Курском или под Сталинградом?
3. Какой бой произошёл под Прохоровкой около Курска?
4. Как называют битву под Курском?
5. Какое значение имела победа под Курском для советских войск?

***Задание 2. Фон и картины кадра.***

***Посмотрите и опишите фон и картины кадра.***

***Задание 3. Фрагменты фильма.***

***Посмотрите отрывки из документальных фильмов, перескажите их содержание.***

***Задание 4. Песня «Здесь птицы не поют».***

***1. Прослушайте песню «Здесь птицы не поют»***

***2. Как вы понимаете слова:***

***Мы к плечу плечо врастаем в землю тут.***

Горит и кружит вся планета, над нашей Родиной дым.

мы за ценой не постоим

огонь смертельный, но всё ж бессилён он.

сомненья прочь

Едва огонь угас, звучит другой приказ,

И почтальон сойдет с ума, разыскивая нас.

### **3. Выпишите слова, где говорится, что**

Война идёт на всей планете,

солдаты готовы погибнуть ради победы, армия прошла от Курска до Берлина.

#### **4. Перескажите своими словами содержание этой песни.**

*5. Почему трудно поверить в то, что советские солдаты победили?*

*Почему «здесь птицы не поют, деревья не растут»?*

«Здесь птицы не поют» (из фильма «Белорусский вокзал»)

Автор текста (слов): Б.Окуджава. Композитор (музыка): Б. Окуджава.

Исполняет: **Нина Ургант**



Здесь птицы не поют, деревья не растут.

И только мы, к плечу плечо, врастаем в землю тут.

Горит и кружит вся планета, над нашей Родиной дым.

И, значит, нам нужна одна победа,

Одна на всех, мы за ценой не постоим,

Одна на всех, мы за ценой не постоим.

***Припев:***

Нас ждёт огонь смертельный, но всё ж бессилён он.

Сомненья прочь, уходит в ночь отдельный

Десятый наш, десантный батальон,

Десятый наш, десантный батальон.

Едва огонь угас, звучит другой приказ,  
И почтальон сойдет с ума, разыскивая  
нас.

Взлетает красная ракета, бьет пулемет,  
неутомим.

Так значит, нам нужна одна победа.

Одна на всех, мы за ценой не постоим.

Одна на всех, мы за ценой не постоим.

**Припев.**

От Курска и Орла война нас довела

До самых вражеских ворот, такие, брат, дела.

Когда-нибудь мы вспомним это,

И не поверится самим.

А нынче нам нужна одна победа.

Одна на всех, мы за ценой не постоим.

Одна на всех, мы за ценой не постоим.

**Припев.**



Рис. Образец кибертекста. Из серии «Великая Отечественная война»

## Список литературы

1. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Url: [http://taresurs-ru.1gb.ru/6\\_r-r-r\\_yzyk/3\\_zor\\_v\\_5-ti\\_chastych\\_2knigi/P\\_2/sssр\\_1941\\_1945/index.html](http://taresurs-ru.1gb.ru/6_r-r-r_yzyk/3_zor_v_5-ti_chastych_2knigi/P_2/sssр_1941_1945/index.html)
2. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1993. Т.52, №1. С.3—9.
3. Образное мышление в e-Learning: советы для профессионалов. Url: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/obraznoe-myshlenie-v-e-learning-sovety-dlya-professionalov/>
4. Центр обучения иностранным языкам Cyber Langues в Ницце. Url: <http://www.cyber-langues.com/accueil-1.html>
5. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014.

## СУБФРЕЙМ «РАСТЯЖИМОСТЬ ВРЕМЕНИ» В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*Аржановская А.В.*

**Волгоградский государственный университет**

**г. Волгоград, Россия**

В данной статье рассматривается структура субфрейма «растяжимость времени» в английской лингвокультуре; представлен анализ структурных компонентов обозначенного субфрейма на примере подслота «временной промежуток появления солнца над линией горизонта».

Процессы взаимодействия языка и культуры находятся в центре внимания современной лингвистики. Существование в лингвокогнитологии представления о том, что явления реальной действительности рефлексированы в сознании человека в форме концептов и объективируются

в коммуникации номинативными средствами языка, обусловило теоретическую базу данного исследования.

Традиционный подход к исследованию языковых единиц (в частности семантический анализ), объединенный с методом фреймового моделирования, позволяет четко и всесторонне описать национально-культурные особенности восприятия и осмысления растяжимых понятий пространства и времени. Понятие *растяжимость* мы трактуем, учитывая ряд работ, посвященных изучению растяжимых понятий: [Лакофф, Джонсон 2004 и др.]. В нашем исследовании растяжимые понятия – это понятия, обозначающие определенную протяженность кого-, чего-либо в пространстве и во времени.

Мы рассматриваем растяжимость прежде всего как определенную физическую и ментальную величину, являющуюся релевантным понятием времени и пространства [Аржановская 2016]. Все вышесказанное позволяет нам применить фреймовый подход при анализе растяжимых понятий времени и пространства.

Под фреймом мы, вслед за В.И. Карасиком, понимаем «модель для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей» [Карасик 2002: 152]. Опираясь на работы в области фреймового моделирования, фрейм мы представляем как определенную модель, структуру, которую составляет иерархия субфреймов — иерархически упорядоченных элементов, образующих системы фреймов [Кулаков 2002: 127]. Слоты мы понимаем как элементы ситуации, которые составляют какую-то часть фрейма, аспект его конкретизации [Колесник 2002: 58]. Подслоты, опираясь на определение, предложенное А.С. Бабичевой, мы понимаем как слоты нижнего уровня различные по объему и структуре, они могут содержать ряд элементарных действий и терминалов — подслотов, заполняемых пропозициями и отражающих национально-специфические особенности той или иной лингвокультуры [Бабичева 2005: 74].

В нашем исследовании мы смоделировали фреймовую структуру понятия «растяжимость» в русском и английском языках. В рамках статьи остановимся на особенностях представленности фрагмента данного фрейма в английской лингвокультуре.

Накопленный нами фактический материал и специфика самого феномена *растяжимость* позволяет выделить в структуре фрейма два ключевых субфрейма: «растяжимость времени» и «растяжимость пространства», которые, в свою очередь, включают ряд слотов, подслотов и терминалов.

В рамках субфрейма «растяжимость времени» мы выделяем слоты «астрономическое время», «природное время» и «другие отрезки времени».

Рассмотрим структуру слота «природное время». В связи с тем, что обозначение природного времени осуществляется в тесной связи с различным положением солнца относительно горизонта, мы включили в состав слота «природное время» следующие подслоты: «временной промежуток появления солнца над линией горизонта», «временной промежуток захода солнца за линию горизонта», «временной промежуток между появлениями солнца у линии горизонта». Такое деление определяет специфику языковых единиц, обозначающих природное время. Подслот «временной промежуток появления солнца над линией горизонта» состоит из следующих терминалов: «daybreak», «dawn», «morning». Терминалы «sunset», «afterglow», «eveningglow», «twilight», «evening» формируют состав подслота «временной промежуток захода солнца за линию горизонта». Третий подслот «временной промежуток между появлениями солнца у линии горизонта» представлен терминалами «day»«night».

В рамках слота «природное время» представлены следующие лингвокультурные признаки: *характер протяженности, характер временных границ, степень значимости для субъекта.*

Лингвокультурный признак *характер протяженности* конкретизируется квалификаторами *появление солнца над линией горизонта,*

заход солнца за линию горизонта, между появления солнца у линии горизонта. Выделение квалификаторов на основании положения солнца относительно линии горизонта определяет специфику языковых единиц, заполняющих терминалы, входящие в состав слота «природное время».

Квалификатор *появление солнца над линией горизонта* репрезентируют следующие английские ядерные единицы терминалов: «daybreak», «dawn», «morning».

В английском языке ядерные единицы терминалов *day break* связывается в сознании носителей языка именно с началом утра, на что указывает глагольная форма *break* в его структуре. Данный глагол означает *разрывать, прорывать, наступать* и часто используется в следующих конструкциях: *day breaks* (*рассветает, светает*), *break of day* (*рассвет*). Например: *When the day is only just breaking* (BNC); *When the day is only just breaking and the morning star has only just appeared...* (BNC). В данных примерах использована конструкция *day is only just breaking*, которая переводится как *светает*, то есть обозначает не явление, а процесс наступления дня, светлого времени суток. Таким образом, *day break* (*рассвет, начало дня*) прежде всего передает «динамику».

Ядерная единица, номинирующая терминал «dawn», в сознании носителей английского языка ассоциируется со временем непосредственного появления солнца на линии горизонта. При этом данная единица чаще всего указывает на некую фиксированную точку во времени, то есть можно утверждать, что *dawn* – растяжимое понятие, которое «статично»: *Front of the big glass with the doors hut and the lights off, till dawn* (BNC). Аналогичная репрезентация квалификаторов наблюдается в семантике ядерной единицы терминала «morning», которая употребляется и для обозначения начала нового дня, и для названия временного отрезка с определенными границами. Например: *His friend had left him that morning for London, but was to return home in ten days time* (BNC); *It was nearly two o'clock in the morning. Question. Was the door bolted or not?* (BNC). Таким образом, нами было выявлено, что в

английском языке для передачи динамики растяжимости используется единица *day break*, статики – *dawn*.

Лингвокультурный признак *характер временных границ* может быть представлен квалификаторами *конкретный* и *абстрактный*.

Квалификатор *конкретный* иллюстрирует ядерная языковая единица *morning* причем в тех контекстах, когда она передает значение части суток с определенными временными границами. Однако когда языковая единица *morning* обозначает временной промежуток в зависимости от положения солнца на линии горизонта, она репрезентируют квалификатор *абстрактный*. Это касается и таких языковых единиц, как *day break* и *dawn*. Границы названных природных явлений размыты и часто воспринимаются субъективно.

В определенных контекстуальных условиях языковые единицы, включенные в состав анализируемых терминалов, могут актуализировать лингвокультурный признак *степень значимости для субъекта*, который уточняется квалификаторами *высокая* и *низкая*.

В результате определенных контекстуальных условий следующие языковые единицы, номинирующие соответствующие терминалы, иллюстрируют квалификатор *высокая степень значимости*: *dawn, morning*.

Примечательно, что английская единица *dawn* также имеет значение «зачатки, начало, проблески», например: *Pots and vases from the dawn of human history* (BNC); *The dawn of the brighter days* (BNC), то есть в определенном контексте данная языковая единица способна репрезентировать квалификатор *высокая степень значимости*, тогда как синоним *day break* других значений, кроме обозначения процесса начала светлого времени суток, не имеет. Следовательно, языковая единица *day break* квалификатор *высокая степень значимости* не эксплицирует.

Аналогичная репрезентация квалификатора *высокая степень значимости* наблюдается в семантике языковой единицы терминала

«morning», поскольку она может употребляться для обозначения «раннего периода, начала чего-нибудь», например: *утро жизни – the morning of the life*.

Проведенный анализ позволяет выделить ряд национально-культурных особенностей восприятия и осмысления растяжимых понятий природного времени в английской лингвокультуре. Анализ фактического материала позволяет говорить о том, что носители английского языка стремятся к четкому обозначению времени совершения каких-либо событий. Для представителей английской лингвокультуры важно четко структурировать и определять временные границы.

### Список литературы

1. Аржановская, А.В. Растяжимость как релевантная количественная характеристика категорий времени и пространства / А.В. Аржановская // Теория и практика приоритетных научных исследований: сборник научных трудов: международ. научно-практическая конф. – Часть 3. – Смоленск, 2016. – С. 66– 67.
2. Бабичева, А.С. Специфика воспроизведения структуры фрейма «свадьба» на основе речевого акта венчального обета в Англии / А.С. Бабичева // Коммуникационный процесс в вузе: материалы международной научно-практической конференции. – Челябинск: Изд-во академии культуры и искусств, 2005. – С. 74-76
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В.И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
4. Колесник, Н.В. Фреймовая семантика Ч. Филлмора / Н.В. Колесник // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв.ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. — М.: МАКС Пресс, 2002. — Вып. 22. — С. 58—66.
5. Кулаков, Ф.М. Приложение к русскому изданию / Ф.М. Кулаков // Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. / М. Минский. — М.: Энергия, 1979. — С. 122—144.

6. BNC – British national corpus. – Electronic text data. – Mode of access: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

7. George P. Lakoff Mark Johnson. Metaphors We Live By. University of Chicago Press. 2004.

## **МЕТОД ТАНДЕМА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Бердичевский В.А.*

**Московский педагогический государственный университет**

**г. Москва, Россия**

Аннотация: В статье рассматриваются альтернативные технологии в преподавании РКИ, которые иллюстрируются на примере метода Тандема.

Ключевые слова: альтернативные методы, метод Тандема, педагогика сотрудничества.

В европейских исследованиях, посвящённых современному преподаванию иностранных языков, подчёркивается необходимость креативного подхода к учебному процессу, понимаемому как процесс формирования умения создавать из уже известного новое в совместной деятельности. Условием для такого подхода является рассмотрение учебного процесса, в котором развиваются все способности человека, а не только его когнитивные умения. Сам учебный процесс рассматривается не как самоцель (подготовка к сдаче экзамена), а как подготовка к решению коммуникативных задач, с которыми студент столкнётся в жизни.

По-новому рассматривается и роль преподавателя: он выступает как консультант, помощник студента при изучении языка.

В качестве направления оптимизации учебного процесса по иностранному языку на современном этапе рассматриваются альтернативные методы обучения: совокупность приемов деятельности преподавателя и обучающихся, обеспечивающих эффективность обучения, достижение целей

обучения и овладение языком наиболее рациональным путем, с наименьшей затратой сил и средств.

Альтернативные методы в центр учебного процесса ставят учащегося как целостную личность, а не учебный материал или сам учебный процесс. Решающая роль при этом отводится социально-психологической оптимизации учебного процесса, предполагающей опору на когнитивные и эмоциональные свойства личности, мотивацию студентов с учетом особенностей усвоения ими иностранного языка.

Язык при этом усваивается в бесстрессовой атмосфере в коммуникативных ситуациях на основе индуктивных процессов: от смысла к форме. Альтернативные методы основываются на парной и групповой работе на занятии, отрицают немедленное исправление ошибок и изменяют роль преподавателя в учебном процессе.

Одним из таких альтернативных методов является метод тандема. Он основан на концепции педагогики сотрудничества: два человека с различными родными языками встречаются, чтобы учить язык друг друга. В курсе тандема всегда используются два языка по принципу: «Говори на языке своего партнёра!». Поэтому этот курс всегда двуязычен, ибо оба партнёра – носители языка - гарантируют это двуязычие.

Каждый из участников тандема выполняет роль или учителя своего партнёра, когда работа проходит на его родном языке, или его ученика, когда работа проходит на иностранном для него языке. Вместе они определяют темп своей работы в рамках отведённого преподавателем времени. В этом плане можно говорить о полностью свободном обучении, т.к. каждый участник тандема обучается в зависимости от его личных потребностей и уровня владения иностранным языком, и участники полностью погружаются в иностранный язык и иноязычную культуру.

Особенно ценным в процессе тандема являются деятельность говорения и межкультурного общения, которые в этом случае аутентичны. Удовольствие от такого аутентичного общения очень быстро снимает страх

перед ошибками. Именно такая бесстрессовая рабочая атмосфера, стимулирующая изучение иностранного языка, характерна для метода тандема.

### **Рабочие этапы тандема**

Создание групп тандема: пары в тандеме образуются случайным образом. Руководители тандема раздают участникам карточки с надписями на разных языках или картинками, и каждый участник тандема находит себе партнёра, карточка которого соответствует информации на его карточке, например:

**два часа**

**zwei Uhr**

С этой целью можно подобрать самые различные материалы: открытки, неполные тексты, рисунки, игры и т.п. После этого участники тандема садятся парами за один стол.

### Этап общения в тандеме

Участники тандема работают вместе по одному рабочему листу сначала на одном языке, а потом на другом. Время работы на соответствующем языке определяет преподаватель.

Работа в тандеме основана на принципе взаимопомощи и поддержки: например, при немецко-русском тандеме немецкоязычный участник помогает своему партнёру во время работы на немецком языке, а русскоязычный участник помогает своему партнёру во время работы на русском языке.

Преподаватель во время этого этапа как бы отходит на задний план, включаясь в работу пар только по мере необходимости, если участники нуждаются в его помощи. При этом он должен следить за тем, чтобы языки использовались только по очереди: сначала один (немецкоязычная фаза), а потом другой (русскоязычная фаза), но не одновременно. Преподаватель должен каждый раз своевременно объявлять переход к смене языка. Одноязычная фаза длится, как правило, 20 – 25 минут.

### Этап презентации

На этом последнем этапе каждый тандем представляет результаты своей работы. При этом используются те же правила очередности языков, как и на этапе общения: сначала презентация осуществляется на одном языке, а потом на другом, но не на двух языках одновременно.

При ролевой презентации сцена проигрывается каждым тандемом по теме сначала, например, на немецком языке, а потом тоже каждым тандемом – на русском. При смене языка участники меняются при этом ролями.

Преимущества этого рабочего этапа очевидны: он позволяет различным тандемам при контакте с группой узнать о результатах работы остальных участников. При этом особенно актуальным выступает межкультурный аспект общения. Поэтому данный этап необходим для развития динамики группы.

Диалог между преподавателем и участниками ни в коем случае не должен перерасти во фронтальное занятие: общение участников между собой всегда имеет приоритет.

Важным моментом во время этапа презентации является тот факт, что преподаватель не концентрирует внимание на языковых ошибках участников, а проявляет толерантность по принципу: «Меня интересует то, что ты говоришь, а не ошибки, которые ты можешь допустить в процессе общения». Поэтому исправление ошибок не должно прерывать общение. Нередко и сами участники исправляют друг друга, что значительно эффективнее, т.к. тем самым они осторожно устраняют трудности взаимопонимания.

Этап презентации требует от преподавателя и анимационных способностей для наблюдения, распределения языков, импровизации, чувства юмора, стимулирования участников к дискуссии и т.д.

### **Особенности метода тандема**

#### **а. Новая роль преподавателя**

Преподаватель:

- определяет рамки учебного процесса и создаёт соответствующую учебную атмосферу (готовит материал, руководит и мотивирует участников),

- стимулирует общение,
- наблюдает за процессом общения и при необходимости оказывает помощь,
- даёт рекомендации,
- наблюдает за соблюдением паритета обоих языков.

### в. Гетерогенность групп

В отличие от монолингвальных традиционных курсов, где предполагается гомогенный языковой уровень участников, участники тандема всегда исходят из индивидуального, реального уровня данного партнёра. Общение в тандеме всегда происходит между двумя партнёрами, а не между одним преподавателем и группой, как в традиционных курсах.

Во время этапа общения, который в определённой мере соответствует индивидуальным занятиям, эта проблема не возникает, т.к. участник в своей работе исходит из своего уровня владения языком, к которому должен адаптироваться его партнёр, выполняющий роль «учителя». В этом случае языковая компетенция каждого участника гарантирует равновесие в работе.

Преподаватели должны иметь чёткое представление о том, что работа тандема будет намного эффективней, если тандем в каждый конкретный момент работает только на одном языке. Участник должен полностью погрузиться в язык. Указание «Начинайте работу на этом языке и продолжайте до конца работать на нём» нужно повторять как можно чаще, т.к. это основной принцип работы в тандеме.

### **Список литературы**

1. Бердичевский А.Л. Альтернативные технологии в преподавании русского языка как иностранного. RETORIKA A, 2018
2. Manuela Estevez, Begona Llovet, Jürgen Wolff. Das Modell „TANDEM“ und die interkulturelle Kommunikation in multinationalen Sprachschulen. In: Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis. Langenscheidt, 1992

# **ПОГРУЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНУЮ КУЛЬТУРУ ПУТЕМ ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ С ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКАМИ**

*Болотов Д.Е.*

**Владимирский государственный университет**

**г. Владимир, Россия**

Автором статьи доказывается целесообразность и важность обучения студентов работе с интернет-источниками при изучении иностранного языка. Основное внимание в работе автор акцентирует на то, что грамотно подобранный и проанализированный интернет-источник служит средством приобщения студентов к иноязычной культуре.

Информация является в настоящее время самым важным ресурсом на планете. Не менее важным является и то, умеем ли мы правильно распоряжаться этим ресурсом. В той связи нельзя не упомянуть известную цитату Н. Ротшильда: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Особый интерес представляют и обстоятельства, при которых были произнесены процитированные слова, но о них будет упомянуто нами позднее.

Во время учебных занятий нередко от студентов можно услышать следующие фразы: «А в Интернете написано не так!» или «В Интернете другая информация», а также совсем незабвенное «В Интернете этого нет!». По нашему мнению, все это исходит из неумения студентов вычленять нужную, а также достоверную информацию из сети Интернет, слепое доверие любому интернет-источнику, иногда принимающее формы полного неприятия и отторжения информации, полученной из других более достоверных источников. Причем это может касаться абсолютно разных аспектов обучения, например, при изучении английской системы времен, студентам достаточно сложно усвоить т.н. видовременную категорию Present Perfect, т.к. в большинстве интернет-источников, к которым так любят апеллировать студенты, используется американский вариант английского

языка. В американском английском, как известно, вместо Present Perfect часто используется Past Simple. Приходится терпеливо объяснять студентам, несмотря даже на крайне малое количество аудиторных часов, что преподаваемая информация верна, а также указывать на различия между британским и американским вариантами английского языка, и на важность проверки интернет-источников на предмет их достоверности. Ошибки в использовании Интернета как главного источника информации имеются у студентов не только и не столько при изучении грамматики, но и касаются также общеизвестных фактов и явлений, событий прошлого и текущих новостей. Например, студенты могут попасться в ловушку непроверенных источников при изучении лингвострановедения Великобритании и США. Очень показательным кажется следующий пример. Зарубежный журналист Ричард Грэй неожиданно задается вопросом: «Кто был первым чернокожим президентом США?» Казалось бы, на этот вопрос не требуется долго искать ответ, очевидным будет сказать, что это Барак Обама. Но у Интернета свое мнение на этот счет. Р.Грэй в своей статье «Ложь, пропаганда, и фейковые новости вызовы нашей эпохи» заявляет, что «когда он проверил в поисковой системе Google, то в ответ получил информацию о первом чернокожем президенте Джоне Хэнсоне, жившем в 1781 году» (*Прим.: все переводы выполнил автор статьи Д.Е. Болотов*). По-видимому, пишет Грэй, исходя из Интернет-источников, находящихся в верхней части списка Google, всего в США было семь чернокожих президентов, включая Томаса Джефферсона и Дуайта Эйзенхауэра. Проверив информацию в других поисковых системах, таких как Yahoo и Bing, журналист также получил упоминания о Джоне Хэнсоне. Р.Грэй в своей статье подчеркивает, что «многие эксперты назвали одним из величайших вызовов XXI века слом достоверных источников информации как одну из наиболее актуальных проблем на сегодняшний день». В некотором смысле, это вызов, который превосходит все остальные. Без общей отправной точки – множество фактов, которые могут согласоваться людьми с другими точками зрения – будет трудно решить

какую-либо из проблем, с которыми сейчас сталкивается мир». Рассуждая на заданную тему еще на некоторых примерах, упоминать которые не позволяет ограниченный формат статьи, зарубежный автор приходит к следующему выводу: «...Технология может помочь решить эту грандиозную задачу нашего века, но пришло время еще также и повысить самосознание».

Что под этим подразумевает указанный выше зарубежный автор? По нашему мнению, он подразумевает, что вместе с овладением высокими технологиями стоит овладеть и методиками работы с этими технологиями, помнить о критериях отбора информации. Но что это за критерии? Соглашаясь с отечественным исследователем Н.Ю. Гутаревой, выделим главным то, что «При изучении Интернет-ресурсов нужно также осознавать, чьи интересы представляет выбранный материал, особенно при обсуждении социально-острых тем». Всего же Н.Ю. Гутарева выделяет 7 критериев оценки интернет-ресурсов для учителей и преподавателей высшей школы: 1) языковая сложность материала 2) культурная сложность материала 3) источник информации (достоверность источника информации) 4) надежность информации 5) актуальность информации 6) культуру-сообразность информации (является ли размещенная на сайте информация необходимой для конкретной группы учащихся, способствует ли данный материал развитию личности ученика) 7) объективность информации.

Указанные выше критерии крайне высоко коррелируют с т.н. «моделью пропаганды», выдвинутой выдающимся западным лингвистом и философом Ноамом Хомским. Выделяется пять типов «фильтров» которые определяют содержание материала (новостей и т.п.) в СМИ: принадлежность (владелец) СМИ; источник финансирования; источник информации; враждебная критика (*flack*); анти- идеологии. Из перечисленных выше пяти «фильтров», отдельного разъяснения требует последний. Изначально, авторы (Н. Хомский и Э. Херман) при разработке своей теории последним из «фильтров» объявили антикоммунизм, но с завершением холодной войны и распадом СССР, антикоммунизм уступил место другим анти-, например,

антитерроризму. Что под этим подразумевается? А то, что под именованием *других, чужих* в зарубежных источниках информации, как печатных, так и электронных (интернет-изданиях) подразумеваются все, кто не разделяет западную систему ценностей, например, экологи или антиглобалисты именуется экотеррористами или просто террористами.

Указанная нами в начале статьи цитата Ротшильда в полной мере укладывается в приведенную модель пропаганды из-за обстоятельств, при которых была произнесена. Обстоятельства эти относятся ко времени битвы при Ватерлоо, когда Ротшильд, благодаря своевременно доставленной ему информации (через почтовых голубей), первым узнал о поражении Наполеона. Это позволило ему, придержав эту информацию при себе, скупить на Лондонской бирже все ценные бумаги, т.к. их держатели полагали из-за несвоевременно доставляемой информации, что битву при Ватерлоо проиграли англичане. Все изложенное дает основания обращаться к постулату Хомского о том что «... средства массовой информации «не являются твёрдым монолитом», но что они представляют собой полемику между мощными интересами, игнорируя при этом точки зрения, которые бросают вызов «фундаментальным предпосылкам» всех этих интересов».

Таким образом, экстраполируя это на интернет-источники, можно сформулировать тезис о том, что наряду с тем, что сообщает нам источник, важным будет являться и то, что он нам *не сообщает*. Например, в рамках изучения темы лексической «Проблемы окружающей среды» можно попросить студентов проанализировать заголовки Интернет-изданий, сообщающих о глобальном потеплении, и ответить на вопрос: имеется ли в них какие-то научно подтвержденные данные или неоспоримые факты. Например, известно, что глобальное потепление является излюбленной темой любых СМИ как печатных, так и электронных, хотя фактов, подтверждающих это явление практически нет, а профессиональные климатологи склонны говорить скорее о глобальном похолодании в среднесрочной перспективе, чем о глобальном потеплении.

В заключение следует отметить, что в современном динамично развивающемся мире, ни в коем случае нельзя пренебрегать теми возможностями, которые Интернет предоставляет всем нам, не только студентам и преподавателям, но и простым обывателям, желающим повысить свой культурный уровень. Так интернет-версии газет и журналов могут помочь желающим расширить свой словарный запас на иностранном языке, получить знания о стране и культуре, быте и нравах, «держать руку на пульсе» мировых событий. Говоря же о студентах, с сожалением следует отметить, что крайне затруднительно приобщить кого-то к иноязычной культуре, кто крайне скудно осведомлен о своей собственной. Без должных знаний о культуре, литературе, нравах, психологии своего народа, отсутствии навыков анализа и синтеза, будет занятием абсолютно пустым пытаться вступить в поле притяжения иноязычной культуры. Лишь при должной степени сформированности у студента критического мышления можно будет заняться с ним, к примеру, сопоставлением статей, посвященных одной теме, но взятых из разных источников, знакомится с методами пропаганды способами манипуляций посредством сети Интернет, например, через социальные сети. Только при выполнении вышеуказанного, по нашему мнению, можно будет использовать Интернет как высокоэффективное средство, с помощью которого реализуются традиционные педагогические методы и приемы, а высокие цели обучения будут достигнуты.

### **Список литературы**

1. Edward S Herman, Noam Chomsky Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media [Электронный ресурс] – Режим доступа :[https://books.google.ru/books?id=Kv\\_-bvCqgrEC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=Kv_-bvCqgrEC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false)
2. Richard Gray Lies, propaganda and fake news: A challenge for our age [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL

<http://www.bbc.com/future/story/20170301-lies-propaganda-and-fake-news-a-grand-challenge-of-our-age>

3. Гутарева Н. Ю. Развитие коммуникативно-речевых умений на основе учебных интернет-ресурсов в рамках обучения английскому языку в вузе // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 914-916. – Режим доступа URL <https://moluch.ru/archive/88/17096/> (дата обращения: 08.05.2018).

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Брянцев А.О., Поляков Д.В., Конопля Е.Н.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В современном мире предоставление образовательных услуг является перспективной сферой для привлечения финансовых вложений извне, в частности обучение иностранных студентов имеет огромное значение для Российской Федерации, а именно – для установления долгосрочных благоприятных условий развития политического, торгово-экономического и научно-технического сотрудничества с зарубежными странами. Тенденция к интернационализации современного высшего образования выводит на первый план проблему адаптации иностранных студентов в чуждых им условиях высшей школы незнакомой страны. Как показывает практика, даже в случае самых благоприятных условий международных контактов при внедрении личности в непривычную культурную среду зачастую возникает целый ряд проблем. Происходит это по причине того, что представители разных культур недостаточно знают друг о друге, руководствуясь не всегда верными стереотипами, а иногда и вовсе располагают заведомо искаженной информацией о культуре другого государства. Все это актуализирует проблему адаптации иностранных студентов [1].

Помимо попадания в непривычную социокультурную ситуацию, интеграция иностранных студентов в учебный процесс осложняется тем, что общение между преподавателем и студентами происходит с помощью языка-посредника, а именно английского. Этот фактор формирует некий коммуникативный барьер, поскольку английский язык не является родным как для большинства студентов, так и преподавателей, и помимо этого, университет находится не в англоговорящем пространстве. Эти особенности формируют необходимость приспособления к многоязычному и поликультурному образовательному пространству, что требует от преподавателя разработки и внедрения актуальных педагогических техник, а от студентов выработки навыков межкультурных коммуникаций.

Анализируя многочисленные опросы, проводимые на базе кафедры пропедевтики внутренних болезней ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России, что основными барьерами на пути изучения неязыковых предметов с использованием языка-посредника являются недостаточное владение английским языком, медленный темп изучения материала из-за сложностей перевода, незнакомая лексика, а также комплекс психологических проблем. Помимо этого, большинство опрошенных отмечали существенную разницу между разговорным и профессиональным медицинским английским. По этой причине студенты испытывают трудности при ответе на вопрос преподавателя и не принимают активного участия в дискуссии. Также утрата привычных социальных связей накладывает негативный отпечаток на успеваемость иностранных студентов. Нахождение в чужой стране вдали от семьи, в незнакомой языковой среде и непривычно экстремальных погодных условиях представляет собой существенный стресс для обучающихся [2].

Принимая во внимание вышеуказанные проблемы, с целью содействия адаптации иностранных студентов и активизации учебного процесса кафедрой пропедевтики внутренних болезней активно используются такие современные преподавательские техники способствующие формированию более привычной модели обучения. В частности, практикуется симуляция

клинического случая, где один или несколько студентов выступают в роли врачей или медсестер, а другой – в роли пациента, затем формулируется конкретная задача, и обучающиеся приступают к выполнению, используя не только теоретические знания, но и личностные качества, такие как смекалка, нестандартное мышление, и т.д. Данный обучающий прием позволяет отработать на практике приобретенные знания и умения, а также способствует формированию навыков работы в команде. Помимо этого, интерактивные методы обучения повышают степень мотивации и персонального восприятия учебного процесса студентами, а также обеспечивают постоянное взаимодействие между преподавателем и обучающимися по средствам диалога.

Многолетний опыт ведения занятий на языке-посреднике показывает, что оптимальным выбором методики контроля знаний и успеваемости является балльно-рейтинговый принцип. Главным его преимуществом является достижение системности оценки, поскольку итоговый рейтинг формируется после учета всех аспектов успеваемости студента (контроль теоретических знаний, практических навыков, результатов внеаудиторной работы), а также систематичности (строго определённая последовательности и периодичности процедур контроля) [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение новых и модернизация уже зарекомендовавших себя педагогических технологий способствует более успешной и быстрой адаптации иностранных студентов к обучению на гуманитарных и клинических кафедрах, повышению успеваемости и освоению общекультурных и профессиональных компетенций.

### **Список литературы**

1. Капезина Т.А. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе. Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство»/Т.А. Капезина 2014. – С. 2.

2. Куркина М.П., Власова О.В. Инновационные педагогические технологии в решении проблем адаптации иностранных студентов к образовательной среде /М.П. Куркина. О.В. Власова. Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-3. – С. 560-564.

3. Обучение иностранцев в России: проблемы и перспективы  
Материалы международного научно-методического межвузовского семинара  
- 5 мая 2016. - С 81.

**АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ПРОГРАММЫ ADVANCE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ С  
ИНВАЛИДНОСТЬЮ К УСПЕШНОЙ СТАЖИРОВКЕ В  
МЕЖДУНАРОДНЫХ КОМПАНИЯХ**

*Васильев А.Г.*

**Российский государственный социальный университет  
г. Москва, Россия**

Приведено описание образовательной программы «Advance» - бизнес английского языка, применяемой при обучении студентов с инвалидностью. Актуальность изучения студентами «бизнес английского», как неотъемлемый элемент при подготовке к стажировке в «англо говорящих» международных компаниях. Эффективность инструментов «Advance», такие как ТУИС, аудиовизуальный компонент и IT образовательная площадка Quizlet.com. Приведен анализ эффективности образовательной программы «Advance» к подготовке студентов с инвалидностью к стажировке и трудоустройству в международных компаниях.

Российский государственный социальный университет (РГСУ) является опорным вузом имеющим «Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ» (РУМЦ). Одной из приоритетных задач вуза является «п. 2.1.3 Содействие в трудоустройстве выпускников Университета с инвалидностью» [4; 2]. Ежегодно в РГСУ города Москвы

обучается около 170 студентов с ограниченными возможностями здоровья. Для того что бы подготовить хорошего, конкурентоспособного специалиста на рынке труда, недостаточно просто дать современные теоретические профессиональные знания в выбранной специальности, необходимо закрепить навыки в практическом применении. Для решения данной задачи РУМЦ РГСУ взаимодействует с «внешними контрагентами» [1; 14]. Для решения этой задачи действует программа стажировок студентов в крупных международных компаниях, где основным условием, является хорошее знание английского языка стажерами. Чтобы улучшить навыки владения английским языком у студентов с инвалидностью, среди множества разнообразных образовательных инструментов была выбрана программа «Advance: информационные технологии – английский, бизнес» (Advance). Данная программа не только позволяет улучшить навыки владения языком, но и пополнить тематической бизнес лексикой. Значимый элемент в подготовке студента к стажировке в компаниях международного бизнеса. В вышеупомянутых компаниях основной блок обучения стажеров и штатных сотрудников происходит на английском языке, это связано в основном с тем, что самые современные менеджмент технологии транслируются западными спикерами и тренерами. В основе Advance, лежат современные информационные технологии, а именно один из ключевых элементов это электронная образовательная среда – «Телекоммуникационная учебно-информационная система» (ТУИС), разработанная «Российским университетом дружбы народов».

Одним из важнейших преимуществ программы Advance, является возможность применения полностью дистанционного образовательного процесса. Является важнейшим фактором при обучении студентов с инвалидностью, у которых имеются поражения опорно-двигательного аппарата. И которые в силу своей инвалидности не всегда имеют возможность присутствовать на очных занятиях.

Еще одним выгодно эффективным преимуществом программы Advance, отмеченных как преподавателями так и студентами, является возможность в рамках одной образовательной программы комбинировать различные образовательные инструменты разработанные на основе современных информационных технологий в образовании.

Образовательная программа Advance собрала в себе самые эффективные инструменты для обучения студентов. Вот лишь некоторые (самые основные):

- \* Текстовые файлы с возможностью выбора базового или продвинутого варианта в зависимости от уровня подготовленности студента.

- \* Тематические топики.

- \* Интегрированные в программу видео курсы сопровождаемые титрами.

- \* Автоматизированные тесты, для проверки степени усвоения пройденного материала.

- \* Семинарные занятия с носителями языка, для отработки практических навыков коммуникативного взаимодействия.

- \* Международная информационная онлайн платформа Quizlet.

- \* Платформа образовательных курсов Coursera.

Особого внимания заслуживает языковая автоматизированная система с игровыми элементами Quizlet.com. Это электронная платформа, основной задачей которой – отработка «механического» процесса запоминания и усвоения информации. Программа помогает отработать основные лингвистические блоки на рисунке 1.

Рисунок 1.

Так же Quizlet прекрасно решает и такую важнейшую задачу в лингвистике – запоминание большого объема, в нашем случае английских слов. Так как основной проблемой при изучении иностранных языков, является заучивание слов и обычно на решение этой проблемы уходит 70-80% времени и усилий. [3; 4]. Задача запоминания на платформе Quizlet

решается за счет включения в учебные материалы аудио и визуального сопровождения, что значительно повышает эффективность запоминания и как следствие уменьшение времени этого процесса. А так же применяются доказано эффективный метод в обучении – подача изучаемого материала в игровых формах.

Обладая рядом неоспоримых преимуществ, в обучении английскому языку, программу Advance можно улучшить в части увеличения лояльности, приверженности и вовлеченности студентов в процесс обучения. С одной стороны возможность программы Advance функционировать в дистанционной форме, что делает ее удобной для студентов с инвалидностью. С другой стороны, отсутствие постоянного очного контакта, ослабляет фокус внимания в процессе участия в образовательной программе. Одна из важнейших задач это «увлечь студента и подчеркнуть важность хорошего владения иностранным языком для современного специалиста» [2; 693]. Я считаю, что необходимо разрабатывать и интегрировать в программу Advance системы постоянного поддержания актуализированного интереса к процессу освоения материала.

Таким образом, данная программа «Advance: информационные технологии – английский, бизнес», имея в своей основе лексическую бизнес тематику, подготавливает студентов с инвалидностью к последующей успешной стажировке в международных компаниях. Телекоммуникационная онлайн площадка дает возможность сделать образовательный процесс удаленным, что актуально для студентов с инвалидностью и без потери «качества образования». А уникально составленная образовательная программа, комбинирующая лучшие мировые инструменты изучения английского языка, делающая процесс эффективным. Все вместе позволяет студентам с инвалидностью успешно повысить уровень владения английским языком и пройти стажировку в международных компаниях, что в свою очередь существенно увеличит профессионализм и будет способствовать успешному трудоустройству.

## Список литературы

1. Бикбулатова А.А., Петрова Е.А., Карплюк А.В., Методические рекомендации по внедрению модели ресурсного учебно-методического центра трудового и профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и совершенствованию профориентационной работы // Учебно-методическое пособие, М., 2016, С 14.
2. Зернова И. Р. Основные формы учебно-воспитательного процесса в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2010. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-formy-uchebno-vozpitatelnogo-protssessa-v-vuze> (дата обращения: 01.05.2018).
3. Литвинов П.П., Как быстро выучить много английских слов. – Москва: Айрис пресс, 2004, с 4.
4. Положение о Ресурсном учебно-методическом центре по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс] // URL, [http://rumc.rgsu.net/netcat\\_files/58/63/Polozhenie\\_RUMTs.pdf](http://rumc.rgsu.net/netcat_files/58/63/Polozhenie_RUMTs.pdf) (дата обращения: 01.05.2018).

## МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ОНЛАЙН-УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ

*Дьяченко Т.Н.*

**Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
г. Москва, Россия**

В статье рассматриваются методические приемы организации работы с художественными фильмами в условиях цифровой среды. Автор предлагает модель интерактивного онлайн-урока с использованием художественного фильма для обучения РКИ.

В методике преподавания РКИ художественные фильмы традиционно используются в целях соизучения языка и культуры, а также при работе над

такими видами речевой деятельности, как говорение и аудирование.

В рамках интерактивного авторского курса «*Современная Россия в кино и музыке: смотрим, понимаем, обсуждаем*» <https://ac.pushkininstitute.ru/course2.php> предлагается использовать художественные фильмы в практическом курсе РКИ для обучения пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд [Кулибина и др. 2018]. Таким образом, мы акцентируем внимание на смысловом восприятии аудиовизуального материала (киноинформации).

В связи с развитием информационно-коммуникационных технологий у преподавателя РКИ появляются новые возможности использования в учебном процессе аутентичного аудиовизуального материала, что ведет к поиску новых форм организации учебного просмотра художественных фильмов.

Один из вариантов реализации современных мультимедийных технологий в учебных целях – интерактивные онлайн-уроки [Кулибина и др. 2016], которые являются эффективной формой включения учебного материала (в данном случае – художественных фильмов) в учебный процесс. Использование интерактивных уроков позволяет преподавателю и учащемуся активно взаимодействовать на расстоянии в условиях цифровой среды.

Интерактивный онлайн-урок обладает рядом преимуществ: возможность представления материала в формате привычного для учащихся аудиторного занятия по практике речи; онлайн-режим, позволяющий преподавателю и учащемуся работать (предъявлять/осваивать материал) в нужном темпе; удобное оформление экрана, обеспечивающее работу с разными типами заданий; простая навигация и пр.

Несмотря на то что интерактивные онлайн-уроки построены так же, как очные аудиторные занятия, во время учебного просмотра в онлайн-режиме преподаватель не может вмешаться в ход урока и в процесс выполнения тех или иных заданий конкретным учащимся, поэтому при создании модели

онлайн-урока необходимо предусмотреть все возможные трудности, которые могут привести к непониманию учащимися просмотренного видеоматериала.

Подготовка интерактивного онлайн-урока предполагает два основных этапа работы: разработка сценария интерактивного онлайн-урока с использованием художественного фильма и создание урока в цифровой среде.

Сценарий урока, реализуемого в цифровой среде, предусматривает предъявление учебного материала на экране стационарного компьютера, ноутбука либо иного гаджета в виде аудиозаписей, картинок, видеофайлов, стоп-кадров, текстовых файлов и пр., что требует новых методических решений в отношении формы подачи материала и представляемых заданий с учетом специфики условий и возможностей электронной среды.

Процесс обучения пониманию художественных фильмов в формате онлайн-урока реализуется в соответствии с тремя традиционными этапами работы с художественным кинофильмом: предпросмотровый этап; просмотровый этап; послепросмотровый этап.

Допросмотровый этап работы с художественным фильмом может содержать информацию об отобранном для урока художественном фильме, которая вызовет интерес у учащегося и создаст мотив знакомства с предлагаемым материалом.

Поскольку онлайн-урок начинается именно с этого раздела, важно, на наш взгляд, «присутствие» преподавателя, который укажет учащемуся направление и форму дальнейшей работы с представленным материалом, поможет ему погрузиться в учебный просмотр кинофильма. В кратком видеоролике преподаватель сообщает основные сведения о фильме, интересные факты и предлагает учащимся познакомиться с наиболее яркими отзывами о фильме кинокритиков или независимых экспертов, отзывы при этом не должны раскрывать содержание кинопроизведения. Кроме того, в этом разделе урока целесообразно представить имена режиссера и исполнителей главных ролей (с фотографиями) и год выхода фильма в

широкий прокат; имена актеров и режиссера могут быть даны в виде гиперссылок на краткий обзор их биографии и творчества.

В целом на допросмотровом этапе работы с фильмом учащиеся могут выполнить следующие задания: «Подумайте, о чем может быть фильм с таким названием»; «Прочитайте отзывы о фильме. Какие отзывы Вы считаете отрицательными, какие – положительными?»; «Познакомьтесь с информацией о количестве просмотров фильма. Как Вы думаете, чем оно обусловлено?» и др. Часть предложенных на этом этапе заданий не предполагает ответа в системе, другие – выполняются в тестовом формате (соотнесение, выбор из выпадающего списка и пр.).

Организация просмотрового этапа работы с художественным фильмом представляет наибольшую сложность для преподавателя. На этом этапе работы, как правило, решаются задачи обучения пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд, т.е. в учебных условиях преподавателю необходимо смоделировать естественную деятельность кинозрителя. В условиях электронного образовательного пространства эта задача значительно усложняется, т.к. преподаватель лишен возможности корректировки процесса понимания киноинформации учащимися в ходе просмотра. Поэтому очень важно подобрать задания и форму их организации в ресурсе на просмотровом этапе таким образом, чтобы максимально помочь учащимся достигнуть основной цели учебного просмотра художественного фильма в режиме самостоятельной работы.

В связи с тем, что понимание и целостное восприятие кинофильма представляет для учащегося сложную задачу, стоит разделить фильм на части (10-12 фрагментов) и организовать работу учащихся с этими фрагментами.

При делении художественного фильма на фрагменты преподавателю необходимо учитывать элементы сюжета и этапы зрительского восприятия фильма: возбуждение зрительского внимания; поддержание этого внимания; усиление напряжения действия, и тем самым усиление внимания зрителя;

доведение напряжения до кульминации, вызывающей эмоциональное потрясение зрителя; эффектное завершение.

Организовать обсуждение фрагмента кинофильма в форме беседы в рамках онлайн-урока не представляется возможным. В этом случае целесообразно прибегнуть к имитации беседы, которая может быть реализована при помощи разнообразных заданий, направленных на понимание просмотренного аудиовизуального материала. Задания, предъявляемые в онлайн-уроках, рекомендуется реализовать в тестовом формате с предлагаемыми верными и неверными ответами (2-5 вариантов).

Важно отметить, что все задания к определенному видеофрагменту демонстрируются последовательно, что позволяет соблюдать методически выстроенную траекторию освоения подготовленного учебного материала. Как правило, тестовые задания могут быть реализованы различными способами: выбор одного/нескольких ответов из многих; впечатывание ответа; установка соответствия и пр.

В онлайн-уроках задания должны быть снабжены реакциями преподавателя, которые, с одной стороны, помогают воссоздать атмосферу непосредственного общения с преподавателем, с другой стороны, направляют учащихся при выборе верных ответов.

Послепросмотровая работа может быть направлена на углубление учащимися понимания просмотренного художественного фильма. На этом этапе могут быть предложены задания, которые должны помогать созданию в учебной обстановке естественных коммуникативных ситуаций. При этом можно использовать игры, в основу которых положены сюжет и ситуация фильма либо выполнять языковые задания по лексике или грамматике. При организации послепросмотровой работы учащихся в условиях цифровой среды могут быть предложены следующие задания: «Соотнесите высказывание с именем персонажа», «Расставьте описание действий персонажа в последовательном порядке», «Прочитайте письмо друга с

рекомендацией посмотреть фильм и вставьте пропущенные (подходящие по смыслу) слова» и пр.

Применение современных образовательных мультимедийных технологий позволяет преподавателю эффективно использовать интернет-среду в соответствии с целями, задачами и принципами практического обучения русскому языку как иностранному.

### **Список литературы**

1. Кулибина Н.В., Климова В.Н., Битехтина Н.Б., Виноградова Н.В., Дьяченко Т.Н. «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» как опыт создания электронной образовательной среды // Русский язык за рубежом. № 5/ 2016. – С.104-109.
2. Кулибина Н.В., Климова В.Н., Битехтина Н.Б., Виноградова Н.В., Дьяченко Т.Н., Ольховская А.И. «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина»: открытая образовательная среда для изучающих русский язык и их преподавателей// Мир русского слова. № 1/ 2018. – С.85-89.
3. <https://ac.pushkininstitute.ru/course2.php>

## **ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Келлер-Дедицкая Е.Р.*

**Карагандинский государственный медицинский университет  
г. Караганда, Казахстан**

В статье рассматривается презентация как один из активных методов обучения русскому языку как иностранному на начальных этапах обучения. Анализируются особенности процесса создания презентации на занятиях по русскому языку как иностранному с точки зрения их эффективности в активизации иноязычных

коммуникативных навыков студентов, начинающих изучать иностранный язык. Рассматривается итоговая презентация как способ контроля коммуникативных навыков студентов-медиков.

В современном образовательном процессе информационно-коммуникативные технологии занимают особое место. В аспекте изучения иностранных языков они позволяют не только более эффективно усваивать материал, но и сделать процесс обучения более интересным для студентов, и, таким образом, повысить мотивацию обучения иностранному языку. Особенно это актуально для студентов неязыковых вузов, которые воспринимают процесс изучения языка не как основной, а как дополнительный инструмент профессиональных компетенций. Для иностранных студентов-медиков изучение русского языка как иностранного связано с определенными трудностями, как на начальном этапе, так и на уровне уже профессионального иностранного языка. В частности, в Карагандинском государственном медицинском университете на изучение русского языка как иностранного отводится шесть кредитов, которые студенты должны освоить в течение семестра (270 часов). Количество часов можно считать достаточным для освоения русского языка на начальном уровне. Но при этом ряд факторов сдерживают развитие иноязычных коммуникативных навыков у иностранных-студентов медиков, обучающихся в Карагандинском государственном медицинском университете. Так, например, студенты-иностранцы первого курса, да и последующих проживают компактно, часто не находя контакта с местными студентами, а современные технологии позволяют коммуницировать в бытовых ситуациях с носителям русского языка и без знания последнего (используя видео- и фотофайлы или переводчик Google на смартфоне). При этом обучение студентов ведется на английском языке и мотивация у многих студентов, которые по завершении обучения вернутся в родную страну, значительно снижена. Вместе с тем для более эффективного общения в бытовых

ситуациях на период обучения, изучения на старших курсах клинических дисциплин и коммуникации с пациентами изучение русского языка как иностранного оказывается необходимым. Кроме того, современный профессионал-медик должен обладать не только профессиональными, но и социокоммуникативными компетенциями на самом высоком уровне. В таких условиях в преподавании русского языка как иностранного возникает проблема повышения мотивации у студентов, с одной стороны, и использования более эффективных и интенсивных методов в обучении языку, с другой. На кафедре русского языка Карагандинского государственного медицинского университета с целью преодоления этих проблем вырабатываются необходимые методики обучения. Например, эффективно применяется метод «Тандем». Однако вопрос активизации коммуникативных навыков студентов-медиков при обучении русскому языку как иностранному еще требует своего дальнейшего разрешения.

Цель предлагаемой статьи - рассмотреть презентацию как один из методов обучения русскому языку как иностранному и проанализировать ее эффективность с точки зрения формирования иноязычных коммуникативных навыков у студентов-медиков. В качестве объекта исследования мы использовали опыт преподавания русского языка в Карагандинском государственном медицинском университете у иностранных студентов.

Презентация как способ преодоления коммуникативных трудностей при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов уже стала предметом специального рассмотрения в статье Е.И. Соболевой.[1] Здесь автор делает акцент на обучении студентов технических вузов, указывая на то, что студентам этой специальности предпочитают монологическую речь и самостоятельную работу. В то время как основа коммуникации медика - диалог и сочетание умения принимать самостоятельные решения с работой в команде. Это определяет специфику работы с презентацией в аудитории студентов-медиков. При этом мы разделяем точку зрения автора, которая отмечает, что «презентация стала настолько неотъемлемой частью

коммуникации в современном деловом мире, что применение ее на занятиях является не только удобной и эффективной формой проверки изученного материала, но и своеобразным тренингом на пути обучения будущего специалиста профессиональному общению» [1]. При этом презентация позволяет в равной мере развивать все уровни коммуникативных навыков – говорение, письмо, чтение, аудирование. М.П. Киселева анализируя преимущества презентации как метода обучения иностранным языкам подчеркивает, что в презентации «речь связана с сенсорными ощущениями и восприятием, вниманием и памятью, воображением и мышлением. Эти процессы влияют на порождение и развитие самой речи, содействуют и сопутствуют им, поэтому презентация, влияя на сенсорные ощущения, восприятие, внимание, память, воображение и мышление, активизирует речевые процессы»[2]. В.Г. Мартынович, Н.В. Магер определяют, что «разработка и проведение презентаций на изучаемом языке позволяет развить такие умения и навыки, как чтение и письмо в процессе подготовки презентации».[3] Таким образом, исследователи, которые рассматривали проблему презентации как метода обучения, однозначно отмечают ее эффективность и универсальность в качестве метода обучения иностранным языкам.

Однако при рассмотрении презентации как средства и метода обучения чаще всего речь идет о более высоких уровнях владения русским языком. Опыт работы со студентами-медиками, изучающими русский язык на начальном уровне, позволяет говорить о том, что использование презентации возможно и эффективно при обучении на уровне уже А1. При этом презентация должна соответствовать тому уровню знаний языка, на котором находятся студенты во время работы над презентацией. В течение семестра студенты могут подготовить несколько презентаций, при этом задания для них будут усложняться по мере освоения языка. Так, например, обучающимся можно дать задание подготовить презентацию уже при изучении темы «Семья». Однако в этом случае студентам в качестве заданий

предлагается составить слайды с использованием фото семьи. Однако письменные навыки здесь пока не демонстрируются. Студентам предлагается озвучить слайды устно с помощью простых предложений и использованием конструкции типа «Это мама». «Это мой папа». Аудитория также задает простые вопросы «Кто это?» «Чья мама?» Таким образом отрабатываются навыки устной речи и аудирования. Последующие задания усложняются за счет использования изученных на занятиях более сложных конструкций, расширения лексического запаса. Уже со следующей темы «Моя комната» студентам предлагается подписывать слайды, таким образом, развивая навык письма. Форма работы над презентацией варьируются. Это может быть индивидуальное задание, как например, по темам «Моя семья» или «Мой лучший друг», так и командное. Например, те, кто живет в одной комнате в общежитии, создают одну презентацию «Наша комната». По группам студенты создают презентации на тему «В городе». Каждая презентация представляется студентами, сопровождаясь надписями и устным выступлением, а также ответами на вопросы аудитории. Таким образом активизируются все коммуникативные процессы, вследствие чего изучение иностранного языка становится более эффективным. Мы провели эксперимент, который подтвердил эффективность презентации как метода обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения. Одна группа студентов регулярно получала в качестве заданий подготовку презентаций, в другой такое задания давались педагогом лишь дважды. По результатам итогового контроля студенты первой группы на более высоком уровне продемонстрировали умение вести диалог на русском языке, отвечать на вопросы аудитории, лучше владели аудированием и навыком письма. В листах рефлексии студенты отмечали, что больше всего им понравилось создавать презентации в группах. Вместе с тем они считают, что презентация делает изучение русского языка более интересным и помогают эффективнее усваивать лексику, а также вырабатывать умение вести диалог.

Презентация может выступать также одним из эффективных методов контроля изученного материала. Формы контроля должны строго соответствовать проверяемому уровню знаний, умений и навыков. Презентация же позволяет проверить в комплексе все полученные студентами коммуникативные навыки за период обучения русскому языку. Так, например, студентам предлагается в группах сделать презентацию на тему «Мой первый год в Караганде». Такая формулировка позволяет отразить в презентации большинство изученных тем. Вместе с тем студенты сами оценивают презентации друг друга. Даже если текст анализа-оценки состоит из несложных фраз и даже отдельных оценочных слов, он становится еще одним шагом на пути освоения монологической и диалогической речи на русском языке.

Таким образом, презентация может быть использована в качестве эффективного метода обучения и контроля на занятиях по русскому языку как иностранному уже на начальных этапах обучения.

### **Список литературы**

1. Соболева Е.И. Презентация как способ преодоления коммуникативных трудностей при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. // <http://docplayer.ru/41828907-Prezentaciya-kak-sposob-preodoleniya-kommunikativnyh-trudnostey-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze.html>
2. Киселева Е.П. Презентация как способ и метод обучения иностранным языкам // [t21.rgups.ru/archive/doc2010/4/09.doc](http://t21.rgups.ru/archive/doc2010/4/09.doc)
3. Мартынович В.Г., Магер Н.В. Презентация как средство обучения языкам в высшей школе // <https://rep.polessu.by/bitstream/123456789/1303/1/118.pdf>

**РАЗВИТИЕ У ЛИЦ С ОВР РЕЧЕВЫХ И ИТ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ  
ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ  
В РАМКАХ ПРОГРАММЫ *ADVANCE: ПУТЬ К УСПЕХУ***

*Комиссарова Н.В., Матухин П.Г.*

**Московский государственный университет управления  
Правительства Москвы  
Российский университет дружбы народов  
г. Москва, Россия**

**Аннотация.** Представлено описание работы по программе ADVANCE для молодых людей из числа лиц с ограниченными возможностями развития на базе РГСУ и РУДН. Программа разработана и реализуется при поддержке Национальной ассоциации преподавателей английского языка НАПАЯз/NATE Russia и Отдела английского языка Посольства США в России. Описаны контингент слушателей, цели и задачи, методика обучения. Приведен обзор по направлениям «English for Business and Entrepreneurship», «Information Technologies for Entrepreneurs».



**Введение.** ADVANCE: THE ROAD TO SUCCESS / ПУТЬ К УСПЕХУ - одногодичная программа по развитию компетенций в области делового английского языка и информационных технологий, а также навыков предпринимательства и лидерских качеств.

Программа предназначена для малообеспеченных молодых людей 18-30 лет из числа лиц с ограниченными возможностями развития (ОВР), имеющих высокую мотивацию к изучению английского языка делового профиля, информационных технологий, профессиональному становлению и достижению успеха. Программа предусматривает обучение в объеме 180 академических часов по заявленным направлениям и включает практику, в ходе которой участники выполняют социально значимые проекты помощи местному сообществу.

Программа обучения разработана экспертами Национальной ассоциации преподавателей английского языка НАПАЯз, которая осуществляет свою деятельность уже 25 лет, имеет более 40 филиалов в регионах РФ и является ассоциацией, аффилированной в таких крупных международных ассоциациях, как TESOL и IATEFL. Эксперты ассоциации входят в состав федеральных экспертных групп, в том числе комиссии по разработке контрольных измерительных материалов по иностранным языкам ФИПИ и участвуют в формировании государственной политики в области языкового образования. Программа успешно реализуется с 2013 г. в 34 городах России, включая Москву.

**Цели и задачи.** Программа ADVANCE в Москве направлена на формирование и развитие коммуникативных компетенций молодых людей из числа лиц ОВР, непривилегированных/малообеспеченных, но имеющих высокую мотивацию к профессиональному становлению в области делового общения на английском языке на основе информационных технологий, мобильного интернета. Более глобальная цель программы – расширение числа стабильных, процветающих государств за счет обеспечения устойчивого широкого экономического роста в России путем предоставления возможностей для изучения английского языка, тренировки деловых и лидерских качеств, повышение конкурентоспособности лиц с ОВР на рынке труда как активных членов гражданского общества. В существующей обстановке в условиях усиления экономического кризиса молодые люди данной социальной группы весьма ограничены в получении знаний, необходимых для работы, предпринимательства, активной реализации своих планов. Это приводит к такому явлению, как маргинализация. В большей степени это касается девушек и молодых женщин. Успешная реализация программы приводит к повышению эффективности ее участников за счет предоставления им инструментов, дающих возможность стать более конкурентоспособными на региональных рынках труда. Более того, участвуя в тренингах личностных и лидерских качеств, в общественных проектах,

участники узнают, как можно стать более активными членами гражданского общества и сформировать более четкую гражданскую позицию. Это особенно важно для девушек и молодых женщин, участвующих в программе, поскольку данный контингент работников в большей степени подвержен дискриминации вследствие их гендерной принадлежности.

Программа существенно ориентирована на усиление роли женщин, вовлечение их в общественную деятельность, особенно в областях, где женщины традиционно не имели равных возможностей по сравнению с мужчинами. Дополнительно в стране расширится сфера контактов, откроются пути в ранее труднодоступные сферы деятельности.

**Методы.** Для участия в программе отбираются слушатели из числа лиц с ОВР (1-3 группы инвалидности), имеющие базовую подготовку по английскому языку на уровне A2, B1. К проведению занятий привлекаются эксперты в области профессионального обучения, предпринимательской деятельности, информационных технологий, инклюзивного образования, методики обучения деловому английскому языку, работающих на базе современных технологий мобильного доступа в интернет. Предусмотрено проведение разнообразных мероприятий с участием носителей английского языка, в том числе известных людей, ученых и специалистов, предпринимателей, бизнес-тренеров и т.п.

Объем программы ADVANCE составляет 180 часов. В него входят три модуля: обучение деловому английскому языку, информационным технологиям, элементам бизнеса и предпринимательской деятельности. Учебным планом предусмотрено проведение онлайн обучения (70%), очных занятий (30%). Методика включает традиционные, дистанционные и смешанные формы, в т.ч., лекционно-семинарские занятия, тренинги по развитию социальных навыков и лидерских качеств, выполнение учебного проекта. Слушателям предлагается посещение лекций, семинаров, вебинаров, конференций, участие в соревновании Абилимпикс и другие мероприятия. В ходе проекта слушатели получают возможность освоить планирование и

провести моделирование реализации в общественном секторе собственных идей, стартапов, бизнес-проектов.

В основе методики обучения английскому языку в рамках модуля «English for Business and Entrepreneurship» лежит подход, ориентированный на потребности слушателей. К формам обучения по программе следует отнести лекционную, ресурсную и проблемную, наилучшим образом содействующими слушателям в успешном прохождении курса, помогающими опираться на фундаментальные навыки общения на английском языке, используя профессиональные и формальные бизнес-инструменты, такие как деловые письма, доклады и устные презентации в структурированных бизнес-средах. Целью изучения профессионально-ориентированного английского языка является овладение основными профессиональными терминами и структурами, изучение профессиональных текстов, слов и фраз в этих текстах, а также чтение, письмо, аудирование и говорение. Кроме того, курс предназначен для развития базовых и содержательных навыков, связанных с миром предпринимательства: решение проблем, критическое мышление, межличностные отношения, планирование карьеры и продвижение по службе, а также межкультурное взаимодействие.

Это оснастит слушателей, обладающих базовыми навыками английского языка, инструментарием эффективной деловой коммуникации и навыками критического мышления через семантику взаимодействия, стратегии совместного обучения, целенаправленную деятельность и реалии контекста. ADVANCE готовит к общению с носителями и неносителями английского языка с помощью различных специальных и экспериментальных приемов.

Профильная языковая компетентность на уровне программы считается сформированной, когда студент может продемонстрировать ее с 80% точностью – устно, письменно или в плане исполнения. Завершив программу, слушатели будут готовы пройти специальные курсы профессиональной подготовки.

Модуль «Information Technologies for Entrepreneurs» предполагает адаптацию слушателей к современным информационно-технологическим инструментам деловой коммуникации. В том числе мультимедиа, мессенджерам, социальным сетям и онлайн-ресурсам сбора, обработки и представления информации, необходимой для общественной деятельности и ведения бизнеса. Для поддержки обучения разработан сайт программы на базе LMS MOODLE. Тематика блока IT согласуется с программой языкового модуля. Главная цель – поддержка изучения английского языка и выполнения проекта слушателя. Одним из путей достижения данной цели является IT-сопровождение слушателей, включивших в индивидуальные планы изучение и выполнение заданий онлайн-курсов системы MOOC Coursera.

Основной упор практической компоненты IT модуля делается на средства и системы мобильной коммуникации. Для обучения языку и углубления интернет-аддикции участников в программу включены специальные языковые интернет-ресурсы. Это среда языкового тренинга Quizlet, ресурсы YouTube, YouGlish, Kahoot, и другие. Слушатели в процессе выполнения проекта знакомятся с основными и специальными приемами работы в офисных программах WORD, EXCEL, POWER POINT, PUBLISHER, их облачными версиями, размещенными на ресурсе ONEDRIVE. Блок расширения включает Slide share, Prezi, Pecha Kucha, [www.animoto.com](http://www.animoto.com), ScreencastOmatic, Team Viewer, R.Saver, iCloud, Scype, Facebook, LinkedIn, Telegram и др.

Обучение применению всех программ ведется методом погружения в инструменты компьютерно-опосредованной коммуникации. При этом используется режим англоязычного интерфейса, применяются средства автоматического перевода. Расширенное применение в процессе общения электронной почты, сайта преподавателя, социальных сетей, форумов и чатов создает практическую основу формирования эффективного арсенала средств интернет-коммуникации у слушателей.

## **Заключение.**

Общепольная деятельность данного проекта направлена на создание условий и возможностей для просвещения, социализации и профессионального самоопределения малообеспеченных молодых людей с ОВР, а также на содействие молодым людям в приобретении знаний и навыков, необходимых для успешного трудоустройства или начала предпринимательской деятельности в своей стране. Полученные в ходе обучения по программе ADVANCE навыки профессиональной англоязычной деловой коммуникации на основе ИТ и мобильного интернета способствуют успешной экономической и социальной реализации слушателей в общественной сфере и предпринимательской деятельности.

## **Список литературы**

1. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 22 августа 2005 г. N 535 г. «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы»
2. ADVANCE PROGRAM HANDBOOK – RUSSIA
3. *Komissarova N.V.* Teaching English via IT Tools and Professional Communication // Материалы XXI международной конференции национального объединения преподавателей английского языка в России; Апрель 14-18, 2015; Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург. С.130-131.
4. *Эльсгольц С.Л., Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Грачева О.А., Певницкая Е.В.* Перспективы использования BYOD-технологий в WIKI-проектах для образовательной языковой, предметной и ИТ-адаптации иностранных студентов // Международный научно-практический семинар "Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в

иноязычной аудитории". 2014.М.: Редакционно-издательский совет МОЦ МГУ. С. 148 – 155.

5. 11. *Komissarova N.V., Gleason K, Matukhin P.G.* Knowledge Hub: spiral matrix thinking as a communication technology for individual and group learning in One Drive and Word-online//RUDN Journal of Informatization of Education. 2017. Vol.14. N2. P.194-204.

6. 12. *Комиссарова Н.В., Глосон К., Матухин П.Г.* Спиральные трассы в матрице knowledgehub как коммуникативная технология для индивидуального и группового обучения в среде onedrive\wordonline // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14. N2. С. 194-204. doi: [10.22363/2312-8631-2017-14-2-194-204](https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-2-194-204)

7. *Matukhin P.G., Elsgolts S.L., Gracheva O.A., Pevnitskaya E.V.* MS SkyDrive as a Platform for On-line Multimedia Manual for Pre-University Training of Foreign Students with Elements of Smart Technologies// Proc. of the Int. Sci. Conf "IT for Engineering Education" (Moscow, MPEI, April 15-16,2014). - М.: MPEI Publishing, 2014. - pp. 393-397.

8. Эльсгольц С.Л., Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Грачева О.А., Певницкая Е.В. Перспективы использования BYOD-технологий в WIKI-проектах для образовательной, языковой, предметной и ИТ-адаптации иностранных студентов. // Международный научно-практический семинар "Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории". Сборник материалов. ИРЯиК МГУ им. М.В.Ломоносова, 22 мая 2014 г. - М.: Ред.-изд. совет ИРЯиК МГУ, 2014. - С.148-157.

9. Грачёва О.А., Матухин П.Г. Инновационные элементы в обучении иностранных слушателей базовому языку физики на основе облачного ресурса ONEDRIVE и СДО MOODLE в мобильном режиме// Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах

для иностранных граждан» (ИРЯиК МГУ, 16–18 мая 2016 г., г. Москва):  
Сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – М., 2016. – 584  
с.: ил.

10. Kh.E.Ismailova, K.Gleason, P.G.Matukhin, E.A.Provotorova. The Use of Online Quizlet.com Resource Tools to Support Native English Speaking Students of Engineering and Medical Departments in Accelerated RFL Teaching and Learning. // Mechanics, Materials Science & Engineering – V.7, December 2016.

**«НОВОСИБИРСК – СТОЛИЦА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ»  
(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ)**

*Конева Л.В.*

**Новосибирский государственный технический университет  
г. Новосибирск, Россия**

В статье обоснована необходимость создания пособия по страноведению с учетом регионального компонента для студентов-иностранцев; изложены цели данного пособия, его особенности и структура, проиллюстрированы некоторые виды заданий.

Ежегодно на учебу в Новосибирский государственный технический университет (НГТУ) приезжают новые иностранные студенты. Несомненно, что для ускорения процесса адаптации в стране изучаемого языка наиболее актуальной для студентов является информация о регионе и городе проживания. Таким образом, для скорейшей социокультурной адаптации необходимо учитывать региональный компонент содержания обучения, который является источником приобщения к истории, культуре, природе региона проживания, а также помогает познакомиться с реалиями страны изучаемого языка.

Основу содержания регионального компонента должны составлять знания учащихся о регионе и городе проживания:

- название региона, его центра, язык населения, границы области, водные магистрали, климат, природные богатства, ведущие отрасли промышленности и сельского хозяйства, транспорт;

- природные памятники, заповедники, распространенные животные и растения региона;

- крупные исторические события, выдающиеся личности;

- названия известных в регионе театров, музеев, памятников культуры и архитектуры;

- народные промыслы, традиции, обычаи, праздники.

Идея создания нового учебного пособия [1] по страноведению с учетом регионального компонента отвечает перечисленным требованиям.

Предлагаемое нами учебное пособие «Новосибирск – столица Западной Сибири» представляет собой сборник текстов и упражнений. Оно адресовано студентам, имеющим подготовку в объеме I сертификационного уровня владения языком, учащимся включенного обучения, а также тем, кто интересуется историей Сибири. Пособие знакомит студентов с важнейшими реалиями Сибири, т.е. с объектами, фактами, явлениями и личностями в их культурно-исторических контекстах.

Цель пособия – способствовать повышению языковой и коммуникативной компетенции студентов наряду с освоением знаний о Сибири. В основу пособия легли аутентичные текстовые материалы, взятые с информационных сайтов. Пособие состоит из 2 частей: «Земля сибирская», «Новосибирск: история и современность». Каждая часть делится на уроки. Так, I часть включает 3 урока: «История и география Сибири», «Красноярск: от прошлого к настоящему», «Омск: от города-крепости до мегаполиса». II часть состоит из 9 уроков: «Новосибирск – столица Западной Сибири», «Достопримечательности Новосибирска», «Театральный Новосибирск», «Визитная карточка города», «Новосибирский государственный технический университет», «Основатель города Н. Г. Гарин-Михайловский», «Легендарный летчик А. И. Покрышкин», «Гениальный ученый Ю. В.

Кондратюк», «Сибирский архитектор А.Д. Крячков». Тексты пособия являются познавательными и интересными, предлагаемые к ним предтекстовые и послетекстовые задания направлены на освоение лексического и грамматического материала, развитие различных видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения.

При работе над лексико-грамматическим материалом используются следующие виды заданий:

1. Прочитайте комментарии к тексту.
2. Познакомьтесь с новыми словами, запишите перевод.
3. Подберите синонимы к следующим словам.
4. Подберите антонимы к следующим словам.
5. Объясните, как вы понимаете значение слов и выражений.
6. Продолжите ряды слов.
7. Образуйте (если возможно) видовые пары, укажите необходимые падежи.
8. Составьте словосочетания (или предложения) со следующими глаголами.
9. Выберите подходящий глагол.
10. Вставьте подходящую форму слова (в скобках даны глагол и краткое причастие).
11. Продолжите ряды слов (глагол + существительные).
12. Напишите, от каких глаголов образованы следующие причастия.
13. Замените пассивные конструкции активными (и/или наоборот).
14. Выберите нужную (краткую или полную) форму причастий.
15. Определите, из каких частей состоят данные сложные слова.
16. Напишите, от каких глаголов образованы существительные.
17. Определите, от каких существительных образованы прилагательные.
18. Определите, от каких прилагательных и как (с помощью каких суффиксов) образована превосходная степень. Составьте словосочетания.

19. Образуйте словосочетания (числительное + существительное).

20. Подберите определения к существительным (какой + что).

Особое место в системе лексико-грамматических упражнений занимают задания по словообразованию, так как освоение и активизация лексики невозможны без опоры на словообразовательные связи. Система специальных заданий направлена на нахождение корневых морфем в сложных словах, образование производных слов с определенным значением с помощью словообразовательных формантов. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривационных элементов обеспечивает развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в связной речи. Все это, без сомнения, существенно обогащает словарный запас учащихся, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции.

В процессе работы над развитием навыков чтения учащимся предлагается выполнить следующие задания:

1. Прочитайте текст. Озаглавьте его.
2. Прочитайте текст и объясните смысл высказывания (эпиграфа).
3. Ответьте на вопросы к тексту.
4. Составьте план.
5. Выберите из предложенных суждений те, которые соответствуют (+) или не соответствуют (-) содержанию текста.

Лексические единицы, представленные в текстах, помогают удовлетворению коммуникативных потребностей учащихся. Отметим, что если иностранный студент владеет определенной краеведческой информацией (знает названия улиц, объектов культуры, известных деятелей и жителей города), то на этапе отработки навыков диалогической речи он сможет моделировать диалоги в реальных коммуникативных ситуациях.

При работе над совершенствованием навыков говорения используются следующие виды заданий:

1. Подготовьте пересказ текста.
2. Составьте диалоги по образцу.
3. Подготовьте рассказ о любом регионе (провинции) вашей страны.
4. Посмотрите на приложение к тексту, выберите тот театр, в котором вы хотели бы побывать. Спросите, что там можно посмотреть, как до него добраться.

5. Расскажите, любите ли вы театр, часто ли вы ходите в театр, что вы любите смотреть (слушать). Посетили ли вы какой-либо театр в Новосибирске?

6. Расскажите о достопримечательностях вашего города или о достопримечательностях других городов нашей страны (по аналогии с данным текстом).

Самым высоким уровнем владения навыками общения на заданную тему, без сомнения, является умение иностранного студента составить связное монологическое высказывание, изложить его в письменном виде и предъявить устно без опоры на текст.

В процессе работы над совершенствованием навыков письма учащимся предлагаются следующие виды заданий:

1. Напишите письмо своему другу, расскажите ему о том, что вы узнали о Новосибирске.
2. Напишите, что вы советуете обязательно посмотреть в Новосибирске и почему.
3. Представьте себя в роли журналиста. Составьте и запишите вопросы для интервью.

На основе текстов пособия проводится работа над корректировкой произношения. Учащимся предлагается вслед за преподавателем повторять труднопроизносимые слова и выражения, особое внимание уделяется произношению чисел.

Работа с использованием пособия показала, что отобранный лексико-грамматический минимум и включенный в пособие региональный историко-культурно-общественный контекст помогает решить важные вопросы социокультурной адаптации и позволяет студентам-иностранцам быстрее и легче адаптироваться к новым реалиям. Постоянное обращение к материалам краеведения также помогает мотивировать учащихся к изучению русского языка.

### **Список литературы**

1. Конева Л.В. Новосибирск в делах и лицах (учебное пособие для иностранных студентов) / Л.В. Конева // Лингвистические дисциплины в техническом вузе на современном этапе: научно-теоретические и методические проблемы: сб. науч. ст. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – С. 44–47.

## **ТАБЛИЦЫ WORD И EXCEL КАК ИНТЕРФЕЙС ПОДГОТОВКИ МАССОВЫХ ТЕСТОВ ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИМПОРТА В СРЕДУ ЯЗЫКОВОГО ТРЕНИНГА QUIZLET.COM**

*Матухин П.Г., Рыбакова И.В.*

**Российский университет дружбы народов**

**г. Москва, Россия**

**Аннотация.** Для решения задачи интеграции авторских наработок тестовых материалов преподавателей языковых дисциплин в новые интернет-системы образовательного назначения предложено использовать возможности офисных программ общего назначения. Рассмотрена структура кортежа вопроса, обеспечивающая импорт в модули системы языкового тренинга QUIZLET. Предполагается формирование исходных массивов средствами WORD и EXCEL. Структура предусматривает возможность расширения кортежа и последующего импорта в СДО класса MOODLE. Для преподавателей языковых дисциплин и курсов повышения квалификации гуманитарных факультетов.

**Введение.** На первых курсах бакалавриата по медицинским и гуманитарным направлениям студенты изучают Латинский язык. Обучение языку происходит в ускоренном режиме, в смешанных группах, где учатся студенты с разным уровнем владения не только латинским, но и русским, государственным языком обучения. В группах встречаются и студенты, владеющие английским языком, имеющим много общего с латынью, и выходцы из стран, где строй языка далек от изучаемого. Требуется дифференцированный подход при подготовке учебно-методических материалов, индивидуализировать обучение. Одновременно технология должна быть массовой. Реализовать такую схему становится возможным при условии совместного использования современных коммуникативных интернет-технологий и возможностей стандартных компонент классического пакета офисных программ .

Рынок информационных продуктов и мобильных приложений образовательного назначения развивается день ото дня. В условиях такого разнообразия встает проблема отбора инструментов образовательной онлайн коммуникации. Одним из критериев выбора является анализ программы с точки зрения возможности использования авторских наработок преподавателя как исходного массива данных. В настоящей работе описана технология подготовки тестовых материалов в форме списков редактора WORD, таблиц WORD и EXCEL для импорта в среду языкового тренинга QUIZLET.COM. Предложена форма кортежа вопросов, которая может служить основой для последующего конструирования уровневых и тематических тестов в СДО MOODLE.

**Постановка задачи.** Меняется характер задач, стоящих перед преподавателем языковых дисциплин. Меняется его место и частично роль в процессе преподавания. В дополнение к неоспоримой и находящейся вне конкуренции функции источника знаний по предмету, преподаватель поставлен перед необходимостью стать конструктором системы образовательной коммуникации, основанной на современных

информационно-коммуникативных технологиях сети интернет. Поколение миллениалов требует новой организации общения с преподавателем. Уже никто не оспорит тот факт, что все бесценные наработки преподавателя сегодня теряют свое значение, если они не реализованы в форме, обеспечивающей к ним доступ через мобильные устройства студентов. Таким образом, мы имеем дело с технологическим кризисом, в основе которого лежит противоречие между богатым содержанием образовательного контента и консервативной формой его презентации. Причина этого кризиса во многом в том, что студенты-миллениалы часто являются более состоятельными членами нового информационного общества, чем преподаватели. Они владеют широким спектром программно-технического инструментария. И большим опытом обработки сетевой информации.

Является ли положение безнадежным? Стоим ли мы перед необходимостью выбросить на свалку огромные объемы методических наработок или отказаться от применения новых средств языкового тренинга только потому, что ручной ввод материалов в новые системы довольно трудоемкое занятие? Ответ на данный вопрос лежит в классической идее не только борьбы, но и единства противоречий. В результате их синтеза мы приходим к выводу о том, что один из путей выхода из технологического кризиса преподавания следует искать в направлении создания простых способов эффективной трансформации накопленных запасов методических наработок в новые форматы их представления. Инструментом таких преобразований могут служить не только специальные программы. Во многих случаях проблему можно свести к задаче подготовки данных для новых систем путем преобразования заготовок с применением инструментов программ общего назначения.

Далее представлена цепочка простых технологических операций, на примере которой можно увидеть один из способов решения задачи трансформации наработок тестовых материалов преподавателя из заготовок в

виде списков редактора WORD в набор обучающих и тестовых тренажеров среды языкового тренинга QUIZLET.COM.

**Методика.** Десятки лет информатизации высшего образования в России привели к созданию нового типа представителей класса профессорско-преподавательского состава гуманитарных, в том числе и языковых, дисциплин. Как правило, все активно работающие в этой сфере, уверенно владеют офисными программами и активно применяют их для подготовки контрольно-измерительных материалов (КИМ). На повестке – дистанционная/смешанная форма КИМ, для применения которой требуется создать технику импорта электронных заготовок в среду интернет-ресурса.

Наиболее удобным и по-видимому естественным выбором для подготовки исходной версии тестов для любой конечной их реализации является текстовый редактор WORD. Имея в виду перспективу автоматизированной трансформации заготовки, следует использовать встроенные инструменты структурирования и организации учебной информации. В первую очередь это список. Редактор WORD позволяет формировать нумерованные, маркированные, нумерованные и многоуровневые списки. Все эти форматы могут оказаться полезными для автоматизации экспорта-импорта.

Разработчики среды языкового тренинга QUIZLET к проблемам своих абонентов отнеслись с максимальным пониманием. Программа предоставляет возможность автоматической загрузки массива тестовых вопросов в виде исходного набора максимально простой формы. В простейшем варианте это может быть простое линейное перечисление вопросов и ответов. Достаточно эти компоненты разделить какими-либо специальными символами. Далее программа импорта распределит вопросы и ответы по соответствующим полям.

Минимальная линейная организация массива вопросов с разметкой кажется эффективной лишь на первый взгляд. Ее основным недостатком является отсутствие возможности системного обзора массива, что затрудняет

контроль и может приводить к возникновению смысловых и структурных несоответствий. Более технологичной является форма списков. Например, в безындексном списке кортежи вопросов располагаются в отдельных строках последовательно. Формулировки вопросов и ответы должны быть отделены символом табуляции. Еще более удобной для контроля и последующих операций является форма нумерованного, а лучше иерархического, многоуровневого списка. Такой формат предполагает расширение спектра программ-приемников. Для использования в составе модулей QUIZLET кортеж должен включать в себя формулировку вопроса и только один вариант ответа – верный. А для импорта в корпоративные СДО класса MOODLE необходимо увеличить набор подкортежа ответов, добавив в него неверные варианты. Проектируя таким образом массив, мы делаем шаг в направлении универсализации технологии. Она может быть использована не только для одного, а для нескольких ресурсов одновременно.

Редактор WORD имеет встроенную опцию преобразования информации в таблицу. Табличная организация кортежа защищает контент КИМ от случайных искажений. Опираясь на последующих этапах таблицей как единым объектом, мы гарантируем безопасность информации. Контент защищен от таких искажений, как внесение или удаление символов и их групп, нарушения порядка

Для импорта массива кортежей в среду модуля QUIZLET достаточно скопировать в буфер обмена памяти столбцы таблицы с формулировкой вопроса и правильным ответом. Отметим еще раз, что правильный ответ должен располагаться непосредственно вслед за формулировкой вопроса. Система импорта QUIZLET допускает и обратную последовательность. Можно даже сказать, что размещение верного ответа перед формулировкой вопроса более соответствует замыслам разработчиков, которые предполагали словарную конструкцию кортежа. Мы от такой схемы вынуждены отклониться, ориентируясь на традиционную структуру кортежа тестового вопроса. Это не вызывает затруднений. В составе инструментов редактора

учебного модуля QUIZLET имеет опция перестановки двух частей кортежа местами.

Дополнительным аргументом в пользу традиционной схемы последовательности служит то, что мы можем дополнить кортеж неверными вариантами ответов и использовать этот уже готовый массив для импорта его в базу корпоративных СДО. В нашем случае мы применяем эту технологию для формирования тестов MOODLE. После подготовки таблицы WORD ее можно экспортировать в EXCEL. Далее, пользуясь встроенными функциями, мы размечаем кортеж специальными символами и формируем файл типа GIFT, прямой импорт которого предусмотрен в данной системе.

**Заключение.** Представленный выше краткий обзор простой компьютерной технологии формирования табличных заготовок массовых тестов и опыт ее применения в рамках курсов латинского языка позволяют сделать вывод о перспективности предложенного подхода в части использования авторских наработок преподавателей в новых системах обучения языковым дисциплинам. Уместно заметить, что идея не предполагает полной автоматизации процесса. Это объясняется тем, что для этого потребовалось бы разработать достаточно сложную специальную программу. Часть операций мы предполагаем ручными. И эти стадии одновременно являются стадиями промежуточного контроля. Он необходим и чтобы обнаружить и устранить возможные искажения компонент КИМ. Представляется интересным повысить степень автоматизации отдельных операций за счет использования приемов макропрограммирования. Данный аппарат EXCEL вполне может быть освоен преподавателями языковых дисциплин при повышении квалификации.

### **Список литературы**

1. Matukhin P. G., Gracheva O. A., Elsgolts S. L., Pevnitskaya E. V. Tabular organization of the educational content as the basis of the complex BYOD support and monitoring of foreign students studying physics and Russian language,

physics-based cloud resource MS OneDrive// Proc. of Int. sci.-pract. Conf. "Informatization of engineering education" INFORINO-2016. - M.: MPEI, 2016

2. Provotorova E. A., Titova E. P., Matukhin P. G., Sarycheva N. N.. Cooperative IT projects as a technology of the specialist language profile lingvocomputer modeling.// Collect. of sci. works "Modern technologies and tactics in the teaching of a professionally oriented foreign language". Vol. 1. Moscow: RUDN, 2013, pp. 124 – 129.

## **THE BASIC CONCEPT OF TPR AS AN EFFECTIVE TEACHING METHOD**

*Nigmatullina Mileusha, Ashrapova Alsu*

**Kazan Federal University**

**Kazan, Russia**

The ability in using language is very important to everyone. It is better to start mastering language as early as possible. There are many advantages to learning a foreign language, such as a better understanding of another culture or better employment prospects in an increasingly multilingual society. In communication, students will need vocabulary which can support them to produce and use meaningful sentences, vocabulary is very important to be mastered. However, students sometimes get difficulties to use or apply the vocabulary. Their difficulties in using vocabulary which have been studied can be caused some reasons. One of the reasons could be in the method which is used by the teacher in presenting the lesson in the classroom. That's why the appropriate method in delivering the lesson in the classroom should be considered.

One of the methods which is suitable for children in learning vocabulary is Total Physical Response (TPR) method. James Asher stated that "use TPR method for new vocabulary and grammar, to help students immediately understand the target language in chunks rather than word-by-word. This instant success is absolutely thrilling for students". It shows that using Total Physical Respond

method is effective to help the students to learn the target language because the students practice directly using the vocabulary in real context. By doing so, the students can develop the storage of the vocabulary in a short time.

Asher (as cited in Richards and Rodgers, 2001:75) developed TPR relying on three learning hypotheses facilitate and inhibit foreign language learning. Those hypotheses are the bio-program, brain lateralization, and reduction of stress.

The first hypothesis is the Bio-program. Asher believed that first and foreign language learning is parallel process. Asher mentioned three processes as essential: first children develop listening competence before the ability to speak. Second, children's ability in listening comprehension is learned because children are required to respond physically to spoke language in form of parental command. Third, when listening comprehension has been established, speech develops naturally and effortlessly. According to Asher, brain and nervous system is biologically programmed both in a particular sequence and mode. The sequence is listening before speaking. The mode is to deal language with the individual's body.

The second hypothesis is brain lateralization. Asher suggested that TPR tend to right-brain learning. The Asher's belief based on jean Piaget's work [1: 75) that suggested that children acquire language through motor movement - a right-hemisphere activity. A right-hemisphere activity should precede left-hemisphere activity to process the language for production. Besides, the right-hemisphere activity emphasizes on the things that seems to be fun. Garcia [2] explains further that the TPR approach is a right brain method of learning a language because the language is taught mainly through actions. In the other words, commands play as the core of the course.

The third hypothesis is reduction of stress. The fundamental factors for successful language learning is the absence of stress. If students are free from stressful situation, they are able to devote full energy for learning

Asher says that his premise is based on Chomsky's theory of LAD, which insists that humans are born with a special biological brain mechanism, called a Language Acquisition Device (LAD). This theory supposes that the ability to learn

language is inborn, that nature is more important than nurture and that the human brain has a biological program for acquiring any language spoken. The process is visible when we observe how infants internalize their first language.

In summary, Total Physical Response (TPR) is method developed by James Asher, a professor of psychology at San José State University, California, USA, to aid learning foreign language. TPR is a language learning method which is based on the coordination of speech and action. It is linked to the trace theory of memory, which holds that the more often or intensively a memory connection is traced, the stronger memory will be. In TPR classroom, students respond to commands that require physical movement. Three important hypotheses lying behind his method: the bio-program, brain lateralization, reduction of stress.

### **References**

1. Richards J.C., Rodgers T.S. 2001, Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 270 p.
2. Garcia, Ramiro. Instructor's Notebook: How to Apply TPR for Best Results. 2002. Sky Oaks Productions, 286 p.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

*Новикова А.В.*

**Медицинская академия имени С.И. Георгиевского  
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского  
г. Симферополь, Россия**

В статье рассматриваются возможности использования компьютерных технологий на современных занятиях русского как иностранного в качестве средства, способного оптимизировать учебный процесс. Автор акцентирует внимание на том, что невозможно современному преподавателю игнорировать возможности, которые предоставляют современные IT-технологии.

Процесс обучения – это система взаимодействия обучающего и обучаемого, в которой главная роль принадлежит педагогу. Преподаватель сам решает, какие средства привлекать для реализации этого процесса. Все эти средства отбираются педагогом с точки зрения мотивирования обучаемого и оптимизации учебного процесса. При обучении РКИ в высшей школе, в первую очередь, необходимо стимулировать активную речевую деятельность студентов.

В наше время компьютеризация прочно проникла во все сферы жизни. Образовательная сфера, конечно же, не стала исключением, поэтому компьютерная грамотность педагога – необходимость, продиктованная временем. «Актуальность использования компьютера как средства обучения на современном этапе является безусловным фактором оптимизации учебного процесса» [3].

Преподаватель, работающий с нынешним поколением студентов не может себе позволить игнорировать современные достижения IT-технологий. Если раньше средствами визуализации служили раздаточные материалы, доска и мел, то сегодня компьютер предоставляет возможность быстро создавать и постоянно обновлять дидактические материалы.

Компьютер – это педагогический инструмент, который мы можем использовать в процессе обучения «в двух основных режимах: информационно-справочном и контрольно-обучающем» [2, С.18].

В компьютерных презентациях языкового материала могут быть использованы таблицы, в которых легко варьировать размер шрифта, цвет, но главное – можно постоянно актуализировать примеры, ориентируясь на интересы конкретного контингента. В любой момент занятия можно вернуться к определенному слайду: не нужно заново воспроизводить все на доске, что, конечно же, экономит учебное время.

Интерактивная подача материала, которая привычна для повседневной жизни наших студентов, способствует запоминанию в учебное время,

облегчает систематизацию. Применение компьютерных презентаций в процессе обучения ускоряет усвоение нового материала. Актуальность, наглядность и визуальное наполнение (без чего невозможно усвоение страноведческих тем) способствует более глубокому пониманию содержания урока.

Можно регулярно проводить небольшие срезы, соответствующие потребностям конкретного занятия. Для этого используются определенные «контролирующие программы, обеспечивающие контроль за уровнем сформированных речевых и языковых навыков» [1, С. 121]. Они обеспечивают рациональное использование времени.

Важно понимать, что компьютер – это лишь средство обучения, которое применяется преподавателем для достижения конкретной цели урока. Выполнение тестовых заданий или других контролирующих упражнений в компьютерной программе лишает студента проявить творчество: ответы, как правило стереотипны, соответствуют заложенному шаблону. Только живая коммуникация дает такую возможность.

Сейчас мы имеем возможность поддерживать связь со студентами во внеурочное время в режиме он-лайн посредством различных мессенджеров (например, в личных группах). Это позволяет постоянно вовлекать студентов в живой диалог в привычном для них формате на русском языке. А значит, есть еще один шанс вывести их в речь не только в учебной аудитории.

То есть, компьютер – это техническое орудие, которое действует на благо образовательного процесса, помогает реализовать замыслы преподавателя, освобождает его от некоторых рутинных функций (например, проверка тестовых работ). Но «только преподавателю свойственно учитывать индивидуально-личностные особенности обучающихся, поскольку педагог обладает психолого-педагогическими знаниями» [2, С.22]. И эти знания помогают решить, как построить урок в определенной группе и какое место отвести компьютеру.

Мы вовлечены в постоянное взаимодействие с IT-технологиями, и только нам решать, будут ли они инструментом, способным оптимизировать учебный процесс, или послужат хранилищем информации. Однако мы должны понимать, что современный учащийся активный пользователь этих технологий в повседневной жизни. «В информационном обществе особое значение приобретает поиск технологий, позволяющих ускорить усвоение новых знаний» [4, С.376]. Преподаватель как человек прогрессивный не может себе позволить игнорировать тот факт, что компьютер – надежный помощник не только дома, но и в аудитории.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – С.-Петербург:Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Аркусова И.В. Преподаватель и компьютер: сотрудничество или соперничество (конкуренция)? //Педагогика. – 2013. - №2. – С. 17-25.
3. Пиневич Е.В. Компьютерные программы в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]//Гуманитарный вестник. – 2015. – Вып. 3. – Режим доступа: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/224.html>
4. Рогушина Ю.В. Внедрение современных Интернет-технологий в образовательный процесс [Электронный ресурс]//EducationalTechnology&Society. – 2008. - №11 (3). – С. 375-381. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vnedrenie-sovremennyh-internet-tehnologiy-v-obrazovatelnyy-protsess>

# ВОЗМОЖНОСТИ ИНСТРУМЕНТОВ СРЕДЫ ЯЗЫКОВОГО ТРЕНИНГА QUIZLET.COM ДЛЯ ОСВОЕНИЯ БАЗОВОЙ ЛЕКСИКИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И РКИ

*Провоторова Е.А., Грачева О.А.*

**Российский университет дружбы народов**

**г. Москва, Россия**

**Аннотация.** В соответствии с последними тенденциями в высшем образовании, а именно – с сокращением аудиторных часов и увеличении часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов, возникает необходимость разработки материалов для самоподготовки. В статье рассматривается один из сетевых инструментов, позволяющих создавать учебные тренажеры, а именно - учебно-информационная среда QUIZLET. Дается краткий обзор тренировочных заданий, созданных с помощью QUIZLET, и предназначенных для изучения латинской профессиональной терминологии и терминологии РКИ.

**Введение.** На первом-втором курсе медицинского, филологического, юридического и аграрного факультетов университетов РФ в число основных дисциплин входит латинский язык. Студенты – иностранцы учат русский язык как иностранный. Требуются значительные усилия, чтобы усвоить весь необходимый материал. Важное место в учебной программе по латинскому и русскому языку занимает специальная профессиональная терминология. Учебные стандарты по латинскому языку для студентов естественно-научных и гуманитарных специальностей не регламентируют объем терминов, подлежащих изучению. Например, студенты медицинского института РУДН, обучающиеся по направлению «Лечебное дело» и «Стоматология», в течение учебного года должны запомнить не менее 600 специальных терминов. Объем русской лексики, подлежащей обязательному изучению, определен государственными стандартами. Для уровней А1, А2 и В1, освоение которых является целью подготовки иностранных граждан, объемы лексики составляют от нескольких сотен до более 2000 единиц. Очевидно, что для успешного запоминания такого объема материала

необходимо использовать не только традиционные средства методической поддержки студентов, но и использовать новые учебные инструменты, в том числе и для разработки тренировочных комплексов, позволяющих повысить коэффициент усвоения материала. Преподавателями латинского языка и РКИ были испробованы разные информационные среды, позволяющие создавать учебные продукты для поддержки образовательного процесса. В данной работе мы хотим остановиться на **QUIZLET**.

**Постановка задачи.** Одной из задач, стоящих перед преподавателем латинского языка и РКИ – не только объяснить на занятии учебный материал и проверить подготовленность обучающихся, но и разработать такие инструменты, которые позволят студенту глубже усвоить учебный материал во время самостоятельной домашней работы. Это становится особенно актуальным в связи с сокращением часов аудиторной нагрузки по многим дисциплинам и переносом акцента на внеаудиторную самостоятельную работу. Например, согласно рабочим учебным планам на 2018-2019 учебный год, количество аудиторных часов, выделяемых в первом семестре на дисциплину «Латинский язык» у студентов направлений «Лечебное дело» и «Стоматология» медицинского института РУДН, сокращается ровно в 2 раза по сравнению с 2017-2018 учебным годом. Таким образом, интенсивность учебного процесса тоже повышается в 2 раза. Очевидно, что при сокращении аудиторных часов тяжесть работы перемещается в область самоподготовки. Соответственно, необходимо создать такие инструменты, которые позволили бы компенсировать недостаток аудиторных занятий и способствовали организации самостоятельного языкового тренинга. Одной из учебных сред, позволяющих преподавателям создавать инструменты поддержки обучения, является QUIZLET – это web-приложение, созданное в 2005 г. и вышедшее на широкий рынок в 2007 г. С 2012 г. существует мобильная версия сайта, что особенно важно в связи с широким внедрением в учебный процесс

мобильных устройств. Рассмотрим возможности, предоставляемые QUIZLET в качестве инструменты самоподготовки.

**Методика.** Первый этап при создании упражнений в QUIZLET, как и в любой другой учебной среде, - ввод необходимого материала. Это можно осуществлять вручную или воспользоваться импортом уже имеющихся заготовок из файлов формата Word, Excel, Google Docs и т.п., что значительно упрощает процесс создания тренировочных упражнений. После ввода информации системой автоматически создаются учебные блоки, состоящих из заданий разных видов. Рассмотрим данные задания. Прежде всего, это традиционные «карточки для запоминания», известные всем еще с давних пор, но в современном оформлении. На экране поочередно отражается латинский термин и его русский перевод, при этом настройки позволяют не только увидеть, как пишется слово, но и как оно произносится (придется подчеркнуть, что данный момент не является большим плюсом из-за не всегда корректного произношения). Второй вид упражнений – «заучивание». Это сравнительно новый вид заданий в QUIZLET. Привычное название данного вида теста – викторина, т.е. выбор правильного ответа из предложенных вариантов. Студентам предлагается последовательность из 7 терминов. После выполнения данной последовательности, показывается полученный результат, т.е. процент правильных ответов, затем начинается следующий цикл. При этом на следующих этапах приходится не только выбрать правильный ответ из предложенных, но и самостоятельно ввести правильный, т.е. происходит постепенное увеличение сложности заданий и изменение характера теста. При вводе неправильного ответа студент сразу получает предупреждение об ошибке с указанием правильного ответа. Данный цикл повторяется неоднократно до тех пор, пока на все вопросы не будут получены правильные ответы несколько раз. Лишь в этом случае каждый конкретный термин считается усвоенным, в то время как после первого правильного ответа термин обозначается только как просмотренный. Одновременно студенты могут видеть шкалу с показателями прогресса, т.е. у

них есть возможность оценить, какой объем материала уже усвоен, а какой еще только предстоит выучить. Этот вид задания прекрасно показал себя в качестве инструмента языкового тренинга. Сочетание разных видов заданий позволяет активизировать разные аспекты выучивания лексики - как простое узнавание термина среди предложенного списка, где возможен вариант случайного угадывания, так и возможность его самостоятельного воспроизведения. Третий вид заданий QUIZLET, используемый нами при подготовке тренинговых упражнений – ввод правильного перевода терминов. В отличие от вышеописанного раздела «заучивание», здесь предлагается только один вид вопросов - на ввод правильного ответа. В случае ошибки студенту сразу сообщается правильный ответ, а вопрос откладывается на повторное выполнение. Необходимо отметить, что в ряде случаев ответ считался неправильным из-за русских орфографических ошибок. Например, ответ «шоф» вместо «шов» системой оценивается как неверный. К сожалению, низкий уровень владения русским языком часто приводит к тому, что студенты не в состоянии правильно написать русский перевод термина, хотя в случае устного ответа данная ошибка не была бы видна, а ответ был бы засчитан. Таким образом, при выполнении тренировочных заданий в QUIZLET студенты не только заучивают латинские термины, но и вспоминают русскую орфографию, что можно считать дополнительным плюсом. Точно такие же проблемы возникают при выполнении в QUIZLET заданий «Правописание», где от студентов требуется ввести в поле для ответа латинский или русский перевод тех терминов, которые им называют. Задание «Тест» автоматически формирует комплект из 20 вопросов 4 видов – на выбор одного правильного ответа из 4 предложенных вариантов, выбор ответа «верно-неверно», задание на установление соответствия и на ввод правильного ответа. Данный вид заданий можно считать итоговым, с помощью которого студент имеет возможность самостоятельно сформировать тестовый блок и попытаться проверить знания, оценить уровень своей подготовки. Остановимся отдельно на игровых заданиях,

присутствующих в QUIZLET. Первое из них – вариант задания на поиск соответствия. С помощью техники drag-and-drop студентам предлагается как можно быстрее найти перевод тех или иных терминов. Студент, выполнивший задание быстрее всех, получает звание победителя, при этом совсем не требуется одновременное выполнение задания всеми студентами, поскольку результаты выполнения теста хранятся в общей базе и доступны в любое время. Второе игровое тренировочное задание – «Гравитация», оформленное в виде компьютерной игры. От студента требуется ввести в указанное поле правильный ответ, при этом время строго ограничено. Игровое оформление данного задания позволяет сделать его более привлекательным и непохожим на традиционные тренировочные упражнения. Еще одна возможность, предлагаемая QUIZLET – командные соревнования между студентами на лучшее выполнение тестовых заданий. Опыт показывает, что такие соревнования привлекают студентов намного больше, чем индивидуальная подготовка.

**Заключение.** Представленный в статье краткий обзор предлагаемых QUIZLET тестовых заданий позволяет заключить, что данная информационно-учебная среда является прекрасным инструментом для разработки тренировочных упражнений. Разработанные в QUIZLET задания могут использоваться как для аудиторной работы, так и при самостоятельной подготовке. Возможность выполнения тестов QUIZLET не только с помощью стационарных компьютеров, но и через мобильные устройства расширяет возможности преподавателей и студентов, а наличие не только строго учебных, но и игровых упражнений позволяет сделать процесс заучивания профессиональной терминологии более увлекательным

### **Список литературы**

1. Грачёва О.А., Матухин П.Г. Инновационные элементы в обучении иностранных слушателей базовому языку физики на основе облачного ресурса ONEDRIVE и СДО MOODLE в мобильном режиме// Всероссийская

научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (ИРЯиК МГУ, 16–18 мая 2016 г., г. Москва): Сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – М., 2016. – 584 с.: ил

2. Провоторова Е.А. Использование компьютерных тестов в преподавании латинского языка на медицинском факультете РУДН / Материалы V Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». М.: РУДН. 2012. С.454-456.

3. Титова Е.П., Провоторова Е.А., Матухин П.Г. Полилингвальные предметно-языковые тесты как компоненты УМК для студентов медицинских направлений на начальных этапах образовательно-профессиональной подготовки / Материалы VI Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». М.: РУДН. 2013. С.747 - 7521.

4. Ismailova Kh.E., Gleason K., Provotorova E.A., Matukhin P.G. The Use of Online Quizlet.com Resource Tools to Support Native English-Speaking Students of Engineering and Medical Departments in Accelerated RFL Teaching and Learning. MMSEJournal Vol.7.2016. P.251 – 263.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Простотина О.В.*

**Белорусский государственный медицинский университет  
г. Минск, Беларусь**

Основной целью современных технологий в обучении иностранному языку является повышение качества обучения иностранному языку студентов в аспекте формирования и развития их коммуникативной культуры. При анализе научной литературы, публикаций, а также опыта преподавателей, был сделан вывод о том, что для решения поставленных задач подготовки специалистов в области инновационной медицины, в учебном процессе вуза необходима ориентация на усиление связей и, как

следствие, активное использование Интернет-технологий в преподавании дисциплин гуманитарного цикла.

Хотелось бы отметить, что в наше время все чаще поднимается вопрос об использовании современных технологий в образовательном процессе. Как оказывается, это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью, которую ставят перед собой, применяя современные технологии в обучении иностранному языку, - является показать, каким способом технологии могут быть разумно использованы для повышения качества обучения иностранному языку студентов в аспекте формирования и развития их коммуникативной культуры, обучения практическому овладению иностранным языком. В современном постиндустриальном обществе, характеризующемся стремительным научно-техническим прогрессом, бурным развитием компьютерных и информационных технологий, актуальным становится подготовка будущих специалистов, готовых и способных плодотворно работать и быть конкурентоспособными в новых условиях.

В высших учебных заведениях Республики Беларусь ведется поиск и разработка инновационных технологий, способствующих приобретению молодыми людьми способов мышления и деятельности, предоставляющих возможность порождать новые знания и приемы их использования в изменяющейся ситуации.

Исходя из практических занятий, использование традиционных форм подачи учебного материала (лекций, семинаров и др.) не всегда способствует достижению поставленной цели, а именно – формированию у студентов инновационного мышления. Анализ научной литературы, публикаций последних лет, а также опыта преподавателей, позволил сделать вывод о том, что для решения поставленных задач подготовки специалистов в области инновационной медицины, в учебном процессе вуза необходима ориентация

на усиление связей и, как следствие, активное использование технологий в преподавании дисциплин гуманитарного цикла.

Задача преподавателя Белорусского Государственного Медицинского Университета состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать методы обучения, позволяющие каждому студенту проявить свою активность, творчество, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения иностранному языку. Использование современных средств, таких как компьютерные программы и интернет-технологии, а также обучение в сотрудничестве и проектная методика позволяют решить эти задачи.

**Инновационные тенденции в преподавании иностранного языка студентам.** При переходе к рассмотрению некоторых современных инновационных технологий обучения иностранному языку в Вузе, необходимо обратить особое внимание на более эффективное развитие личности и адаптацию в рамках меняющегося общества. Активное обучение основано на том, что студент все чаще сталкивается с необходимостью решения проблемных задач в реалиях жизни. Этот метод направлен на самоорганизацию и саморазвитие личности. Принципиальная основа этого метода заключается в том, что обучаемый - сам творец своих знаний. Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. Необходимо в первую очередь выделять те активные методы обучения, которые направлены на формирование у студента самостоятельности, гибкости, критичности мышления. Объектом изучения иностранного языка является иноязычная речевая деятельность как важнейшее средство межкультурного взаимодействия в целом. Межкультурное взаимодействие возможно только при условии того, что у студентов будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: учебная, языковая, речевая, социокультурная и компенсаторная.

Общие принципы и правила технологии преподавания заключаются в следующем: постановка целей превращение деятельности студента в его самостоятельную деятельность; конкретизация учебно-воспитательных и развивающих целей и методов; тематическое планирование, включающее краткую характеристику конечных результатов и построение всей цепочки отдельных занятий, связанных одной логикой; контроль на каждом этапе учебно-познавательной деятельности обучаемого; стимулирование его творческой деятельности; ориентация на студента не только знающего, но и умеющего; разнообразие форм и методов обучения; недопущение универсализации отдельного средства или формы.

Принцип преемственности разных уровней и обеспечение непрерывности образования является существенным фактором для отбора методик. Оптимальным способом формирования иноязычной коммуникативной компетенции является интеграция в традиционный учебный процесс таких современных методов обучения иностранным языкам, как обучение в сотрудничестве, использование сети Интернет и мультимедиа.

**Преподавание иностранного языка с использованием сети Интернет.** Эффективным фактором для развития мотивации обучаемых является применение интернет-технологий на занятиях по иностранному языку. Как видно из наблюдений, большинству студентам нравится работать с компьютером. Так как занятия проходят в неформальной обстановке, им предоставлена свобода действий и некоторые могут «блеснуть» своими познаниями в сфере ИКТ. Перспективы использования интернет-технологий на сегодняшний день достаточно широки. Это может быть:

- переписка с жителями стран изучаемых языков посредством электронной почты;
- участие в международных интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода;

- создание и размещение в сети сайтов и презентаций (они могут создаваться совместно с преподавателем и обучаемым);

- возможен обмен презентациями между преподавателями из разных стран.

Целенаправленное использование материалов сети Интернет на занятиях по иностранному языку позволяет эффективно решать ряд дидактических задач, а именно- совершенствование навыков чтения;

- пополнение словарного запаса лексикой современного иностранного языка;

- совершенствование навыков монологического и диалогического высказывания, обсуждая материалы Сети;

- формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности в процессе обсуждения проблем, интересующих всех и каждого.

В процессе обучения иностранному языку Интернет представляет огромные возможности для овладения средствами общения в письменной форме, обеспечивая реализацию коммуникативного подхода к обучению письменным видам речевой деятельности. В целях обучения иностранному языку используется как свободное общение в Сети, так и общение в режиме электронной почты.

Для достижения максимального эффекта необходимо применять широкий спектр инновационных, в том числе разнообразных медиа-образовательных технологий в обучающем процессе.

### **Список литературы**

1. Гиль, С.С. Педагогика поддержки инициатив молодежи: соц. проект/ С.С. Гиль. - М.: Соц. проект, 2003. - 191 с.
2. Луков В. А. Социальное проектирование : учеб. пособие. — 6-е изд., испр. — М.: Изд-во. Московского гуманитарного университета : Флинта, 2006. - 240 с.

3. Основы социальной работы : учебное пособие для вузов / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, О. Н. Бессонова ; ред. Н. Ф. Басов. - 3-е изд., испр. - М. : Академия, 2007. - 288 с.
4. Управление инновациями: В 3 кн. Кн. 1. Основы организации инновационных процессов: Учеб. пособие / Под ред. Ю. В. Шленова. М., 2003.

## **ПРАКТИКА РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННЫМ УЧЕБНЫМ КУРСОМ ПО РКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

*Свешникова О.А., Серова Л.К.*

**Российский университет дружбы народов**

**г. Москва, Россия**

В статье описаны возможности использования электронного учебного курса, созданного на базе Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС) Российского университета дружбы народов, для изучения русского языка как иностранного. Учебное пособие «Русский интернет» и электронный курс разработаны для студентов-билингвов нефилологических специальностей.

Российское образование широко востребовано среди иностранных учащихся. К примеру, в РУДН обучаются студенты из ста пятидесяти стран мира. Обучение начинается с подготовительного факультета, где иностранные учащиеся получают базовые знания, затем студенты переходят на основные факультеты в зависимости от специальности.

Наряду с иностранными учащимися, ранее не изучавшими русский язык, существует категория студентов, в разной степени владеющих русским языком. Как правило, это молодые люди из стран СНГ. Их уровень владения русским языком на первом курсе варьируется от начального (А2) или среднего (В1) уровня коммуникативной компетенции до В2 (достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции), С1 (высокий уровень

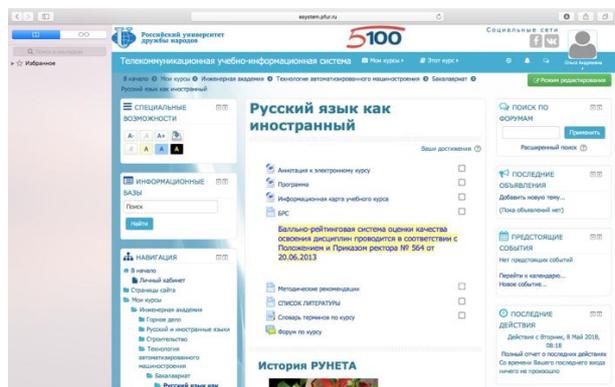
коммуникативной компетенции) или С2 (свободно владеющие русским языком, близко к уровню носителя языка) [1].

Поскольку учебный план включает курс «русский язык как иностранный», для студентов-билингвов создаются отдельные группы для изучения РКИ. Билингвизм, или двуязычие, понимается как «способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» [7]. Как показывает опыт, студенты-билингвы обладают большим лексическим запасом, но не имеют достаточно знаний в области грамматики и правописания, поэтому их нельзя объединять с иностранными учащимися, для которых набор лексики является основополагающим.

Исходя из того, что количество студентов из стран СНГ постоянно растет, в 2017 году их стало на 30% больше (данные анкетирования показали, что наибольшая часть студентов приехала из Узбекистана (45%), вторая по численности (16%) - из Таджикистана, из Казахстана - 14%, из Киргизии (5%), Туркменистана (4%), Армении (4%), Азербайджана (4%), Грузии (4%), Украины (4%), категория студентов-билингвов довольно большая, следовательно, их нужно объединять в отдельные группы. На кафедре русского языка Инженерной академии был разработан ряд учебных пособий для студентов-билингвов, в том числе учебно-методическое пособие «Русский интернет» [5], на основе которого был создан электронный курс [8], позволяющий использовать возможности Интернета для изучения русского языка как иностранного. Этот курс создан на основе существующей в РУДН Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС) [6]. В 2016/2017 и 2017/2018 учебных годах курс успешно прошел апробацию. Данный курс РКИ, включающий 20 практических занятий и 2 индивидуальные консультации, рассчитан на один семестр.

В электронном учебном курсе представлены: программа курса, аннотация, методические рекомендации студентам для выполнения заданий, критерии балльно-рейтинговой системы (БРС), информационная карта электронного учебного курса, словарь терминов, список основной и

дополнительной литературы, в каждой теме электронного учебного курса – тексты, задания для самостоятельной работы и тесты.



Все вопросы студенты могут задать через формы обратной связи – сообщения и форумы, при этом и сам преподаватель может предложить тему форума, рассылать сообщения как всем студентам группы, так и индивидуально.

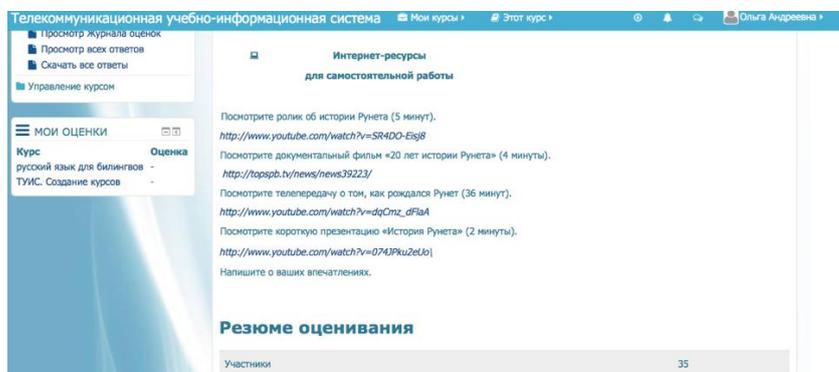
Для преподавателя, работающего с электронным курсом существуют специальные возможности – навигация и настройки, которые включают возможность настроить отчет по оценкам, отчет по каждому из пользователей.

Для студентов, прикрепленных к электронному учебному курсу, существует возможность узнать, какое количество баллов он получил за выполненные задания. ТУИС представляет собой закрытую систему, т. е. работа и просмотр курса возможен только для прикрепленных пользователей [4].

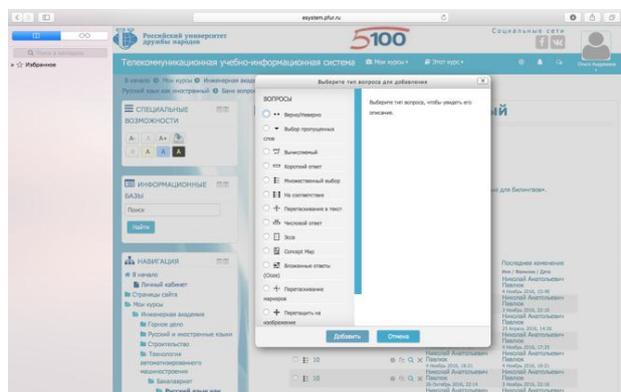
Электронный учебный курс, как и учебное пособие, состоит из четырех тем: «История Рунета», «Социальные сети», «Интернет-мемы», «Сетикет и нетикет» и служит дополнением к нему. Тематика выбранных материалов для учебного пособия объясняется технической специализацией студентов.

Индивидуализация обучения обуславливается тем, что студенты сами могут выбирать, в каком темпе работать, чуть быстрее, или, наоборот, на выполнение заданий требуется больше времени.

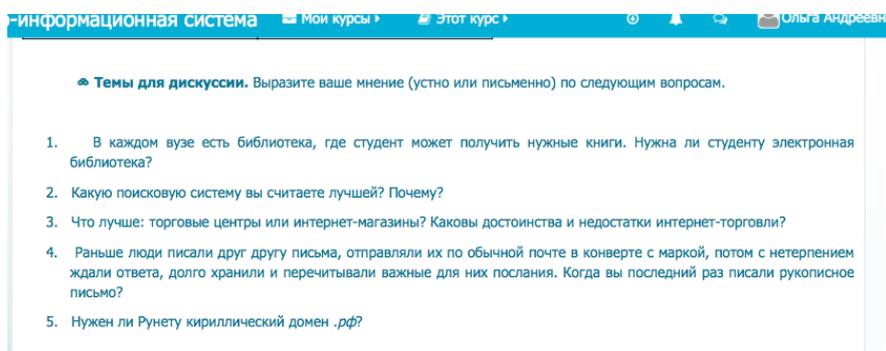
Примером заданий для самостоятельной работы является задание, связанное с интернет-ресурсами. Возможность прикреплять гиперссылки или просто ссылки в электронном учебном курсе делает это задание более интересным и удобным для выполнения, например:



Еще одним способом контроля являются тесты. Они могут быть разработаны для каждой из тем. Преподаватель самостоятельно создает банк вопросов, которые потом прикрепляет к каждой теме. Таким образом, для создания итогового теста по курсу не обязательно создавать новые вопросы, можно использовать уже созданные вопросы по всем темам курса. Преподаватель может выбрать критерии оценки каждого задания, а также количество попыток для выполнения теста (например, два или три раза). Вопросы могут быть разных типов: верно/неверно, выбор пропущенных слов, вычисляемый, короткий ответ, множественный выбор, на соответствие, перетаскивание в текст, числовой ответ, эссе, concertmap, вложенные ответы и др.



В качестве самостоятельной работы студентам предложены темы для дискуссии. Так, например, в первой теме, посвященной истории Рунета, студентам предлагается выполнение письменных заданий:



Основными задачами освоения дисциплины являются:

- формирование умений восприятия и построения целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) в процессе устной и письменной социально и профессионально значимой коммуникации;
- формирование умений эффективного выбора языковых средств в зависимости от условий общения: ситуации, статуса собеседников, адресата речи и др.;
- обучение учебно-профессиональному общению параллельно с формированием межкультурной коммуникативной компетенции;
- овладение характерными для русскоязычной среды нормами поведения и ценностными ориентирами.

Учебно-методическое пособие для студентов-билингвов «Русский интернет» [5] и электронный учебный курс позволяют в комплексе эффективно решать задачи освоения дисциплины РКИ.

### Список литературы

1. Головной центр тестирования МГУ им. М.В. Ломоносова электронный ресурс [gst.msu.ru/testirovanie](http://gst.msu.ru/testirovanie), дата обращения: 06.05.2018.
2. Ипатова Г.Н., Серова Л.К. Лингвокультурологический подход к созданию учебных пособий для студентов-билингвов // Вестник Российского

университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 14-20.

3. Маханькова И.П., Новикова Н.С., Серова Л.К., Хворикова Е.Г. Преподавание русского языка билингвам: проблемы и перспективы // Русская словесность. 2013. № 2. С. 74-79.

4. Павлюк Н.А., Серова Л.К. Разработка и внедрение электронных курсов по РКИ // Сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции От традиций к инновациям в обучении иностранным языкам. – Санкт-Петербург, 2017. С. 127-130.

5. Серова Л.К. Русский интернет: интерактивное учебно-методическое пособие по лингвострановедению для студентов-билингвов инженерного и физико-математического факультетов. – М.: РУДН, 2016. – 38 с.

6. Телекоммуникационная учебно-информационная система / сост. Е.Ю. Лотова, А.А. Масленникова, Л.В. Апакина. – М.: РУДН, 2016.

7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

8. Электронный учебный курс по РКИ «Русский интернет» <http://esystem.pfur.ru/mod/assign/view.php?id=8323>.

**РАЗРАБОТКА ПИЛОТНОГО ЭЛЕКТРОННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА СПЕЦКУРСЕ  
«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В  
ПРЕПОДАВАНИИ РКИ»**

*Станкевич А.Ю.*

**Гродненский государственный университет**

**г. Гродно, Беларусь**

В статье изложено содержание учебного проекта «Разработка пилотного электронного образовательного ресурса», применяемого как форма организации

самостоятельной работы студентов на спецкурсе «Использование информационных технологий в преподавании РКИ» для студентов-филологов. Приведены основные характеристики программных инструментов, рекомендуемых для реализации проекта. Рекомендованы варианты эффективного сочетания этих программных инструментов.

### **1. Общая характеристика спецкурса «Использование информационных технологий в преподавании РКИ».**

Спецкурс читается в 9-м семестре студентам специальности 1-21 06 01-01 Современные иностранные языки (преподавание) со специализацией 1-21 06 01-01 05 Русский язык как иностранный. Содержательно спецкурс связан с дисциплиной «Методика преподавания РКИ». Объем спецкурса в аудиторных часах: 18 ч. лекций, 34 ч. практических занятий; форма контроля – зачет.

Общая концепция спецкурса и его теоретическая компонента были разработаны Л.В. Рычковой; подраздел, посвященный инструментальным средствам, разработан А.Ю. Станкевич. Основные разделы спецкурса: «Интернет в преподавании РКИ», «Корпусные технологии в обучении РКИ», «Проектирование электронных образовательных ресурсов по РКИ». Особое внимание уделено использованию в преподавании РКИ корпусов (см., например [3, 6]), в том числе, с учетом специфики Гродненщины как полиэтнического региона, – корпусов региональных [2, 4].

Одной из задач спецкурса является развитие у студентов умений проектирования и разработки электронных образовательных ресурсов (далее ЭОР). Форма командного учебного проекта по разработке пилотной версии ЭОР является оптимальной для решения такой методической задачи, поскольку предполагает прохождение команды студентов через основные этапы разработки ЭОР и создание относительно завершеного ресурса (что трудоемко для одного человека за малый период времени).

### **3. Содержание и программный инструментарий учебного проекта**

На разработку пилотного ЭОР выделяется 8 часов управляемой

самостоятельной работы, условно распределяемых по 2 часа на следующие 4 этапа работы: этап-1) определение структуры, концепции, конечного пользователя, инструментов разработки; сбор материала; этап-2) верстка; этап-3) тестирование; этап-4) исправление ошибок, документирование, подготовка к защите. Защита ЭОР проводится очно, на практическом занятии. Таймлайн «1 этап – 2 часа управляемой самостоятельной работы» позволяет студентам оценивать степень готовности проекта, хотя, к сожалению, не исключает работу «в режиме аврала»; консультации с преподавателем проводятся как дистанционно (преимущественно), так и очно. Размер рабочих групп оговаривается с преподавателем.

На содержание ЭОР не накладывается ограничений, но в общем случае проект должен представлять собой пилот ресурса, применимого в практике преподавания РКИ. К примеру, среди проектов 2017–2018 учебного года были следующие пилотные ЭОР: пособие для начинающих, объединенное идеей путешествия в страну изучаемого языка (Т. Рогова, Ю. Клименкова); пособие «Методика как дважды два!» для подготовки к экзамену по методике преподавания РКИ (М. Рышкевич, Е. Гавкалюк, К. Коллонтай, А. Светлова); учебник для начинающих «SpeakRussian!» (В. Вилькель, Н. Гладкойть, А. Мисюк) и разговорник «С туркменского на русский» (Д. Байраммырадов, М. Гарягдыев, Дж. Джуманиязова, Н. Мамедова, М. Рустамова, П. Чарыева).

Техническим заданием были определены следующие требования к структуре и функционалу ЭОР: 1) наличие самостоятельно подготовленного медиаконтента; 2) поддержка технологии гипертекста; 3) наличие интерактивных заданий (выполняемых в режиме самоконтроля, без отправки данных преподавателю и без ведения журнала оценок).

Для записи / редактирования медиаконтента было рекомендовано использовать программное обеспечение (далее ПО) смартфона.

Для разработки html-основы ЭОР было рекомендовано использовать программу TurboSite (сайт программы: [10], учебник: [7]). Программа имеет интуитивно понятный интерфейс и позволяет верстать сайт как в режиме

визуального редактора, так и в режиме редактора html-кода (последнее удобно для тонкой настройки ресурса). TurboSite включает небольшую, но качественную библиотеку тем оформления (темы можно редактировать, также можно создавать собственные темы [5]), поддерживает вставку медиаконтента, создание простейших тестов (на выбор одного правильного ответа); при регистрации разработанного ресурса функционал расширяется поддержкой комментариев и обратной связи.

Для разработки интерактивных заданий было рекомендовано использовать программу HotPotatoes (сайт программы: [9], справка: [1]). Программа поддерживает вставку медиаконтента. В отличие от TurboSite, HotPotatoes ориентирован на создание учебных материалов и включает следующие модули разработки интерактивных заданий: 1) JQuiz («Викторина»; викторина состоит из заданий на выбор одного / нескольких правильных ответов, вопросов открытого типа); 2) JMatch («Установление соответствий»); 3) JMix («Восстановление последовательности»); 4) JClose («Заполнение пропусков»); 5) JCross («Интерактивный кроссворд»). Сильной стороной программы является разнообразие настроек модулей. Однако внешний вид страниц, созданных в HotPotatoes, достаточно архаичен. Кроме того, HotPotatoes не предназначен для верстки ЭОР нелинейной структуры.

Для компиляции сайта ЭОР в единый исполняемый файл было рекомендовано использовать программу EBookMaestro [8]. К сожалению, конвертация ресурса, разработанного в HotPotatoes, сопровождается ошибками.

Для разработки пилотного ЭОР студентам были рекомендованы следующие варианты сочетания программных инструментов:

**вариант А:** а-1) ПО любого смартфона (запись / редактирование медиаконтента); а-2) HotPotatoes (верстка страниц с интерактивными заданиями); а-3) TurboSite (верстка макета ЭОР; вставка в макет страниц с интерактивными заданиями, сверстанными в HotPotatoes);

**вариант Б:** б-1) ПО любого смартфона (запись / редактирование

медиаконтента); б-2) TurboSite (верстка ЭОР, включая верстку интерактивных заданий); а-3) EBookMaestro (конвертация в исполняемый файл).

Требования к документированию ресурса были минимальны. Документация должна была содержать следующие части: 1) общее описание: название ресурса; целевая аудитория; использованные программные инструменты; внешние источники данных (если использовались); вклад каждого участника; 2) перспективы расширения разработки (изложенные кратко и без привязки к актуальным умениям студентов-разработчиков).

Описанная выше форма организации самостоятельной работы формирует практические навыки командной работы над электронным лингводидактическим ресурсом, что является ценным опытом для молодого специалиста-филолога.

Рекомендуемые программные инструменты просты в использовании, обеспечивают приемлемую скорость процесса разработки ЭОР и эстетичный результат. Рекомендуемые сочетания программных инструментов можно использовать при разработке любого лингводидактического ресурса.

### **Список литературы**

1. Бовтенко М.А. Рекомендации по созданию интерактивных упражнений с помощью программы-оболочки «Hot Potatoes» / М.А. Бовтенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/hotpothelp/hotpothelp.zip>.
2. Рычкова Л.В. Лингвистический корпус СМИ Гродненщины: технология создания, направления использования: монография / Л.В. Рычкова, А.Ю. Станкевич; под науч. ред. Л.В. Рычковой. – Гродно: ГрГУ, 2017. – 115 с.
3. Рычкова Л.В. Корпусные технологии как средство организации самостоятельной работы студентов по РКИ / Л.В. Рычкова // Преемственность и координация в обучении иностранных студентов вузов: материалы II Респ. науч.-метод. семинара с междунар. участием, Минск, 30

января 2015 г. – Минск : БГЭУ, 2015. – С. 20–23.

4. Рычкова Л.В. Региональные корпуса СМИ в обучении РКИ / Л.В. Рычкова // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: материалы VI Междунар. науч. конф., Лёвен, 22–25 мая 2014 г. – Лёвен: [Б. и.], 2014. – С.1476–1491.

5. Создание собственных тем (шаблонов) для TurboSite / Brullworfel [Электронный ресурс].– Режим доступа: <https://brullworfel.ru/blog/create-ts-themes/>.

6. Станкевич, А.Ю. Система заданий по работе с НКРЯ для студентов, изучающих русский как иностранный / А.Ю. Станкевич // Карповские научные чтения: сб. науч. ст.: в 2 ч. – Минск: ИВЦ «Минфина», 2017. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 262–266.

7. Электронные учебники. Визуальные редакторы: метод.рекомендации по созданию электрон. учебника (сайта) с помощью программы TurboSite / MicrisoftPartnersinLearning. Сеть творческих учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.calameo.com/books/0011244343141a1c41b1a>.

8. EBookMaestro: компилятор электронных книг / eBookMaestro[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ebookmaestro.com/ru/>.

9. Hot Potatoes / Half-Baked Software Inc., S. Arneil, M. Holmes [Electronic resource]. – Mode of access: <http://hotpot.uvic.ca>.

10. TurboSite: программа для создания сайтов и электронных учебников / Brullworfel [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://brullworfel.ru/turbosite/>.

# **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-КВЕСТОВ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*Тимакина О.А.*

**Российская Международная Академия Туризма**

**г. Москва, Россия**

Статья посвящена проблеме реализации технологии профессионально ориентированных англоязычных веб-квестов и методических указаний к ним. Автор раскрывает сущность образовательного веб-квеста, подчеркивает целесообразность использования этой технологии при иноязычной подготовке будущих специалистов, а также приводит описание собственного опыта работы. Работа ведется в рамках компетентностного подхода при обучении «языку профессии» в неязыковом вузе и направлена на интенсификацию процесса обучения профессионально ориентированному английскому языку.

Сегодняшним студентам вузов свойственна самостоятельная, осознанная и творческая когнитивная деятельность в информационной среде (активный поиск, анализ и структурирование информации, креативное выражение собственного «я»: ведение микроблогов или видеоблогов, создание музыкального, фото-, видео- и мультимедиа контента, авторское оформление собственных интернет-страниц и т.п.). Учитывая этот факт, представляется невозможным игнорировать возросшую информационную активность студентов при планировании образовательной деятельности. Необходимо адаптировать процесс обучения иностранному языку в вузе под сложившиеся условия, т.е. создать такую образовательную среду, которая дала бы возможность студентам влиять на цели, стратегию, алгоритм и результаты своего обучения, т.е. быть активными участниками образовательного процесса.

Учитывая вышесказанное, интерактивные технологии, методы и инструменты обучения представляются нам наиболее эффективными. К ним

относятся метод проектов, ролевые игры, кейс-стади, педагогический коучинг, веб-квесты и др. Остановимся подробнее на веб-квестах.

Веб-квест ('webquest') в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета (Dodge В., MarchТ., Николаева Н.В. и др.). Он представляет собой мини-проект, основанный на целенаправленном поиске информации в Интернете.

Поскольку термин «веб-квест» возник сравнительно недавно (1995), его дефиниция нестабильна. Так, среди отечественных педагогов мы находим самые различные толкования веб-квеста:

- тип учебных интернет-материалов (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.) [2];
- образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-страницы (Федоров А.В. и Новикова А.А.) [3];
- ориентированная на решение проблемы деятельность; причем большая часть или вся информация взята из Интернета (Шевцова О.Г.) [4];
- сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет (Гончарова Н.Ю.) [1].

Как мы видим, в работах отечественных ученых нет единого взгляда на сущность веб-квеста, что и не удивительно, поскольку, являясь сравнительно новой технологией в педагогике, веб-квест еще не прошел полную стадию теоретического обоснования.

Дизайн веб-квеста предполагает рациональное планирование времени студентов, сконцентрированного не на поиске информации, а на ее использовании. Основное отличие веб-квеста от простого поиска информации заключается в следующем:

- наличие практико-ориентированной проблемы (что значительно роднит его с методом кейс-стади);

- поиск информации по проблеме осуществляется в Интернете;
- происходит групповое обсуждение и решение проблемы.

Появление Интернета и его широкое распространение заставили педагогов искать пути эффективного использования этой технологии. Поскольку свободный поиск в Интернете имеет весьма сомнительную образовательную ценность, необходимо было разработать способ приведения интернет-ресурсов в соответствии с дидактикой обучения. Согласно критериям оценки качества веб-квеста, разработанным Т. Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение, четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование Интернет-источников. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммирует познавательные навыки, и возможность применить их в других дисциплинах или областях.

В структуру веб-квеста входят обязательные разделы:

- ‘Introduction’ – формулирование темы или название проекта, а также описание его значимости и ценности при изучении текущей темы, раздела.
- ‘Task’ – цель проекта, условия выполнения, проблема и пути ее оптимального решения, конечный результат (форма отчетности).
- ‘Process’ – пошаговое описание процесса работы, распределение обязанностей каждого участника или каждой мини-группы с соответствующим перечнем активных ссылок.
- ‘Reaching consensus’ – критерии выполнения задания (описание критериев и параметров оценки веб-квеста). Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

- ‘Conclusion’ – подведение итогов, презентация и защита проекта (Додж Б., Багузина И.Е., Бовтенко М.А., Шульгина Е.М. и др.).

Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, в том числе и профессионально ориентированной, а проблемные задания отличаются степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, презентации, эссе, веб-страницы и т.п. В нашем случае все эти виды деятельности должны осуществляться на иностранном языке.

В свою очередь, по мнению Б. Доджа, веб-квест может охватывать следующие виды заданий:

- Пересказ;
- Компиляция;
- Детектив, головоломка, таинственная история;
- Журналистское расследование;
- Планирование и проектирование;
- Творческое задание;
- Достижение консенсуса;
- Убеждение;
- Самопознание;
- Аналитическая задача;
- Самооценка;
- Научные исследования (Додж Б.).

Рассмотренная нами специфика веб-квеста еще раз убеждает нас в его широких возможностях применительно к обучению иностранному языку.

В топ листе 10 страхов человечества смерть находится на 6-ом месте, а страх перед публичным выступлением на первом. Учитывая боязнь студентов выступать перед аудиторией, а так же опираясь на цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно: формирование у студентов профессиональных и ключевых компетенций, их

самоактуализацию и мобилизацию внутреннего потенциала, нам представляется логичным в качестве практикума, предлагать студентам 4 года обучения выполнить долгосрочный (2 месяца) индивидуальный веб-квест.

Каждому студенту согласно их специальности предлагаются профессионально ориентированные веб-квесты.

### **Структура предложенных веб-квестов:**

1) Практико-ориентированная статья-кейс, содержащая профессионально ориентированную проблему.

2) Четко сформулированная проблема.

3) Перечень онлайн-источников и перекрестных ссылок, необходимых для решения проблемы.

4) Описание рекомендуемой траектории движения по информационным ресурсам.

5) Рекомендации по презентации решения проблемы и его обсуждению.

Студентам предлагается следующий алгоритм проведения презентации своего веб-квеста:

- выявление и презентация проблемы;
- предложение конкретных путей решения проблемы на основе изученных онлайн-источников и перекрестных ссылок;
- рассказ о предварительной работе по решению проблемы, связанной с изучением онлайн-источников, телепрограмм на разных языках, а также трудов различных деятелей.

После выступления студентов проходит обсуждение предложенных путей решения проблемы.

### **Список литературы**

1. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Развитие Информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку

[Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf>

2. Тимакина О.А., Гладкова О.Д. Образовательный веб-квест как форма организации проектной деятельности на занятии по иностранному языку // Магия ИННО: Новое в исследовании языка и методике его преподавания: Материалы второй научно-практической конференции. – Москва, 24-25 апреля 2015 года. – М.: МГИМО, 2015.

3. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. [Текст] /А.В. Федоров, А.А. Новикова и др. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.

4. Шевцова О. Г. Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс] / ИТО-2008 / Секция III / Подсекция 2 Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), г. Владивосток. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>

5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. 1995-1997. - [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)

6. Dodge B. Creating A Rubric for a Given Task. 2001. <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/rubrics/rubrics.html>

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОВ  
И ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ К НИМ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Труханова Д.С., Филиппова В.М.*

**Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина  
г. Москва, Россия**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема подготовки студентов к работе над проектами и проектными заданиями при обучении русскому языку как

иностранному, которые зарекомендовали себя как трудоёмкая, но эффективная педагогическая технология, особенно при аспектном обучении РКИ. Раскрыть методический потенциал данного вида работы возможно только при правильной подготовке учащихся к работе над проектом. Методическая проблема решается посредством выполнения специализированных подготовительных заданий. Некоторые задания такого типа описаны в настоящей статье.

**Ключевые слова:** русский как иностранный, проект, подготовительное задание, коммуникативные задания, русский язык в специальных целях.

Как показывает эмпирический опыт, при аспектном обучении в языковой среде, особенно при работе над аспектами, подразумевающими овладение тематически ограниченным набором лексики и связанными с изучаемым предметом лексико-грамматическими конструкциями, преподаватель сталкивается с проблемой поиска таких форм работы, которые способны актуализировать полученные знания и дают возможность применить их на практике, продемонстрировать их практическую значимость, и, как следствие, повысить мотивацию учащихся к изучению отдельных дисциплин (язык специальности, деловой русский язык, язык СМИ и др.). Таким методическим запросам удовлетворяют проекты. Опираясь на данный термин, мы понимаем под ним форму работы, предполагающую достижение дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом и которая должна быть представлена учащимся на иностранном языке. Такое понимание проекта включает в себя классическое определение Е.С. Полат [1, эл. рес.], а также обобщает опыт преподавателей-практиков. Проект не должен полностью подменять и заменять иные формы работы на уроке, его задача структурировать и оптимизировать учебный процесс в рамках отдельных дисциплин, а также реализовать межпредметные связи, актуализировав знания, навыки и умения, полученные на занятиях по каждой из них. Например, при обучении «Языку специальности» (нефтегазовый

профиль) студентам в качестве контрольного задания по завершению изучения одного из модулей, предусмотренных программой, предлагается выполнить проектное задание «География полезных ископаемых региона / России / моей страны». Данное задание подразумевает составление карты (в парах / мини-группах) определенных регионов России / своей страны и последующую презентацию на уроке и выставление оценок друг другу. Работа над проектом не только позволяет определить степень усвоения фактического, лексико-грамматического материала, но и актуализирует знания, полученные в рамках «Практического курса русского языка», «Страноведения» и др. дисциплин.

Очевидно, что работа по методу проектов является комплексной и предполагает сформированность у обучающихся определённых навыков и умений: поисковых, творческих, презентационных, умения работать в команде и т.д. Попадая в языковую среду, большинство учащихся испытывают трудности при работе над проектами, так как данная форма работы чаще всего является для них малознакомой.

Для подготовки студентов к проектной работе могут быть использованы специализированные подготовительные задания. Такие задания направлены на развитие отдельных навыков и умений, которые необходимы для реализации полноценного проекта. Особо мы выделим задания, направленные на развитие навыков поиска информации, её структурирования и последующей презентации. Приведем в самом общем виде (могут быть использованы в рамках занятий по разным аспектам) примеры таких заданий:

Развитие навыка поиска информации	Развитие навыка структурирования информации	Развитие навыка презентации информации
<i>Найдите (например, в сети</i>	<i>Разделите найденную вами</i>	<i>Подумайте, как лучше представить</i>

<p><i>Интернет)</i>  <i>информацию</i>  <i>(например, о каком-либо русском городе / известном городе вашей страны),</i>  <i>подберите фотографии / иллюстрации.</i></p>	<p><i>информацию на тематические блоки</i>  <i>(например, «Достопримечательности», «Природа», «Кухня»), выделите наиболее важную информацию.</i></p>	<p><i>найденную информацию, подготовьте план, обсудите его с одноклассниками / партнером / преподавателем, представьте на занятии найденную вами информацию.</i></p>
---	--	--

В тоже время подготовительные задания могут носить комплексный характер и принимать более сложные формы. Особо мы хотели бы остановиться на подготовительных заданиях, развивающих необходимые для выполнения проектной работы навыки, которые могут быть созданы на основе особого типа мультимодального текста – инфографики. Инфографика является специфическим типом текста, который презентует большое количество сложной для восприятия информации в максимально лаконичной форме, сочетающей в себе вербальный и невербальный коды. Чаще всего инфографика представляет собой развернутую схему и / или таблицу, содержащую графические (в т.ч. анимированные) символы. Мы выделяем два вида работы с инфографикой: создание собственной инфографики на основе текстовой информации (1) и создание собственного высказывания на основе инфографики (2). Данные задания мы относим к предпроектным (классификация В.М. Филипповой), но в отличие от приведенных выше примеров они являются комплексными, так как они направлены на формирование сразу нескольких навыков: определения и решения конкретной задачи (самостоятельно или в команде), поиска и структурирования информации, презентации результата работы.

Первый тип заданий подразумевает чтение, анализ и конспектирование текста по специальности с последующим отражением содержания текста в

графической форме (составление инфографики) и её презентацию. Приведем пример такого задания, которое используется на занятиях по «Языку специальности» (нефтегазовый профиль): *«Прочитайте текст «Виды бурения» и в виде схемы передайте основное содержание текста»*. (При необходимости преподаватель может дать студентам вопросный опорный план текста, который обращает внимание студентов на наиболее важную информацию в тексте).

Второй тип работы подразумевает создание по инструкции (адаптируется в зависимости от уровня) собственного высказывания на основе информации, презентованной в форме инфографики.

Приведём пример такого задания, направленного на актуализацию лексико-грамматического материала по теме «Химический состав нефти» (пример также взят из курса «Язык специальности» (нефтегазовый профиль)):

*а) Вспомните, что такое «фракция» и «нефтеперегонка». Дайте определение данным понятиям.*

*б) Изучите графические материалы и ...*

вариант для группы более низкого уровня	вариант для группы более высокого уровня
<p><i>... составьте ответы на вопросы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Что используется в качестве сырья для нефтеперегонки?</i></li> <li>• <i>Как проходит процесс нефтеперегонки?</i></li> </ul> <p><i>&lt;...&gt;</i></p> <p><i>в) Используя ответы на вопросы, подготовьте рассказ «Процесс нефтеперегонки».</i></p>	<p><i>... составьте план рассказа на тему «Перегонка и использование нефти».</i></p> <p><i>(Что вы хотели бы включить в рассказ? Обсудите план в мини-группах, затем в группе, составьте окончательный план.)</i></p> <p><i>Подготовьте свой рассказ, используя план.</i></p>



(Пример инфографики «Перегонка и использование нефти», созданной пользователями сети Интернет)

Стоит отметить, что любым заданиям, которые предусматривают работу с такой специфической формой текста, как инфографика, должны предшествовать задания, которые знакомят учащихся с основными принципами создания инфографики, а также дают возможность проанализировать удачные и неудачные примеры инфографики.

Таким образом, как показывает практика, использование проектов в процессе обучения иностранному языку значительно расширяет методический инструментарий преподавателя и оптимизирует учебный процесс. Однако методический потенциал данной формы работы не может быть раскрыт в полной мере, если ей не предшествует довольно продолжительная, целенаправленная подготовительная работа. Такая работа подразумевает постоянное включение в учебный процесс специальных заданий, примеры которых описаны выше.

### Список литературы

1. Полат Е.С. Метод проектов. // Лаборатория дистанционного обучения. [Электронный ресурс. URL: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>].
2. Филиппова В.М. Роль метода проектов в реализации ведущих подходов к образованию на занятиях по иностранному языку. //

**ПЛАТФОРМА «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ» КАК  
ОТКРЫТАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРАКТИЧЕСКОГО  
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Фомченко А.О.*

**Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
г. Москва, Россия**

В статье рассматриваются возможности практического обучения русскому языку как иностранному в электронных образовательных средах на примере платформы «Образование на русском».

Сегодня в мировом образовании формируются открытые образовательные пространства. Они создаются с помощью образовательных сред, под которыми чаще всего понимается «совокупность условий, влияний и возможностей, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей обучаемых и обеспечивающих активную позицию обучаемых в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие» [3]. Именно электронные образовательные среды могут предоставить возможность непрерывного образования, выстраивания индивидуальной образовательной траектории за счет использования Интернет-технологий. Электронная образовательная среда (ЭОС) – совокупность различных электронных образовательных ресурсов, информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают процесс обучения и взаимодействия с преподавателем вне зависимости от территориального нахождения.

Отличительной чертой современных образовательных сред является их открытость. Электронные образовательные среды характеризуются прежде

всего возможностью учащегося выбирать образовательную программу, преподавателя, график работы и форму обучения вне зависимости от территориального местоположения. При организации обучения в ЭОС используются дистанционные образовательные технологии.

Электронные образовательные среды имеют некоторые общие особенности: 1) использование различных мультимедийных технологий и специализированного программного обеспечения; 2) превалирование тестовых форм контроля знаний; 3) модульность обучения; 4) требование наличия навыков самоорганизации и самостоятельной работы у учащегося; 5) возможность совмещать обучение с профессиональной деятельностью; 6) экономическая эффективность.

При изучении любых иностранных языков важно строить модель обучения на специфической учебной языковой среде, «включающей комплекс электронных образовательных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств, которые позволяют организовать полноценное учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов учебного процесса, с использованием новейших педагогических технологий» [1:19]. Таким образом, электронная языковая среда связывает справочно-информационные учебно-методические и прикладные средства с пользовательскими и коммуникационными сервисами.

Электронные языковые образовательные среды должны предусматривать следующие особенности: 1) обучение первому / второму и т.д. иностранному языку; 2) базовое / углубленное / профильное изучение иностранного языка; 3) обучение дошкольников / школьников / взрослых; 4) обучение билингвов; 5) обучение всем видам речевой деятельности в комплексе / обучение отдельным видам речевой деятельности / обучение отдельным аспектам языка (грамматика, лексика, фонетика и т.д.) [5]; 6) обучение культурологическим аспектам языка в целом / более подробное

обучение отдельным аспектам страноведения, речевого этикета, истории, литературы и т.д.

Одним из успешных примеров электронной образовательной среды является портал «Образование на русском», проект Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. Главная миссия портала – продвижение русского языка в мире. Для достижения этого обеспечивается открытый и бесплатный доступ каждому желающему к электронным ресурсам портала.

Портал «Образование на русском» объединяет в себе несколько открытых образовательных сред с разными целями обучения. Некоторые ЭОС предполагают практическое обучение русскому языку как иностранному. Среди них:

– курсы практического обучения русскому языку как иностранному от А1 до С2. Обучение на каждом из уровней предполагает развитие всех видов речевой деятельности, оно может быть организовано несколькими способами. Во-первых, самостоятельная работа, где учащийся получает автоматическую оценку своей деятельности, во-вторых, индивидуальное обучение с тьюторским сопровождением, в-третьих, групповое обучение с тьюторским обучением. Учебный материал представлен в разных форматах: рисунки, схемы, таблицы, анимация, аудио- и видеоматериалы, словарь с картинками и видеоматериалами. Помимо итогового тестирования, контроль предполагается в конце каждого модуля для выявления степени усвоения лексического и грамматического материала. По окончании курса и в случае успешной сдачи итогового теста обучающийся может пройти сертификационное тестирование, которое определит его уровень владения РКИ, и получить электронный сертификат.

– обучающие отдельным видам речевой деятельности русского как иностранного «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина», представляющие собой удачный опыт использования «новых методических моделей, разработанных под возможности современных информационных

технологий для широкого спектра электронных устройств, в их аудиовизуальной реализации в формате интерактивных уроков для использования онлайн и офлайн» [4]. Каждый курс построен по модульной системе, где модулю соответствует урок, прототипом которого является реальное учебное занятие. Основой каждого урока является «аудиовизуализация разговора преподавателя со своим визави, привлечение его к активным действиям» [4]. Так принцип интерактивности позволяет создать атмосферу непосредственного общения с преподавателем.

На данный момент проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» включает пять курсов: курс по обучению художественных фильмов и музыкальных клипов «Современная Россия в кино и музыке: смотрим, понимаем, обсуждаем», созданный Т.Н. Дьяченко для слушателей уровней В1-С1; курс по обучению аудированию «Слушаем и понимаем русскую речь», разработанный В.Н. Климовой и Н.Б. Битехтиной для учащихся уровней А2-В1; курс по обучению русскому речевому этикету «Волшебные русские слова», созданный Н.В. Виноградовой для слушателей уровней А1-А2, В2-С1; курс по обучению лексике «Слова и словечки», разработанный А.И. Ольховской для учащихся уровней В1-В2 курс по обучению чтению «Уроки чтения – праздник, который всегда тобой», разработанный Н.В. Кулибиной для учащихся, владеющих РКИ на уровнях А2-С1.

Обучение в открытой образовательной среде портал «Образование на русском», по мнению М.Н. Русецкой, С.И. Ельниковой, Е.Н. Павличевой и Е.В. Рублевой, имеет следующие характерные черты: 1) лабильность (обучающиеся не посещают лекций, как в традиционном обучении, а учатся в удобное для них время); 2) модульность (обучение русскому языку на всех уровнях, профессиональная переподготовка и повышение квалификации, онлайн-курсы по разным дисциплинам организованы по модульному принципу, что в результате формирует учебную программу); 3) экономическая эффективность (дистанционное обучение обходится в разы

дешевле традиционного из-за концентрированного и унифицированного содержания, ориентации на большое число обучающихся, эффективной работы технических средств); 4) новая роль преподавателя (сочетание традиционных функций с новыми, например, координация обучения, корректирование курса, консультирование обучающихся); 5) специализированный контроль качества (дистанционно организованные экзамены, различные практические, проектные и выпускные работы, онлайн-тесты и т.д.) [2].

М.И. Яскевич добавляет следующие черты, свойственные аудитории портала «Образование на русском»: во-первых, курсы предназначены не только для зарубежного пользователя, но и для российского с разным уровнем владения русским языком; во-вторых, аудитория портала является разновозрастной – от детей пяти лет, до взрослых 65+ [6] .

Таким образом, платформа «Образование на русском» представляет собой открытую образовательную среду, в которой реализуется практическое обучение русского языка как иностранного.

### **Список литературы**

1. Богомолов А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому) языку [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук (13.00.02) / Богомолов Андрей Николаевич; Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова. – Москва, 2008. – 44 с.

2. Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт использования ресурсов портала "Образование на русском" / Русецкая М.Н. [и др.] // Русский язык за рубежом. – 2017. – №4. – С.6-11.

3. Егорова Т.Г. Образовательная среда как педагогический феномен [Электронный ресурс] / Т.Г. Егорова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – №2. Режим доступа:

<http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik-2013-No2/>. – (дата обращения: 06.04.2018).

4. «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» как опыт создания электронной образовательной среды / Кулибина Н.В. [и др.] // Русский язык за рубежом. – 2016. – №5. – С.104-109.

5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

6. Яскевич М.И. Портал «Образование на русском» в контексте международного опыта развития платформ открытого образования / М.И. Яскевич // Русский язык за рубежом. – 2018. – №1. – С.10-14.

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В  
ПРЕПОДАВАНИИ КЛИНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ**

*Хисматулина И.М., Файзуллина Е.В., Абдрахманов Р.М.*

**Казанский государственный медицинский университет**

**г. Казань, Россия**

В статье представлен опыт внедрения в педагогическую практику электронного курса «Dermatologyandvenereology» для иностранных студентов на английском языке. Электронный курс «Dermatology and venerology» был разработан сотрудниками кафедры дерматовенерологии «Казанского государственного медицинского университета» (Казанского ГМУ) в 2017 году. Электронный курс расположен на образовательном портале официального сайта Казанского ГМУ. Структура курса включает в себя общую часть и 4 модуля. По каждой теме предусмотрены средства контроля в виде тестовых заданий и кейсов (ситуационных задач). Электронный курс успешно используется в обучении студентов, проходящих дисциплину «Dermatovenerology» в 2017/2018 учебном году.

Электронный курс «Dermatology and venerology» для иностранных студентов на английском языке был разработан сотрудниками кафедры дерматовенерологии «Казанского государственного медицинского университета» (Казанского ГМУ) в 2017 году и предназначен для содействия в освоении студентами – иностранцами дисциплины «Dermatovenerology» по специальности 31.05.01 General Medicine. Электронный курс расположен на образовательном портале официального сайта Казанского ГМУ в предназначенном для иностранцев разделе «Курсы по программам специалитета» - «General Medicine».

Структура курса включает в себя общую часть, состоящую из «Introduction», «Glossary» и «Curriculum». В общей части студент может получить общие представления о специальности «Дерматовенерология», ознакомиться с Рабочей программой дисциплины, а также с основными терминами.

В электронном курсе имеются 4 модуля, в каждом из которых собраны материалы в электронной форме по темам лекционного курса, практических занятий и самостоятельной работы студентов. По каждой теме предусмотрены средства контроля в виде тестовых заданий и кейсов (ситуационных задач).

Зачисление студентов на курс происходит во время прохождения ими практического курса по дисциплине. В этот период обучающиеся могут пользоваться всеми материалами электронного курса, а также проходить тестирование, решать ситуационные задачи. Активность студентов в освоении электронного курса «Dermatology and venerology» учитывается при промежуточной аттестации по дисциплине. Студенты-иностранцы, проходящие обучение на кафедре дерматовенерологии в 2017/2018 учебном году имеют возможность пользоваться электронным курсом «Dermatology and venerology» при освоении дисциплины «Dermatovenerology».

Таким образом, электронный курс «Dermatology and venerology», разработанный на кафедре дерматовенерологии Казанского ГМУ в 2017 г,

успешно используется в обучении студентов, проходящих дисциплину «Dermatovenerology» в 2017/2018 учебном году.

## **МНОГОЯЗЫЧНЫЙ ХИРУРГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ НА ОСНОВЕ РУССКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АСПЕКТЕ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

*Шуракова Г.В.*

**Северо-Осетинская государственная медицинская академия**

**г. Владикавказ, Россия**

В статье проведен анализ хирургических терминов и их дефиниций, собранных в русско-латинско-англо-немецком словаре терминов в области хирургии в период поездок, организованных благодаря получению научных международных стипендий в университетских клиниках Германии. Дана оценка эффективности использования хирургического многоязычного словаря в полилингвальной образовательной среде студентов-медиков, а также роль такого словаря в разработке учебников по иностранному языку. Особое внимание обращается на эффективность применения многоязычного словаря для обучения студентов из зарубежных стран.

Актуальность исследования хирургической терминологии с целью разработки многоязычного медицинского словаря объясняется дефицитом словарей в отдельных узкоспециальных дисциплинах медицины и острой необходимостью их использования на занятиях со студентами. Особое значение принадлежит таким словарям благодаря их научно-методической направленности. Как справедливо отмечает В.В. Дубичинский, они служат «устойчивой основой для создания наиважнейшего инструмента учебного процесса – учебника (иностранного) языка».

Цель нашего исследования заключается в разработке русско-латинско-англо-немецкого хирургического словаря с дефинициями и синонимами, которые являются тенденцией в современном языке медицины. Использование данного словаря в новом учебнике на основе аутентичных

текстов «Актуальные проблемы медицины» позволяет разработать учебный комплекс для изучения обширной медицинской терминологии. Хирургическая терминология занимает в нем особое место, учитывая глубокие исторические традиции этой медицинской области и переход к новому этапу развития в области инновационной виртуальной хирургии. Отражая эту особенность развития хирургии, наш словарь разрабатывается как на бумажном носителе, так и в электронной версии для мобильных телефонов и компьютеров.

Методы исследования хирургических терминов в новом многоязычном словаре характеризуются многообразием, отражающим многофункциональность нашего четырехязычного словаря. Анализ дефиниций хирургических терминов позволяет подготовить такие словарные толкования, которые необходимы для обучения многоязычной студенческой аудитории. Обращение к латинскому языку, который является основой профессионального языка, позволяет подобрать эквиваленты, являющиеся в современном языке медицины интернационализмами, используемыми как в русском языке, так и в английской и немецкой терминологии. Семантический анализ синонимов на четырех языках способствует проведению сопоставительного метода терминов и позволяет раскрыть как общие, так и специфичные для каждого языка терминологические особенности. Метод сплошной выборки из аутентичных текстов по хирургии на русском, английском и немецком языках способствовал не только большому количеству хирургических терминов, но и широкому использованию текстов как в определениях терминов, так и в содержании учебника, например, по теме «Клинические случаи в хирургии». Разработка методических материалов проводится с целью оказания помощи студентам при подготовке к экзаменам по латинскому языку, РКИ, межкультурные коммуникации в иностранных языках, хирургии.

Материалы исследования включают в себя около 70 000 терминов, охватывающих основные разделы современной хирургии и пограничных

областей. Анатомическая терминология сопровождается визуализацией в картинках и фотографиях. Эпонимические термины на основе фамилий выдающихся врачей сопровождаются синонимами, позволяющими передать понятие с помощью короткой фразы, например, термин болезнь Паркинсона объясняется как «дрожательный паралич». Хирургический метод для лечения этого заболевания описывается на основе последних достижений нейрохирургической школы Кельнского университета, в которой отмечены лучшие результаты хирургического лечения этой болезни.

Особое место в словаре занимает хирургическая техника и хирургический инструментарий. Учитывая инновационный характер виртуальной хирургии и соответствующей ей терминологии, а также современного хирургического инструментария, мы даем эти термины на трех языках: русском, английском и немецком. Разработанный нами концепт помогает более глубоко изучить хирургическую терминологию в аспекте многоязычия. Мы использовали в словаре наши предшествующие исследования латинских названий болезней с их синонимами на русском, немецком, английском и осетинском языках.

Результаты исследования показали эффективность использования русско-латинско-англо-немецкого хирургического словаря в полилингвальной образовательной среде обучения нашей медицинской академии. Более 250 студентов из самых различных стран обращаются к этому словарю в процессе изучения РКИ, латинского языка и общения с профессорами, говорящими на английском и немецком языках. В период регулярных поездок в университетские клиники Германии благодаря получению международных научных стипендий все участники научного кружка кафедры иностранных языков используют электронную версию словаря в мобильных телефонах. В настоящее время идет доработка словаря с учетом пожелания хирургов, с которыми мы встречались в университетских центрах Москвы, Берлина, Ганновера, Геттингена. Как показывает опыт применения словаря в деловом профессиональном общении

с зарубежными хирургами, словарь способствует формированию многоязычия и мультикомпетентности студентов-медиков, служит своеобразным справочным пособием благодаря большому количеству дефиниций, способствует решению вопросов перевода на латинский, английский и немецкий языки, описывает «типичные и инновационные знания» в области современной хирургии. Большой объем полученной хирургической терминологии потребовал от нас внедрения новых образовательных технологий, позволяющих не только усвоить и систематизировать полученные знания в области медицинской терминологии, но и осуществлять быстрый перевод на четыре языка благодаря мобильной функции и использованию компьютеризации в учебном процессе. Учитывая многофункциональность многоязычного хирургического словаря, следует подчеркнуть, что словарь ориентирован на процесс перевода, который является первостепенным в процессе обучения студентов-иностранцев. Являясь результатом дидактического моделирования узкоспециального языка медицины, словарь позволяет решать наиважнейшие задачи стандартизации и гармонизации хирургической терминологии.

### **Список литературы**

1. Дубичинский В.В. Некоторые аспекты учебной лексикографии. // Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP. М.: Изд-во МГОУ, 2009.С.: 112-117.
2. Сафонкина С.А. Энциклопедическая информация в толковом словаре. // Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP. М.: Изд-во МГОУ, 2009.С.: 314-317.
3. Шуракова Г.В., Хацаева Д.Т. Пятиязычный словарь научной медицинской лексики с синонимами и дефинициями. Патент Российской Федерации, Свидетельство о государственной регистрации базы данных №

20 17 62 10 55, дата государственной регистрации в реестре баз данных 19 сентября 2017 г. — 289 с.

4. Шуракова Г.В. Современные образовательные технологии профессионально ориентированного изучения медицинской терминологии в медицинском вузе // Сборник научных статей ВАК «Когнитивные исследования языка», Москва-Тамбов: МГУ им. М.В. Ломоносова: Министерство образования и науки РФ, Российская академия наук, 2016.- С.453-464.

5. Шуракова Г.В., Дюжева Г.Л., Лайтадзе И.Т. Учебник «Актуальные проблемы клинической медицины», Владикавказ: ИПОСОИГСИ, 2008. – 267 с.

**РАЗДЕЛ 3**  
**ПОДДЕРЖКА И ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И**  
**РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ**

**ПОДДЕРЖКА И ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ**  
**КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ**

*Будаева Л.Н.*

**Оренбургский государственный медицинский университет**

**г. Оренбург, Россия**

В статье проведен анализ поддержки и продвижения русского языка и русской культуры за рубежом. Представлена «география» распространения русского языка в мировом геополитическом пространстве. Рассмотрена роль Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом, утвержденной Президентом России. Рекомендован алгоритм поддержки русского языка и русской культуры за рубежом.

Широко известны восторженные суждения о русском языке, принадлежащие великим людям нашего Отечества. Но, быть может, не все знают, что суждение классика французской литературы Проспера Мериме о русском языке также было поистине дифирамбическим. «Это прекраснейший из всех европейских языков, не исключая и греческого», - утверждал великий французский прозаик.

По степени распространенности русский язык занимает шестое место в мире после английского, на котором говорят 1,5 миллиарда человек, китайского (1,4 миллиарда человек), хинди (600 миллионов человек), испанского (500 миллионов человек), арабского (350 миллионов человек). Общая численность людей, владеющих сегодня русским языком, составляет около 300 миллионов человек. Иностранцев, изучающих русский язык, насчитывается около 10,5 миллионов человек.

3 ноября 2015 года Президент Российской Федерации утвердил Концепцию государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. Эта Концепция представляет собой систему взглядов на приоритетные цели, задачи и направления деятельности нашего государства по поддержке и продвижению русского языка за рубежом.

В современных условиях, когда многие страны Европы негативно относятся к нашей стране, востребованность и распространенность языка за рубежом является показателем авторитета государства, его влияния в мире. Русский язык - это язык-парламентер, его распространение за рубежом должно способствовать формированию адекватного и положительного отношения к России в мировом сообществе.

В современном мире русский язык является государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, средством этнокультурной и языковой самоидентификации соотечественников, проживающих за рубежом. Русский язык является самым распространенным языком в мире, на русском языке (в том числе) говорят в ООН, ЮНЕСКО, ОБСЕ, ВОЗ, МАГАТЭ и других международных организациях.

На современном этапе развития международных отношений поддержка и продвижение русского языка в зарубежных странах имеют особое значение. Еще в двадцатом веке появились тревожные нотки сужения сфер его применения в ряде стран и регионов. Это такие государства, как Украина, Литва, Латвия, Эстония. Автор этой статьи на протяжении многих лет выписывала великолепный журнал, издаваемый в Киеве. Этот журнал назывался «Русский язык и литература», проводились курсы повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы в знаменитой школе российского и украинского педагога-новатора, народного учителя СССР, почетного доктора академии педагогических наук Украины Виктора Федоровича Шаталова в Донецке. Украинские и русские педагоги сотрудничали, общались, обменивались опытом. В одночасье это общение свелось к нулю.

Русский язык и русскую культуру за рубежом необходимо поддерживать. Для этого необходимо стимулировать интерес к его изучению за рубежом, формировать позитивный образ российского человека, защищать свою ментальность, свой менталитет, ограждать от враждебно настроенных государств, защищать свои геополитические и стратегические интересы.

В девятнадцатом веке известный русский писатель Александр Иванович Куприн сказал: «Язык – это история народа. Язык – это путь цивилизации и культуры. Поэтому-то изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, но насущной необходимостью». Как современны слова моего любимого писателя!

Важнейшим инструментом поддержки и распространения языка является, несомненно, система образования. Большую роль в популяризации русского языка играют вузы, в которых изучается русский язык как иностранный. Студентам, приехавшим из Индии, обучающимся в Оренбургском государственном медицинском университете, преподается русский язык как иностранный. Диалог культур России и Индии позволяет системно и комплексно заниматься продвижением и поддержкой русского языка. Этому посвящены мероприятия, приуроченные к знаменательным датам истории, культуры, образования и науки России.

По статистическим данным, опубликованным в 2017 году, в мире насчитывается в общей сложности более 300 тысяч преподавателей русского языка. Из них шестьдесят процентов работают в Российской Федерации, остальные сорок процентов (а это примерно сто тридцать тысяч) работают во всем мире. Для поддержки и продвижения русского языка и русской культуры эту цифру необходимо утроить.

Русский язык является национально-культурной ценностью и представляет собой объект системы национальной безопасности страны. С гибелью языка рушатся традиции, обычаи, культурная самобытность и идентичность народа. Русский язык необходимо беречь как зеницу ока. В последнее время происходят нападки на «великий и могучий русский язык».

Это, прежде всего, «засорение» родного языка иностранными терминами, жаргонизмами, вытеснение русского языка из зоны дальнего и ближнего зарубежья. Ситуация в сфере русского языка и грамотности населения в настоящее время достаточно сложная, о чем свидетельствуют результаты ЕГЭ. Публичные выступления некоторых должностных лиц, результаты различных диктантов и письменных проверок, многочисленные грамматические и стилистические ошибки в документах, публикациях в средствах массовой информации. Кроме того, в стране увеличивается количество мигрантов, переселенцев, иностранцев, не являющихся носителями русского языка, но использующих его как средство обучения, общения. Большинство иностранных студентов, обучающихся в Оренбургском государственном медицинском университете, знакомятся с русским языком, русской культурой, а возвращаясь домой, транслируют накопленные знания в своей стране. Русский язык – это средство коммуникации, его использование позволяет лучше узнать культуру, менталитет русского народа.

Хотелось бы перенять опыт Санкт-Петербургского государственного университета, где была открыта своего рода «Языковая клиника» - бесплатная языковая помощь. Она является важной частью образовательного процесса.

До сих пор остаются современными и актуальными слова индийского духовного лидера прошлого столетия Махатмы Ганди: «Мы сами должны стать теми переменами, которые хотим видеть в мире».

### **Список литературы**

1. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. 3 ноября 2015 года. (Электронный ресурс)- режим доступа: kremlin. ru
2. Югов А.К. Думы о русском слове. - М.: Современник, 1999.-216 с.

З.Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – М.: Русский язык, 1978 – Т.1 А-З. 699 с.

## **КОНЦЕПЦИЯ СЛОВАЦКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УЧЕБНИКА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ РОССИИ**

*Дулбова И.*

**Университет им. Коменского в Братиславе**

**г. Братислава, Словакия**

В статье рассматривается проблематика отбора национально-маркированной лексики в процессе создания первого на сегодняшний день словацкого национального учебника *Лингвострановедение России*, а также методика анализа русских лингвокультурем и их семантизации на занятиях по лингвострановедению.

В современной Словакии в связи с ростом процесса глобализации „всё большее внимание уделяется изучению национальных особенностей языкового сознания представителей различных лингвокультурных сообществ“ (Štefančík, с.33). Основным принципом обучения русскому языку в вузах Словакии является принцип коммуникативности, который может быть полностью реализован лишь при наличии у участников речевого акта экстралингвистической информации, понимания национально-культурных денотатов (Grominová, с. 39). Поэтому и лингводидактика РКИ в Словакии методологически основывается на теории Е. Верещагина и В. Костомарова о взаимодействии языка и культуры и исходит из идеи о том, что усвоение иностранного языка связано с „усвоением новых понятий, характерных для культуры, обслуживаемой этим языком“ (Зиновьева, с.3).

Мы полностью разделяем мнение словацкого русиста Р. Квапила о том, что „именно национальная учебная литература, принимающая во внимание специфику культуры и базовых знаний реципиента, является необходимым условием качественного обучения РКИ“ (Kvapil, с. 48), т.е. что наиболее

приемлемыми для обучения словаков русскому языку являются словацкие учебники, поскольку именно учебник, предназначенный для словацкой аудитории (как инославянской) являлся бы наиболее релевантным в контексте межславянской языковой интерференции и частичной общности национальных концептов (Liashuk, с. 28). Учитывая уже существующую ориентацию словацких студентов в области российского страноведения, он в конечном итоге создавал бы целостную систему представлений словаков о национальных обычаях и традициях России, повышая их коммуникативную компетенцию.

Учебную дисциплину *Лингвострановедение* мы рассматриваем в контексте определения ее основоположников, подразумевая под этим термином „такую организацию изучения языка, благодаря которой иностранцы знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им“ (Верещагин, Костомаров, с.48). Главной целью занятий является стремление к тому чтобы студенты освоили стандартные культурные модели, т.н. культураны, которые с точки зрения межкультурной психологии представляют собой типичные формы восприятия, мышления, способов оценки действительности и коммуникации большинства представителей данной культуры“ (Pečarovičová, с. 21).

Разработка национальных учебных материалов по лингвострановедению имела главной целью развитие лингвострановедческой компетенции студентов, для чего тщательно отбирался материал с адаптированным способом презентации языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики. Лингвострановедческая компетенция словацких учащихся рассматривается при этом как „часть коммуникативной компетенции, включающий в себя совокупность знаний лексических единиц с национально-культурной семантикой и определенной суммой умений применять их в речевой деятельности в различных ситуациях межкультурного общения“ (Stradiotová, с.104).

Национальный учебник *Лингвострановедение России*, ориентированный на словацкую аудиторию, впервые издан в Словакии в Братиславском университете им. Коменского (Дулебова, Цингерова, 2017). Авторы при создании учебника *Лингвострановедение России* решали в первую очередь проблематику отбора и систематизации культурно-маркированной и национально-окрашенной лексики, а также и вопрос детальной разработки критериев выделения и разграничения ядра и периферии русских лингвокультурем и пришли к выводу, что их использование в сфере методики преподавания РКИ должно быть связано с определением учебного минимума этих феноменов, прямо зависящего как от уровня уже приобретённой лингвокультурной компетенции учащихся, так и от реальной потребности расширения их знаний в области русской литературы, истории и культуры (как наиболее частых источников лингвокультурем). Учебник помогает параллельному усвоению языковых и культурологических знаний, систематизирует страноведческие русские языковые единицы, знакомит студентов с важнейшими явлениями русской культуры и истории, отражёнными в лингвокультурах. Поэтому, как наиболее важный, стоял вопрос выбора ключевых лингвокультурем (безэквивалентной лексики, прецедентных феноменов, реалии, фразеологизмов, фоновой лексики и проч.).

В результате был отобран материал, позволяющий словацким студентам посредством языка и в процессе овладения им ближе ознакомиться с русской традиционно-бытовой культурой (национальная кухня, праздники и обряды, одежда), художественной культурой (преимущественно литературой), национальной картиной мира, отраженной в фразеологическом фонде русского языка, а также и языковой рефлексией распространенных этностереотипов (автостереотипов и гетеростереотипов) о русском народе. Отдельные главы посвящены истории России (с IX по XXI век) и русской православной культуре. В них авторы стремились посредством ключевых исторических и православных лингвокультурем

расширить представления словацких студентов о настоящем и прошлом русского народа.

Учебник написан на словацком языке, но при этом в текст включено множество русских лингвокультурем, написанных кириллицей (все они выделены жирным шрифтом и в них проставлено ударение, чтобы студенты сразу учились их правильно произносить). В качестве приемов их семантизации важно было не только объяснение их этимологии, но и современной семантики (с возможными вариантами коннотаций) в русской языковой картине мира. Авторы придерживались принципа, что включение культурно-маркированной лексики в учебный процесс должно сопровождаться не только ее тщательным отбором и систематизацией, но и релевантным лингвокультурологическим комментарием, цель которого – раскрыть ее содержание, разъяснить контекстуальный смысл, пояснить коннотации, связанные с данной лингвокультуремой, указать на способ ее включения в новый текст. При этом критерии отбора национально-окрашенной лексики были определены с учетом лексической минимизации материала, позволяющей с достаточной степенью точности очертить круг лингвокультурем, необходимых для обучения реальному русскому речевому общению.

Важен и факт присутствия перевода всех упомянутых лингвострановедческих единиц на словацкий язык, ровно как и анализ их рецепции в современном словацком культурном пространстве, т.е косвенно и аспект развития словацко-русской межкультурной компетенции. В нашем учебнике мы попытались восполнить недостаток „именно тех знаний о культуре, которые обеспечивают общение на русском языке в каждом конкретном случае, которые являются как основой содержания общения, так и определяющим элементом его речевого оформления“ (Прохоров, с.79), обеспечивая, таким образом, нашим студентам необходимые фоновые знания, без которых невозможно их реальное общение в будущем и развитие их профессиональной коммуникативной компетенции.

Конечной же целью введения дисциплины *Лингвострановедение России* в учебный процесс является „развитие у студентов осознанного отношения к ареалу изучаемого языка как к культурно-историческому явлению“ (Spišiaková, с. 103), поскольку практика преподавания РКИ доказала невозможность адекватной коммуникации на изучаемом языке, если он изучается в отрыве от выражаемой им национальной культуры, истории, повседневной жизни.

Данная статья подготовлена в рамках проекта KEGA *Vysokoškolská učebnica Kultúrne regióny Ruska v cestovnom ruchu* с регистрационным номером 052UK-4/2018.

### Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Москва, 1990.
2. Зиновьева М.Д. Развитие речи и культура : Из опыта обучения русскому языку на подготов. факультетах вузов СССР. – М.: Изд-во УДН, 1991
3. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение – страноведение – культуроведение / Русский язык за рубежом. – 1990. – № 3.
4. Grominová, A. Výučba ruskej literatúry „trochu inak“ alebo využitie metód neformálneho vzdelávania pri výučbe ruskej literatúry / Kulturologické aspekty lingvodidaktiky cudzích jazykov. Bratislava, 2015. s. 37-41.
5. Kvapil, R. Národná učebnica ako nevyhnutný predpoklad cudzojazyčnej edukácie/ Cudzie jazyky a medzikultúrna komunikácia 2. Bratislava. 2013. s. 41-59.
6. Liashuk, V. Теория славянских литературных языков в диахронии и синхронии. Banská Bystrica: Belanium. 2017. 130 s.
7. Pekarovičová, J. Lingvodidaktická koncepcia slovenčiny ako cudzieho jazyka/Slovenčina ako cudzí jazyk. Bratislava: FF UK, MC SAS, 2002.
8. Spišiaková, Mária: Krátka konfrontácia učebníc španielskeho jazyka z hľadiska výučby minulých časov / Lingua et vita. – Roč. 2, č. 4 (2013), s. 101-106

9. Stradiotová, E. Analýza chýb v diskurze / Jazyk a spoločnosť. Trnava: SS RP, 2014.

10. Štefančík, R. Význam jazyka v procese integrácie cudzincov / Jazyk a spoločnosť. –Trnava : SS RP, 2014.

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ  
ВОЛОНТЁРСКОЙ ПРОГРАММЫ  
«ПОСЛЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ»**

*Ольховская А.И.*

**Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,  
г. Москва, Россия**

В статье обсуждаются ключевые принципы обучения русскому языку как иностранному в рамках волонтерской программы «Послы русского языка в мире». Кроме того, приводятся конкретные примеры языковых и лингвострановедческих заданий, используемых в образовательно-просветительских экспедициях проекта.

С 2015 г. Институт Пушкина при поддержке Министерства образования и науки РФ реализует международную волонтерскую программу «Послы русского языка в мире». Её основной целью является усиление позиций русского мира (русского языка, литературы и культуры) в детской и молодёжной международной среде. За три года существования проект охватил 15 000 участников из 11 стран ближнего и 39 стран дальнего зарубежья.

Концептуальная и дидактическая специфика программы обусловлена её бытованием на пересечении двух областей: методики преподавания РКИ и волонтерской педагогики. Принадлежность к последней проявляется в ряде отличительных черт, среди которых следует особенно отметить формат реализации программы (непродолжительные – от недели до месяца – образовательно-просветительские экспедиции) и её кадровый состав

(волонтерские команды, а не профессиональные педагоги). Перед методистом в таких условиях стоит задача разработки курса, который в сжатые сроки поможет не столько научить языку, сколько мотивировать к его дальнейшему изучению, приоткрыть тайны русской культуры и расположить к России. С учётом обозначенных особенностей в качестве методических ориентиров программы были избраны три принципа: во-первых, учёт лингвострановедческого и шире – культурного компонента обучения, во-вторых, использование игровых и интерактивных методов на занятиях и, в-третьих, опора на разного рода наглядность (визуальную, моторную, тактильную и т.д.). Таким образом, культура, игра и наглядность могут считаться тремя «китами» педагогической работы послов.

Необходимо заметить, что краткосрочное обучение РКИ в образовательных экспедициях программы, находясь в общем и целом в рамках сознательного метода, обладает некоторыми чертами интенсивного обучения. Так, акцент при изучении языка делается на имитативном проговаривании целых фраз и даже диалогических единств, отсутствуют задания, направленные на формирование навыков самостоятельного чтения и письма, намеренно игнорируется грамматика языка. Используются и типичные для интенсивной методики приёмы, например, повторение фразы речитативом под ритмические хлопки или её распевание на какой-либо мотив.

Для того чтобы у читателя сложилось представление о методическом наполнении обсуждаемого проекта, приведём здесь описание некоторых учебных активностей, распределив их по трём блокам в соответствии с обозначенными ранее принципами.

Методика программы предполагает введение культурных и лингвокультурных элементов работы уже на самых первых занятиях с иностранцами. Так, отработка конструкции «Меня / его / её зовут ...» осуществляется на лингвострановедческом материале. Послы показывают фотографии известных русских людей – выдающихся деятелей культуры,

спортсменов, космонавтов, – сообщая по-русски минимальную информацию о каждом. Например: «Его зовут Александр Пушкин. Он поэт», «Его зовут Александр Бородин. Он композитор», «Его зовут Иван Шишкин. Он художник», «Его зовут Юрий Гагарин. Он космонавт», «Её зовут Мария Шарапова. Она теннисистка». Для того чтобы названные имена ожили в сознании учащихся, послы знакомят детей с творчеством или значимыми моментами биографии этих людей. Они, в частности, читают фрагмент стихотворения А.С. Пушкина на русском языке, делая при этом акцент на безусловном восприятии поэтической мелодики, а затем дают его перевод на родной язык учащихся, показывают картины И.И. Шишкина, на которых запечатлены типично русские пейзажи («Утро в сосновом лесу», «Рожь»), включают фрагмент «Половецкие пляски» из оперы «Князь Игорь» на музыку А.П. Бородина, показывают видеозапись Ю.А. Гагарина, на которой он произносит легендарное «Поехали!» и др.

В лексический минимум недельного курса РКИ включено достаточно много безэквивалентных и фоновых слов: *снег, шапка, самовар, балалайка, матрёшка, гжель, хохлома*. Коммуникативная ценность таких единиц, как известно, стремится к нулю, и их появление обусловлено исключительно особой привлекательностью в детской аудитории и, если можно так выразиться, эмоциональной «цепкостью». Помимо презентации и семантизации таких слов, послы осуществляют их лингвострановедческое комментирование, привлекая при этом дополнительную информацию (о снеговике, игре в снежки, происхождении самовара, разновидностях матрёшки и под.), визуальный ряд и, если это необходимо, аудиозаписи (например, звучание балалайки).

Знакомство с русскими народными промыслами – прежде всего гжелью и хохломой – происходит на уроке, посвящённом изучению базовых цветов и в общем и целом подчинено именно этой цели. Однако в конце такого занятия ребята выполняют творческое задание неязыкового характера –

раскрашивают деревянные дощечки в стиле одного из промыслов, а затем оформляют в классе выставку.

На заключительном уроке послы проводят мастер-класс по изготовлению русских народных кукол-оберегов (куклы-колокольчика или солнечного коня). Благодаря такому формату экспедиция завершается на яркой позитивной ноте, а у каждого ребёнка остаётся воспоминание от встречи с русским миром – не просто забавная кукла, сделанная своими руками, но оберег, приносящий радость и удачу.

Работа с детской аудиторией располагает к активному использованию игровых приёмов на занятиях по иностранному языку. Среди таких приёмов можно назвать разгадывание тематических кроссвордов, снежный ком, театральное разыгрывание ситуативных диалогов (между посетителем ресторана и официантом, между прохожими на улице, между журналистом и интервьюером) и мн. др. Перечислим здесь лишь некоторые из применяемых на уроках игровых оболочек.

Работа с тематико-ситуационной группой «Знакомство» строится вокруг текста диалога: «Привет! Как тебя зовут? – Меня зовут ... А тебя? – Меня зовут ... Как дела? – Хорошо / отлично / нормально / плохо. А у тебя? – Хорошо / отлично / нормально / плохо». Многократное повторение данных фраз достигается с помощью игры «Круг в круге». Для этого ученики встают в два круга (внешний и внутренний) лицом друг к другу и образуют между собой пары. Внутри пар разыгрывается необходимый диалог, после чего участники внутреннего круга сдвигаются на один шаг и повторяют диалог с новыми партнёрами.

Чрезвычайно распространённой на занятиях является широко известная в методике игра с мячом. В рамках программы она используется прежде всего для отработки изученного лексического материала (как было отмечено ранее, грамматический материал, как правило, не эксплицируется в виде правил, а заучивается вместе с готовыми фразами). В этом случае посол показывает картинку, спрашивает: «Что это? / Кто это?» и кидает мяч

ученику, который в свою очередь должен поймать его и верно ответить на вопрос. Если ребёнок затрудняется с ответом, посол шепчет ему нужное слово и добивается его произнесения.

Ещё один способ повторения изученной лексики – игра в крестики-нолики. Для этого на доске рисуется поле из девяти клеток и в каждой клетке пишется слово определённой тематической принадлежности («Кухня», «Город», «Семья» и т.д.). Среди ребят выбирается два участника, которые играют в известную игру с одним небольшим условием: перед тем как поставить крестик или нолик в клетке, им необходимо перевести написанное в ней слово.

Эффективному запоминанию числительных способствует игра в лото. Ребята получают специальные игровые поля (или чертят их в тетради самостоятельно) и пишут в них любые цифры (если изучены числительные от «1» до «10», целесообразно делать поля из восьми клеток). Затем посол в случайном порядке произносит цифры, а учащиеся вычёркивают те, которые встречаются в их клетках. Очевидно, что побеждает тот, кто быстрее других зачеркнул все цифры.

При изучении базовых слов по теме «Семья» проводится небольшая пальчиковая игра-потешка. Послы вместе с учениками произносят текст, поочередно указывая на пальцы руки в направлении от большого к мизинцу: «Это пальчик – дедушка, это пальчик – бабушка, это пальчик – папа, это пальчик – мама, это пальчик – я; это вся моя семья!».

Для усвоения основной глагольной лексики (*работать, отдыхать, читать, смотреть, слушать, говорить, играть, гулять, завтракать, обедать, ужинать*) может применяться пантомима. Посол (или учащийся) изображает действие – аудитория угадывает его, называя один из изученных глаголов. Задача может быть усложнена помещением в список слов некоторых существительных (*книга, вода, чай, дом* и т.д.) без ведома учеников.

На занятиях, кроме всего прочего, организуются тематические ролевые игры наподобие «В магазине», «В кафе», «В аэропорту» и т.д. Одной из таких игр является игра в закупку продуктов в рамках урока по теме «Кухня». Перед учащимися разворачивается продуктовый рынок, роль продуктов при этом выполняют соответствующие картинки. Каждый ученик получает задачу купить продукты, которые понадобятся ему для приготовления определённого блюда (борща, блинов, салата оливье, пельменей и др.). В ходе незамысловатого диалога по предложенной модели учащиеся выясняют у продавца стоимость продуктов и покупают их. Примерное наполнение диалога таково: «Я хочу купить картошку. Сколько она стоит? – Пять динаров. – Хорошо. Я покупаю».

На втором занятии курса осуществляется знакомство с основными этикетными формулами (*Привет!*, *Доброе утро!*, *Добрый день!*, *Добрый вечер!*, *Как дела?*, *Нормально*, *Хорошо*, *Отлично*, *Плохо*, *Пока!*, *До свидания!*). На этапе отработки материала упор делается на моторную наглядность: за каждой фразой закрепляется соответствующее движение. Так, «Доброе утро!» сопровождается утренним потягиванием, «Как дела?» – вопросительным наклоном головы вкупе с протягиванием руки, «Хорошо» – поднятым вверх большим пальцем и т.д. После того как соответствие между фразой и движением усвоено, учащиеся вместе с послами несколько раз проделывают этикетную «зарядку» – проговаривают стереотипные фразы, выполняя одновременно «физические упражнения». На следующем уроке в целях повторения изученной лексики ребята озвучивают немые диалоги – снятые на видео небольшие сценки, в которых собеседники общаются с помощью жестов. Для этого к доске вызываются два добровольца, готовых без подготовки сопроводить визуальный ряд небольшой беседой.

С опорой на моторную наглядность организован и процесс запоминания числительных от одного до десяти. Их семантизация осуществляется показом нужного количества пальцев. Этот же приём используется на этапе закрепления: посол в произвольном порядке

показывает определённое количество пальцев – аудитория, соответственно, называет числительное (при этом темп постепенно нарастает). Другой вариант отработки числительных – игра в хлопki. В этом случае волонтер называет цифру, а ребята хлопают необходимое количество раз.

В процессе обучения активно используется приём раскрашивания бумажных заготовок, на которых изображены символы России или предметы / явления, ассоциативно с ней связанные, – матрёшка, балалайка, самовар, шапка, зимний пейзаж и др. Обучающий потенциал таких упражнений минимален – наибольшую пользу в деле освоения языка приносит подписывание расцвеченных рисунков фразами наподобие «Это матрёшка», – однако, как показывает практика, именно такие задания обеспечивают горячую увлечённость ребят и их внимание к изучаемому материалу. Готовые рисунки развешиваются в аудитории в формате «сушки» – цепочки картинок, прикрепленных к натянутой верёвке прищепками, что создаёт в аудитории благоприятную творческую атмосферу.

Среди широко применяемых дидактических оболочек следует назвать также мини-проектное задание, в ходе которого учащиеся создают плакат о культурных особенностях двух стран – России и своей родины. Для этого послы готовят ватман, в центре которого расположены фразы «Я люблю Россию!», «Я люблю Перу / Бахрейн / Эквадор и т.д.!\», и набор цветных картинок, часть из которых представляют уже известные ребятам стереотипы «русскости», а часть – яркие атрибуты родной культуры учащихся. Как правило, подготовленные картинки запараллелены, т.е. аналогичны по своему содержанию, и укладываются в схему «флаг – столица – животное – музыкальный инструмент – национальное блюдо – знаменитые люди – сувенир». После того как иллюстрации расклеены и подписаны, учащиеся презентуют плакат, используя элементарные грамматические конструкции («Это ....», «Его / её зовут ...», «Он ...») и известную им лексику.

Разумеется, многие из описанных приёмов являются типичными для методики преподавания РКИ, однако их синтез и адаптация к особенностям

детской аудитории и потребностям конкретного проекта привели к появлению своеобразного педагогического продукта, востребованного в сфере продвижения и популяризации русского языка. Программа «Послы русского языка в мире» находится в перманентном развитии и совершенствовании – каждая аудитория рождает подчас непредсказуемые методические вызовы и в то же время открывает перед нами новые горизонты.

## **ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗАХ СЛОВАКИИ**

*Ялова К.*

**Университет им. Коменского в Братиславе**

**г. Братислава, Словакия**

В статье проведен анализ основных принципов преподавания русской литературы в высших учебных заведениях Словакии не только на занятиях непосредственно по литературе, но и в рамках лингвострановедения и межкультурной коммуникации (на примере университета имени Коменского в Братиславе). Рассмотрена роль знания словацкими студентами знаковых произведений русской литературы при дальнейшем изучении русского языка, проблемах при переводе текстов с использованием прецедентных феноменов литературного происхождения, а также лучшем понимании русской культуры.

Литература издавна занимала ведущее место в российском обществе, которое считалось самым читающим в мире. Знаменитая фраза Е. Евтушенко «Поэт в России – больше, чем поэт» подчеркивает литературоцентричность русской культуры, и именно так мы русскую культуру традиционно воспринимаем в Словакии. По этой причине и в словацких вузах уделяется большое внимание изучению русской литературы разных периодов, как основы формирующихся фоновых знаний с целью лучшего понимания русской языковой картины мира. «Современная лингвистика воспринимает

язык не только как средство коммуникации и ознакомления с миром, но и как феномен культуры, культурный код народа. Таким образом, язык становится путем и инструментом для понимания менталитета народа, определенного лингвокультурного сообщества» (Дулебова, 2015, с. 5).

При обучении русскому языку как иностранному уже в начальных и средних школах Словакии уделяется внимание идее обучения языку посредством культуры изучаемого языкового ареала. В начальных школах ученики знакомятся с русской культурой благодаря сказкам, мультфильмам (огромной популярностью в Словакии пользуется сказки «Морозко» и «Маша и Медведь»), детским песням, но студенты средних школ для себя открывают и русскую живопись, литературу. В этом направлении двигались и создатели учебника русского языка для студентов средних школ «Встречи с Россией» Е. Колларова и Л. Трушина. Значение культурной составляющей при изучении русского языка подтверждает и факт, что одной из дисциплин письменной части олимпиады по русскому языку является тест по культурологии, состоящий из вопросов разных направлений русской культуры (преимущественно литературы).

Приобретенные в средней школе знания из области культуры дальше углубляются на вузовском уровне. Русский язык преподается в нескольких словацких университетах (Братислава, Нитра, Трнава, Банска Быстрица, Прешов). Одним из крупнейших центров русистики в Словакии считается кафедра русистики и восточноевропейских исследований Философского факультета Университета им. Коменского в Братиславе. Обучение русскому языку на ней ведется в двух специальностях (русское переводоведение, а также русские и восточноевропейские исследования). В обоих случаях огромное внимание, кроме исторической и политической составляющей, уделяется русской культуре, и, главным образом, литературе. На посвященных литературе лекциях («Русская литература XIX века», «Русская литература XX века», «Знаменитые романы XIX века», «Знаменитые романы XX века», «Русская драма XIX века», «Древнерусская литература»,

«Интерпретация художественного текста») акцент делается на знаковых произведениях XIX и XX веков, так как, в отличие от древнерусских легенд и житий, они в наибольшей степени резонируют в современном русском культурном и медийном пространстве. Это такие известные произведения как «Горе от ума», «Мертвые души», «Ревизор», «Анна Каренина», «Преступление и наказание», «Мастер и Маргарита», «Двенадцать стульев» и «Золотой теленок», «Доктор Живаго» и т.д. Цитаты из них, их главные герои и ситуации уже стали прецедентными, а в русской языковой картине мира и своеобразными культурными кодами. Нами изучаемые произведения полностью соотносятся и с учебной программой в России, что весьма важно для будущей коммуникативной компетенции вторичной языковой личности, поскольку именно таким образом она приближается к языковой картине мира первичной языковой личности, а это одна из задач коммуникативно (и культурологически) ориентированной лингводидактики. Интересно, что современная русская литература в словацком пространстве не резонирует так сильно, как классическая, хотя и существуют переводы современных русских авторов на словацкий язык (например Л. Улицкая, Д. Рубина, Д. Глуховский, М. Степнова, В. Сорокин и другие).

С прецедентностью выше упомянутых произведений связана и методика их преподавания на лекциях. Кроме особенностей поэтики автора и текста, объясняется и значение некоторых цитат и, ставших уже нарицательными, имен главных героев в контексте их употребления в повседневной речи носителей языка, а также и в общественном дискурсе. Множество русских литературных прецедентных феноменов вошло и в словацкий медийный дискурс – часто встречаются, например, прецедентные имена Остап Бендер, Анна Каренина, Хлестаков, Чичиков (Дулебова, Крюкова, 2017, с. 21).

Углубленное изучение прецедентных феноменов проходит на отдельных лекциях «Русское лингвострановедение» и «Межкультурная коммуникация», но фрагментарно словацкие студенты-русисты встречаются

с прецедентными феноменами, как неотъемлемой частью русского языка и культуры, почти на всех лекциях. «Прецедентными феноменами мы занимаемся как языковыми кодами русской культуры не только с точки зрения их текстообразующего, когнитивного и аксиологического потенциала в русской языковой картине мира, но и с точки зрения аспекта межкультурной коммуникации, лингводидактики, переводоведения, дискурсивного анализа и проблематики адекватного восприятия их сложных коннотаций словацким реципиентом» (Дулебова, 2015, с. 6). Важность такой методики состоит, главным образом, в особенностях и возможных трудностях перевода русскоязычного текста (не только художественного характера, но и текста СМИ) с употреблением данных прецедентных феноменов.

Особенностям обучения русской литературе и лингвострановедению в Словакии соответствуют и используемые учебники. После периода, когда студенты занимались только по чешским учебникам прошлого века, появились новые, словацкие национально-ориентированные учебники, благодаря усилиям авторских коллективов, состоящих из преподавателей нескольких словацких университетов и сотрудников Словацкой академии наук. Таким образом, с русской литературой студенты-русисты и все желающие знакомятся благодаря публикациям «Словарь русской литературы XII – XX веков» (О. Ковачичова и коллектив, 2007) характеризующий творчество отдельных авторов в самостоятельных «портретах», «Русская литература XVIII – XX веков» (А. Элиаш и коллектив, 2013), где «в центре внимания авторского коллектива стоит литературный процесс, реконструированный на фоне общественно-исторических событий и взаимосвязей ключевых этапов развития русской литературы XVIII – XX веков» (Элиаш, 2013, с. 7), и «Формы русского искусства XIX – XX веков и их резонанс в европейском культурном пространстве» (А. Элиаш и коллектив, 2016), целью которой было «создать пластическую и идеологически неискаженную картину русского искусства вместе с его

компаративными пересечениями с широким европейским культурным контекстом» (Элиаш, 2016, с. 5). Тематика прецедентных феноменов (и прочих лингвокультурем) и русского лингвострановедения посвящены публикации «Прецедентные феномены современного русского языка: межкультурный и лингводидактический аспект» (И. Дулебова, 2015) и вузовский учебник «Лингвострановедение России» (И. Дулебова, Н. Цингерова, 2017), в котором авторы «посредством лингвокультурем из области русской литературы, истории и повседневного быта углубляют понимание специфики русского лингвокультурного сообщества» (Дулебова, Цингерова, 2017, с. 48).

Подводя итоги нашей статьи можно сказать, что ведущим направлением обучения русскому языку в словацких вузах является популярная сегодня методика «язык посредством культуры, культура посредством языка». Такой подход студентам позволяет лучше понять изучаемую ими культуру, что положительно влияет на их коммуникативную компетенцию, и как результат расширяет возможности будущего трудоустройства, требующего всестороннего владения русским языком.

### **Список литературы**

1. Дулебова И., Крюкова Л. Прецедентные имена русской культуры и истории в современных словацких СМИ. In: Вестник Томского государственного университета, 2017. №425. с. 19 – 25.
2. Dulebová, I. Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: interkultúrny a lingvodidaktický aspekt. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. – 150 с.
3. Dulebová, I., Cingerová, N. Ruské lingvoreálie. Bratislava, 2017. – 275 с.
4. Eliáš, A. et al. Ruská literatúra 18. – 21. storočia. Bratislava: VEDA, 2013. – 233 с.
5. Eliáš, A. et al. Podoby ruského umenia 19. a 20. storočia. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. – 308 с.

## РАЗДЕЛ 4

# СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И РКИ. СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА ГАЗЕТНОЙ СТАТЬИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

*Абрамова Е.И.*

Московский государственный областной университет

г. Москва, Россия

В статье раскрывается методический потенциал заголовочного комплекса иноязычной статьи: заголовка, подзаголовка и вводного параграфа. Описываются его лексические, структурные и стилистические особенности. Предлагаются формы и приемы работы с заголовочным комплексом на занятии по иностранному языку для формирования языковых навыков и речевых умений.

Одним из компонентов языковой подготовки студента, изучающего иностранный язык как основу профессиональной деятельности, является чтение и анализ публицистических текстов, которые способствуют формированию языковых навыков и речевых умений. С одной стороны, сам текст и его языковые единицы представляют интересный материал для анализа и освоения. С другой стороны содержание статьи, поднятые в ней проблемы и предлагаемые решения, несомненно, должны быть интересны для обсуждения. В данной статье предлагается описание форм и приемов работы с заголовочным комплексом (ЗК) газетной статьи на занятии по иностранному языку.

Язык публицистики представляет собой функциональный стиль как «общественно осознанную и функционально обусловленную, внутренне объединенную совокупность приемов употребления, отбора и сочетания

средств речевого общения в сфере того или иного общественного, общенационального языка, соотносительную с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [1, с. 72]. Одним из основных стилеобразующих компонентов является лексика.

Для большинства людей специфическая лексика публицистики относится к разряду пассивной, т.е. рецептивной. Необходимость изучения данного пласта лексики не вызывает сомнения, поскольку восприятие (слушание и чтение) публицистических текстов является каждодневным занятием современного человека.

Представление информации в сжатой форме ввиду необходимости экономии места привело к формированию особой формы языка, особенно в заголовке и в подзаголовке, а также, в некоторой степени в лиде (*leading paragraph* – первый вводный параграф в статье, содержащий опорные факты). Отличительными характеристиками являются каламбуры, аллитерации, аллюзии и клишированные слова. Также в целях экономии количество слов в заголовке не должно превышать семи, поскольку крупный шрифт занимает больше места на странице газеты, что увеличивает требование к сжатию информации, отсюда, в публицистике, особенно в ЗК используются краткие синонимы слов нейтрального стиля, которые лексикализованы внутри данного узкого жанра, обозначенного как «стиль новостного заголовка» [Higgins, 71]. Так называемые *headlines* практически не используются вне этой сферы в английском языке [Russial, 149]: *to rap – to tell off / to reprimand; to blast – to criticize; to ink – to sign; to nix – to turn down / to voteno; to key – to becrucialin causing; to nab – to arrest; to jinx – to confound / to confuse; row – argument; to quit – to leave; to wed – to marry; to back – to support; to tip – to predict; to axe – to cut; to hit – to affect badly; to quiz – to question / to interrogate; to bid – to attempt; to chafe – to irritate; to clash – to disagree; to vow – to promise; to split – separate* и др.

Методический потенциал заголовочного комплекса в лексическом плане

обусловлен целями освоения лексики, в основном для пассивного употребления, следовательно, в первую очередь, это обуславливает использование упражнений языковой направленности, например, перевод заголовка из заголовочного стиля в нейтральный и наоборот. Однако возможно придать речевую направленность работе с заголовками, когда студенты самостоятельно подбирают либо придумывают заголовок к статье, используя *headlines*. В этом случае студенты выполняют работу редактора издания, так называемого *headline writer*, специального человека в редакции, который подбирает и отвечает за заголовок статьи, написанной журналистом. Данная работа в редакции и на занятии возможна только после чтения и осмысления статьи. Несомненно, при составлении заголовка нужно соблюдать как лексические, так и грамматические и графические требования, например, исключение артиклей, вспомогательных глаголов, использование настоящего времени в описании недавно прошедших событий.

Во-вторых, речь идет о стилистических средствах заголовка, специфичность которых обусловлена требованием жанра: краткости, яркости, апелляции к чувствам и опыту (каламбуры, аллитерации, аллюзии и т.д.). Каламбур и аллюзии не только привлекают внимание, но и отличаются повышенной сжатостью информации, которая гипотетически уже имеется в когнитивном опыте читателя. Творческий подход автора заголовка вызывает мотивацию читателя получить информацию. В частности, студент-филолог читает не только ради фактической, но и филологической информации. Следовательно, декодирование этой информации может стать основой для организации работы по развитию продуктивных умений говорения и письма.

Так, трансформированный заголовок *Faier Weather Friend* в газете *The Sun* содержит аллюзию на выражение *Fair Weather Friend*: первое слово имеет необычное написание, что служит основой для организации дискуссии, в ходе которой высказываются предположения об этом слове и о содержании статьи. Также интересными представляются следующие заголовки из британских газет – *Moscow Holidays* (аллюзия на фильм «Римские

каникулы»), *The Sun and then some, Booze Cruise* (аллитерация). Такая работа может быть организована в группе, в парах, в виде конкурса на наиболее точное предположение о содержании статьи и т.д.

В любом случае, заголовок может служить основой для дискуссии, поскольку функции заголовка дают возможность уточнить цель обсуждения: номинативная функция – обозначение проблемы, информативная – сжатое содержание, рекламная – привлечение внимания. Так, в первом случае представляется возможным обсудить состояние проблемы здесь и сейчас с основой на опыт студентов (*Message and medium, Life after Death, Time for paper store view dying art of the critic – The Guardian*). Во втором случае создаются условия для развития догадки (*The talent of older actors is shamefully being ignored – The Guardian*). Заголовки с рекламной функцией служат основой для обсуждения стилистики заголовка, обоснования причин выбора, оценки заголовка и т.д.

Подзаголовок все чаще используется в современных СМИ и помогает заголовку раскрыть содержание текста, но более детально, т.е. они составляют единство, где заголовок выполняет номинативную функцию, а подзаголовок – информативную: *A Story of Music & Memory – Document aryshows how music helps elderly remember*. При обсуждении подзаголовка студенты могут получить подтверждение своего предположения, сделанного ранее, либо опровержение, что также может быть основой для высказывания.

Заголовочный комплекс также включает лид или первый параграф, который в одном или двух предложениях уточняет, объясняет, комментирует заголовок и подзаголовок. Рассмотрим заголовочный комплекс из газеты *The Guardian*: (1) *Bond Street*: (2) *status of UK's most exclusive shopping street under threat*. (3) *So aring rents and rates are pushing retailers including Dolce&Gabbana, Hugo Boss and DKNY to think about moving out*. При предъявлении заголовка (1) *Bond Street* в парах, в группах и фронтально обсуждается место, актуализируются знания студентов об этом месте, высказываются предположения о причинах обращения авторов статьи к

данному месту. Обратившись к подзаголовку (2) *status of UK's most exclusive shopping street under threat*, студенты, проверяют, насколько их догадка оказалась верной, и обсуждают возможные причины падения статуса Бонд-стрит как места эксклюзивного шопинга. На третьем этапе при предъявлении лида студенты оценивают свой уровень догадки, развивают тему повышения арендной платы, степень ее повышения, возможные решения, которые примут известные фирмы, обоснование их решения и т.д. У ряда студентов может возникнуть ошибочное мнение, что статью не обязательно читать, так как основная информация получена. Другие же студенты, наоборот, мотивированы информацией заголовочного комплекса. Преподаватель организует дальнейшую работу так, чтобы студенты не потеряли интерес к статье, либо нашли дальнейшее подтверждение своим предположениям.

Возвращаясь к формам работы с заголовочным комплексом, выделим также перевод всего комплекса или его части. Интересным представляется и такое задание, как составление заголовка, подзаголовка и лида для текста, в котором эти элементы отсутствуют, и далее сравнение их с уже существующим комплексом или с продуктом других студентов. Однако этот прием действителен только после усвоения студентами специфической лексики и понимания структуры и особенностей заголовочного комплекса.

Итак, методический потенциал заголовочного комплекса обусловлен его лексическими, стилистическими и структурными особенностями, а также функциями, которые он выполняет, – номинативной, информативной и рекламной. Работа с заголовочным комплексом направлена на обогащение словарного запаса студента и дальнейшее развитие умений говорения и письма.

### **Список литературы**

1. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – М., 1955. – № 1. – С. 60-87.
2. Higgins M. The Language of Journalism: A Multi-genre Perspective / M. Higgins, A. Smith. – Edinburgh: A&C Black, 1913. – 143 p.

3. Russial J. Strategic Copy Editing / J. Russial. – Guilford Press, 2004. – 180 p.

**К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

*Акишева Ж.С.*

**Карагандинский государственный медицинский университет  
г. Караганда, Казахстан**

В статье рассматриваются возможности использования художественного текста профессиональной направленности при изучении русского языка в иноязычной аудитории с учетом уровня владения языком.

Медицинское образование характеризуется насыщенностью учебных программ, загруженностью студента основными дисциплинами. В этих условиях особое значение в изучении русского языка казахоязычными студентами-медиками уделяется мотивации [1]. Необходим методический материал, который смог бы заинтересовать как с языковой, так и профессиональной точки зрения.

Особое место в дидактике обучения языкам отводится художественному тексту на профессиональную тематику [2,3]. Однако, в медицинском образовании развитие речи студента через использование художественного текста, казалось бы, нереализуемо, поскольку требует временных затрат. Мотивирующим компонентом здесь является выбор текста. Художественный текст должен быть не объемным, а также близким к субъективному состоянию человека в данный момент, он должен вызывать интерес, реализовать потребности этого момента, дать установку на определенную перспективу. «Так или иначе все сходятся во мнении, что мотив – это либо побуждение, либо намерение, либо цель», - пишет исследователь Э.Н. Мулюкова [1]. Таким текстом для студента-

первокурсника медицинского вуза может стать цикл рассказов М.А. Булгакова «Записки юного врача» [4]. Внимание вчерашних абитуриентов, сделавших осознанный или не осознанный выбор в пользу медицины, привлекает:

- возраст главного героя: доктор Бомгард – вчерашний студент, приехавший сразу по окончании обучения на место работы;
- врачебные случаи, из которых можно было бы составлять ситуативные задачи для клинических дисциплин и то, как герой справляется и разрешает их;
- первое знакомство с медицинской терминологией, инструментарием, сопоставление с современными понятиями - то, что будет составлять содержание их будущей профессиональной жизни, в том числе в обучении, некое введение в курс истории медицины.

Вышеобозначенные мотивирующие составляющие могут быть перечеркнуты недостаточностью уровня владения языком. В то же время, этот факт не должен с первых дней обучения приводить к отказу от чтения текста на изучаемом языке. Более того, восприятие профессионально-ориентированных научных текстов на дисциплине «Профессиональный русский язык», изучаемой на последующих курсах, не вызовет эмоционального отвержения за недостаточностью уровня владения языком, если подходить через художественный текст.

Таким образом, при использовании художественного текста в изучении русского языка необходимо учитывать уровень владения языком. Казахстанская система высшего образования предполагает изучение русского языка на уровне B2 (продвинутый) и LSP (язык для специальных целей) [5]. Для определения уровня владения языком проводится базисный контроль знаний. Если группа однородная и соответствует идеальным требованиям, то использование художественного текста, развивая коммуникативные навыки, формируя межкультурную компетенцию, создает мотивационную основу для последующего правильно выбранного медицинского образования, или,

наоборот, сеет сомнения. Данное восприятие характеризует высокий уровень осмысления и понимания иноязычного текста. Работа с художественным текстом со студентами-медиками такого продвинутого уровня, учитывая неязыковую специфику основного образования, строится на использовании преимущественно коллективных форм деятельности. При участии в дискуссии, анализе текста речь студента должна быть стилистически грамотной, не выходить за рамки определенного функционально-смыслового типа речи, смещения должны быть осознанными. Выбор рассказов также определяется уровнем владения языком. Для этой группы студентов предпочтительны, например, «Вьюга» или «Египетская тьма». В них больше рассуждений героя, менее описательны. Рассказы «Полотенце с петухом», «Стальное горло», «Крещение поворотом» применимы в работе со студентами более низкого уровня владения языком в силу того, что сюжет строится на основе одного клинического случая, поддающегося пересказу, описанию.

Реальная картина владения русским языком казахстанскими студентами характеризуется большой неоднородностью. С одной стороны, есть студенты-казахи, являющиеся гражданами Китая, Монголии, Узбекистана, студенты из южных, западных регионов страны, а также из сельской местности других регионов РК, слабо владеющие русским языком. С другой стороны, студенты-выпускники городских школ, а также школ для одаренных детей, проживавшие в местности с русскоязычной речевой средой, владеют языком на очень высоком уровне. И в том, и в другом случае работа с художественным текстом повышает уровень владения языком. Игнорирование уровня владения языком при составлении заданий чревато снижением или даже исключением мотивации. На такого рода занятиях задействованы все виды речевой деятельности. Актуальное на низком уровне чтение, комментированное чтение, чтение с карандашом, аудирование речи читающего не работает на продвинутых уровнях. Студенты, слабо владеющие языком, во время аудирования записывают медицинские понятия

для использования в выполнении последующих форм работы, детали-характеристики того или иного персонажа, они могут быть использованы при составлении анамнеза на основе сюжета текста, при составлении диалога доктор-пациент, доктор-вспомогательный персонал. Медицинские понятия первой половины двадцатого века, фигурирующие в рассказах, требуют обращения к словарям. На занятии используется «Медицинский словарь» [6]. Работа со словарем включается в задания для высокого уровня при формировании дискурсивной компетенции. В то же время, новые слова, вводимые в лексический запас студента из художественного текста, вследствие своей детерминологизированности, ненавязчивы. Тексты рассказов насыщены терминами: самопроизвольный разрыв матки, сокращение стенок матки, спинка плода, осевое перекручивание плода, тяжелое вколачивание плода, опасность разрыва, поворот комбинированный, некомбинированный, прямой, не прямой. Однако они не становятся научными. Цель использования медицинских понятий – изображение состояния героя. «Записки юного врача» вводят в профессию не в плане понимания содержания медицинских понятий, а с точки зрения восприятия медицины главным героем. Как формируется его профессионализм, чем наполнены будни – поиски ответов на эти вопросы заставляют студента читать эти рассказы. «В «Полотенце с петухом» герой называет окостенение мышц, грыжу, грыжу ущемленную, гнойный аппендицит, дифтерийный круп, трахеотомию, неправильное положение при родах, насморк, неврастению.

Таким образом, приведены девять заболеваний. Данный перечень свидетельствует не о медицинском ракурсе в изображении, а о смятении в душе молодого врача, который боится самих названий и эти пугающие слова, прежде чем стать обыденностью, должны уложиться в сознании. Герой, боясь названий, пытается вжиться, свыкнуться, освоиться, стать своим этим обозначением: «Я же предупреждал еще в том большом городе, что хочу идти вторым врачом. Нет. Они улыбались и говорили: «Освойтесь». Вот

тебе и освоитесь. А если грыжу привезут? Объясните, как я с ней «освоюсь»? И в особенности, каково будет чувствовать себя больной с грыжей у меня под руками? Освоится он на том свете (тут у меня холод по позвоночнику) ...», - так рассуждает наш студент в научной статье по результатам работы с «Записками юного врача» М.А. Булгакова [7].

На более низком уровне расширению словарного запаса способствует работа с текстом по подгруппам: каждая подгруппа на примере своего рассказа выписывает максимальное количество слов-характеристик внешности героев, поведенческих черт, внутреннего состояния. Затем, используя выписанную лексику, составляет словесный портрет. На более высоком: переводит и запоминает выписанные медицинские термины с целью воспроизведения в последующем обсуждении.

Художественный текст с профессиональным содержанием таким образом создает коммуникативную ситуацию, которая не требует сиюминутной речевой реакции, а через предварительный анализ, осмысление лексико-семантической составляющей позволяет иноязычному студенту уверенно себя в ней чувствовать. Он является эффективным мотивационным средством как при формировании коммуникативных навыков, так и интереса к профессии.

### **Список литературы**

1. Мулюкова Э.Н. Проблемы мотивации в обучении русскому языку. – Вестник Казанского технологического университета. – 2013. - № 1. –С.346-350.
2. Филиппова О.В., Сирота Е.В. Художественный текст в системе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному // Интеграция образования. – Т.19. - № 4. – 2015. – С. 86-92.
3. Аутлева Ф.А. Работа с художественным текстом на уроках русского языка в иноязычной аудитории // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2010. -№1.

4. Булгаков М.А. Белая гвардия. Жизнь господина де Мольера. Рассказы. – М.: Правда, 1989. – 576 с.
5. Типовые учебные программы цикла общеобразовательных дисциплин. Русский язык – Алматы, 2016. – С.65-73.
6. Ахметов М. Медициналық терминдер сөздігі. Орысша-қазақша-ағылшынша (40 мыңға жуық термин). – Алматы: Дайк-Пресс, 2009. – 800 б.
7. Тельманов А. Художественный текст в медицинском образовании // Современные научные исследования и инновации. - 2016. - № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/06/68866>

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «НА ПРИЁМЕ У ВРАЧА»**

*Алферова А.Н., Логунова О.Н.*

**Смоленский государственный медицинский университет**

**г. Смоленск, Россия**

В статье рассматривается специфика и особенности выполнения самостоятельной работы студентами-медиками, изучающими РКИ, в условиях работы по ФГОС нового поколения. Предлагаются методические приемы работы над лексическим, грамматическим и синтаксическим материалом по теме «На приеме у врача». В статье представлена система упражнений по ознакомлению с текстом стихотворения С.В. Михалкова «Тридцать шесть и пять», приводятся примеры заданий на закрепление лексических, грамматических и синтаксических норм литературного языка.

Современный образовательный стандарт обучения специалистов врачей в вузе рассматривает самостоятельную работу студентов как неотъемлемую часть учебного процесса, обусловленную законодательством, федеральными образовательными стандартами, учебными планами и программами.

В условиях процесса обучения, основанного на компетентностном подходе, на первый план выходит формирование специалиста, способного к

самостоятельному определению проблемы, поиску способов её решения, сбору необходимой информации и выполнению задания.

Обучение иностранных студентов-медиков строится на основе работы с учебным комплексом «Жили-Были». В качестве дополнения в учебный курс включается методическая разработка «Здоровый образ жизни». Актуальность включения данного пособия в контекст изучения русского как иностранного обусловлена необходимостью освоения медицинской лексики и грамматических моделей, используемых в практической деятельности студентов нашего вуза.

Для интенсификации самостоятельной работы студентов при изучении темы «На приёме у врача: в поликлинике и больнице» студентам был предложен текст С.В. Михалкова «Тридцать шесть и пять» и комплекс упражнений. Использование стихотворения в качестве тренировочного материала позволило привлечь внимание учащихся, стимулировать их образное мышление и работу, направленную на изучение русского языка.

Самостоятельная работа строилась следующим образом. Студентам было предложено прочесть стихотворение С.В. Михалкова «Тридцать шесть и пять» и выполнить задания.

1. Прочитайте стихотворение. Найдите незнакомые слова в словаре.
2. Ответьте на вопросы:

*Кто герой стихотворения? Сколько ему лет? Он серьёзно болен? Какой диагноз поставит герою стихотворения врач?*

3. Выпишите из текста слова с медицинской лексикой.

*Пример: температура, больной, болит и.т.д.*

4. Выпишите из текста слова, обозначающие части тела.

*Пример: живот, ладонь, голова и.т.д.*

5. Выпишите из текста существительные, укажите их род.

*Пример: живот (м.р.), ладонь (ж.р.), голова (ж.р.) и.т.д.*

6. Найдите в тексте существительные, употребленные в родительном падеже, винительном падеже и предложном падеже.

*Пример: у доски (Род. п.), в школу (Вин. п.), в постели (Предл. п.).*

7. Раскройте скобки и поставьте слова в нужном падеже.

*И завтра ровно к (девять)*

*Придется в (школа) мне идти*

*И до (обед) там сидеть –*

*Читать, писать и даже петь!*

*И у (доска) стоять, молчать,*

*Не зная, что мне отвечать...*

8. Вместо точек вставьте личное местоимение «я» в нужной форме и определите падеж.

*У ... опять: Тридцать шесть и пять!*

*Придётся в школу ... идти.*

*... отвечать.*

*... на него дышу.*

*Не велели ... вставать.*

*У ... на самом деле тридцать шесть и пять.*

9. Выпишите из текста два глагола в форме повелительного наклонения, выделите суффикс императива.

*Пример: поднимись, остановись.*

10. Выпишите из текста глаголы в форме инфинитива и замените глаголами в форме императива множественного числа.

*Пример: идти – идите, сидеть – сидите, читать – читайте и т.д.*

11. С помощью словаря определите значение глагола «гореть». Как вы думаете, в прямом или в переносном смысле оно используется в тексте? Замените предложение синонимичным, используя знакомую лексику.

*Пример: Почему я не горю? – Почему у меня нет высокой температуры?*

12. Выпишите из текста числительные. Поставьте эти числительные в форму родительного падежа.

*Пример: 30 – тридцати, 6 – шести, 5 - пяти и т.д.*

13. Найдите в тексте показания термометра и запишите показания температуры цифрами:

*Пример: тридцать шесть и пять – 36,5, тридцать семь - 37, тридцать семь и два – 37,2.*

14. Найдите в тексте прямую речь и замените прямую речь косвенной, используя вопросительную частицу *ли*:

*Пример: – Ты нездоров, мой мальчик? – Да!*

*Мама спросила сына, здоров ли он. Мальчик ответил, что он здоров.*

15. Составьте пять вопросов к тексту (письменно) и ответьте на них (устно).

*Пример: Мальчик измеряет температуру? Какая температура у мальчика?*

*Он больной? У него болит живот? Есть ли у него кашель? и т.п.*

Использование данного комплекса упражнений направлено на закрепление следующих тем:

- терминологическая (специальная) лексика;
- изменение существительных, местоимений и числительных по падежам;
- образование глагольных форм (инфинитива и императива);
- преобразование прямой речи в косвенную.

Использование в качестве самостоятельной работы стихотворения С.В. Михалкова и комплекса послетекстовых упражнений расширяет словарный запас обучающихся, способствует формированию грамматических навыков, повышает интерес к изучению русского языка и способствует развитию лингвистических компетенций.

### **Список литературы**

1. Государственные общеобразовательные стандарты по русскому языку как иностранному. Общее владение. М.: ФПКП РКИ РУДН, Кафедра компьютерной лингводидактики, 2010. – 24 с.

2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001. – 332 с.
3. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка / Е.Д. Матрон. – М.: Флинта; Наука, 2002. – 296 с.
4. Михалков С.В. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 1. Стихи и сказки / С.В. Михалков. – М.: Детская литература, 1970. – С. 134-135. – Серия: Собрание сочинений в трёх томах.
5. Попадейкина И.В. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному / И.В. Попадейкина // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Вроцлав, 2012. С. 136-144.  
[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ip-r.org/wp-content/uploads/2013/02/Popadeykina-Czachor-red-Teoria-i-praktika-RKI.pdf>

## **ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

*Ангалева Е.Н.*

**Курский государственный медицинский университет  
г. Курск, Россия**

В статье приведен анализ проблемного построения учебного процесса, опирающегося «на психологические механизмы преодоления субъективных затруднений» [5] в виде подготовки и проведения конференции студентов и молодых ученых с международным участием.

Современные стандарты Российской медицины предъявляют жесткие требования к подготовке практических врачей. Это связано с интенсивным развитием науки, медицинской техники, информационных технологий. Цель образования, получаемого в Российском медицинском вузе в настоящее время, - приобретение студентами клинических знаний, практических

навыков, первого врачебного опыта, умения работать в современных условиях [1].

В концепции Федеральных образовательных государственных стандартов нового поколения определено понимание основного результата образования как индивидуального прогресса в основных сферах личностного развития, достигаемого путем освоения универсальных и предметных способов действий, ведущих идей и ключевых понятий; достижения на этой основе способности к развитию «компетентности к обновлению компетенций»[5].

В вузовской системе подготовки этот процесс связан с организацией творческой деятельности обучающихся посредством погружения их в активно развивающийся процесс познания, интегрирующий учебную и профессиональную направленность. Процесс обучения превращается в совокупность учебно-проблемных ситуаций, которые задаются педагогом и являются стимулирующими и развивающими. Это поднимает уровень мыслительной деятельности студента, обучает его не отдельным операциям в случайности, а системе умственных действий, которая необходима для решения нестереотипных задач, требующих творческого подхода [2,3]. На основе анализа фактов студенты самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью преподавателя) определение понятий, правила, законы, или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации.

Одним из вариантов проблемного обучения мы выбрали конференцию научных, исследовательских, научно-познавательных и научно-практических работ иностранных студентов. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки самостоятельных умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования [6].

Конференция на нашей кафедре акушерства и гинекологии ФПО проводится в рамках традиционной ежегодной Всероссийской конференции студентов и молодых ученых с международным участием. Новым является то, что мы организуем секцию, посвященную проблемам только акушерства и гинекологии «Научные и клинические аспекты акушерства и гинекологии».

На общевузовской конференции уже выделена секция исключительно для иностранных учащихся по всем медицинским разделам «Актуальные проблемы в медицине и фармации», куда приглашаются «лучшие из лучших». Однако на нашей секции «Научные и клинические аспекты акушерства и гинекологии» выступают не только отличники, но и все желающие продемонстрировать свои способности научного анализа, ораторского искусства, знание компьютерных технологий.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что проблемное обучение отнимает много времени, значительно больше, чем информационное (по сообщению готовых знаний). Проблемное обучение часто выходит за пределы одного занятия. И все же его достоинства перевешивают его недостатки. Главным достоинством проблемного обучения является развитие творческих потенций обучаемых их познавательной активности [7].

С каждым годом (а прошла уже 3-я ежегодная конференция с нашей секцией) желающих становится больше и больше. Определенный вклад вносит не только рейтинговая система, но и возросшая популярность данного студента в своей среде, его значимость среди земляков. Воздействие на эмоционально-чувственную сферу учащихся создаёт условия, благоприятствующие активной мыслительной деятельности. В традиционном типе обучения активизация учебной деятельности в значительной степени достигалась именно за счёт повышения интереса учащихся, возбуждения их желания и т. д.

Организовывая свою секцию, мы позволили себе отклониться от установок по допуску студента к выполнению курсовой работы. Ранее, когда

мы преподавали в основном отечественным студентам, разрешалось выполнять и защищать результаты годового исследования учащимся со средним баллом не менее 4,5. Получив по творческому рейтингу дополнительные баллы, студент освобождался от экзамена с оценками «4» или «5».

В настоящее время, работая исключительно с иностранными гражданами, мы сталкиваемся с двумя категориями учащихся. Первая - это люди с чёткими целями и планами на будущее, определяющими высокую мотивацию. Как следствие, они готовы адаптироваться к новым условиям, предварительно знакомятся с учебными программами, их продолжительностью и местом проведения (таких абитуриентов, к сожалению, крайне мало).

Ко второй категории относятся студенты без определённых целей, мотивация которых ограничена наставлениями и планами родителей, надеждой на улучшение бытовых и социальных условий [4]. Однако, последнее – тоже мотивация, хотя и слабая, которую необходимо закрепить и увеличить успешным выполнением работы и повышением рейтинга, сдачей экзамена. Видя «живой пример» другие «подтягиваются» и уже сами просят дать им тему и проверить работу. Цель такого подхода – выявление и развитие всей совокупности чувств и разума, мышления, памяти, развитие целостной, интеллектуально активной личности любого (а не только успевающего на «хорошо» и «отлично») обучающегося.

Таким образом, учитывая различия в расовой, культурной, социальной принадлежности, психологических установок, воспитания и успеваемости иностранных учащихся, мы даем возможность каждому желающему повысить свой общий рейтинг за счет творческой составляющей (курсовая работа, написание тезисов, выступление с докладом или постер). Мы каждому учащемуся даем шанс испытать себя. Проблемное построение процесса обучения опирается на психологические механизмы преодоления субъективных затруднений. В конечном итоге – активизируется творческая

деятельность обучающихся, желание и умение самостоятельно добывать знания, анализировать полученные результаты. И самое главное, все это имеет не только учебную, но и профессиональную направленность. Накопив достаточное количество баллов по рейтингу, студент получал достаточно высокий общий балл в зачетку, плюс популярность в своей среде. Но самое главное – бесценный опыт проведения научного поиска, анализа, обсуждения и оформления результатов в печатную работу, доклад или постер. Мы учим наших студентов «добывать» знания и самостоятельно применять их на практике. Учим профессиональной дискуссии, этике научных споров. Почувствовав вкус к учебе, они, как правило, приходят к нам для продолжения работы. Без особых сложностей выполняют исследования по другим дисциплинам. Выполнив и успешно защитив многолетнюю дипломную работу, освобождаются от государственного экзамена по соответствующей дисциплине с оценкой «отлично».

Опираясь «на психологические механизмы преодоления субъективных затруднений» [5] мы внедрили и продолжаем совершенствовать проблемное обучение как средство повышения мотивации студентов. В настоящее время в нашем университете и на нашей кафедре этот процесс включает организацию творческой деятельности при подготовке студентов к участию в конференции посредством погружения обучающихся в активный процесс познания, интегрирующий учебную и профессиональную направленность.

### **Список литературы**

1. Ангалева Е.Н. Проблема оптимизации учебного процесса на клинической кафедре // Сборник материалов научно-методической конференции «Повышение качества образовательного процесса в университете». 5-6 февраля 2008 г. - Курск, 2008. Том I. С. 5-6.
2. Ковынева И.А. «Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы». Материалы Всероссийской

- научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010, с. 193-197
3. Ковынева И.А. Петрова Н.Э., Охотников О.И. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. Журнал «Историческая и социально-образовательная мысль». № 5, т.7, ч.2 , 2015, Краснодар, С. 127-130
  4. Мазепкина И.Н. Использование основных принципов межкультуральной коммуникации в преподавании акушерства и гинекологии иностранным учащимся. // Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ «Традиционные и инновационные подходы к модернизации медицинского образования». 2-8 февраля 2010 г. – Курск, 2010. Том I, С. 240-242.
  5. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: издательство НПО "МОДЭК", 1999. – 480 с.
  6. Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. Методика профессионального обучения. - Новосибирск: НГАУ, 2008. - 166 с.
  7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003.- 174с.

## **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ**

*Арзамасцева Н.Ю.*

**Курский государственный университет**

**г. Курск, Россия**

Статья посвящена описанию интегрированного подхода к отбору фразеологического материала для проведения занятия по иностранному языку. На основе анализа семантического и структурного принципов доказывается объективность применения интегрированного подхода к фразеологизмам.

Для успешного обучения необходимо определить принципы отбора языкового материала при подготовке к занятию. Это позволит задать стратегические направления и послужит базой для достижения поставленной цели.

Вопрос о том, по каким критериям проводить отбор языкового материала для занятия иностранного языка, относится на сегодняшний день к числу наиболее актуальных и, как следствие, более спорных. Особенно остро данная проблема прослеживается при работе над фразеологическими единицами, поскольку здесь встают многочисленные вопросы, до сих пор требующие своего решения: о принципах классификации фразеологизмов, о семантических и грамматических свойствах устойчивой лексики, о понимании фразеологических единиц в широком и узком смыслах и многие другие.

В фразеографии традиционно принято различать два основных принципа отбора фразеологического материала: структурный и семантический. Когда мы говорим о структурном подходе, важно, прежде всего, отметить, что в данном случае первостепенное значение имеет внутренняя форма устойчивого словосочетания. Говоря о семантическом принципе организации фразеологического материала для занятия, стоит заметить тот факт, что здесь играет роль глубина понимания устойчивого словосочетания.

Однако нельзя не сказать о важности и взаимодополняемости обоих принципов, что доказывает необходимость применения интегрированного подхода к отбору корпуса фразеологических единиц для проведения занятия.

С точки зрения семантического подхода основными критериями отбора языкового материала могут быть следующие: во-первых, наличие общего логико-содержательного стержня, во-вторых, отражение определенного типа концептуальных отношений. Касаемо первого момента, стоит сказать о том, что общим логико-содержательным стержнем отбираемых фразеологических единиц может быть коннотация. Многие лингвисты отмечают асимметрию

фразеологической системы, т. е. преобладание отрицательных значений. Приведем ряд примеров: *unter dem Pantoffel stehen* (словарная дефиниция – als Ehemann von seiner Fraubeherrscht werden; быть под каблуком у жены); *jmdm. indie Nasefahren* (словарная дефиниция - jmdn. ärgern; разозлить кого-либо); *mit dem linken Bein zuerst aufgestanden sein* (словарная дефиниция – schlechter Laune sein, in allem etwas auszusetzen haben; встать не с той ноги, с левой ноги); *auf der Nase liegen* (словарная дефиниция – krank sein; болеть); *aus der Haut fahren* (словарная дефиниция – sehr ärgerlich, voller Ungeduld sein; wütend, zornig werden; рвать на себе волосы, лезть на стену) [3, 2008].

Однако нельзя не затронуть вопрос о том, что негативные аспекты фразеологических единиц зачастую тесно связаны с положительными, и даже утилитарными. Утилитаризм (лат. utilitas – польза, выгода) определяется в философском словаре следующим образом: «принцип оценки всех явлений с точки зрения их полезности, возможности служить средством достижения какой-либо цели» [2, 1983: 678]. В лингвистической науке утилитарными принято считать такие устойчивые словосочетания, которые связаны с полезностью, благоприятностью. Утилитаризм предполагает, тем не менее, частичную связь с миром негативных эмоций. На занятии имеет смысл отдельно остановиться на группе фразеологических единиц, которые имеют как позитивные, так и негативные компоненты значения. Приведем следующий пример: (словарная дефиниция – *etwas durch die Blume sagen* (словарная дефиниция - jmdm. etwas nur in Andeutungen zu verstehen geben; говорить намёками). Данный фразеологизм, на первый взгляд, имеет негативное значение, но переосмыслив его содержание, мы понимаем, что очевидно имеются ситуации, когда полезно, благоприятно говорить не напрямую, а неоднозначно, намеками. Здесь очевидна некая вариативность понимания устойчивого словосочетания, субъективизм.

Касаемо второго аспекта семантического принципа отбора фразеологического материала мы предлагаем принять во внимание любой концепт, актуальный для обучаемой возрастной группы. Рассмотрим,

например, фразеологические единицы концепта ПРОСТРАНСТВО. Здесь, прежде всего, необходимо показать такие характеристики пространственных фразеологизмов, как статичность (отнесенность к категории места): *auf der faulen Hautliegen* (словарная дефиниция - *faulenzeln, nichts tun*; бить баклуши) и направленность (выражение направления): *auf die Nase fallen* (словарная дефиниция – *einen Misserfolg erleben*; потерпеть неудачу).

С точки зрения структурного подхода к отбору материала для занятия могут быть отобраны глагольные, именные, адвербиальные и т. п. фразеологические единицы. Самой распространенной группой во многих языках являются глагольные фразеологизмы. Это связано с их широкой употребительностью в речи, а также с тем фактом, что «глагол, как правило, является прагматическим центром высказывания» [1, 2003: 149]. Структура глагольных фразеологических единиц может быть определена разными типами. Самыми распространенными среди них являются следующие:

- 1) предлог + имя существительное (с артиклем и без него) + глагол;
- 2) имя прилагательное/ имя существительное или местоимение + предлог + имя существительное или местоимение + глагол;
- 3) предлог + имя прилагательное + имя существительное + глагол.

Принимая во внимание все вышесказанное, приходим к выводу о важности применения интегрированного подхода к отбору корпуса фразеологизмов для проведения языкового занятия, поскольку данный подход дает возможность более глубокого анализа устойчивой лексики.

### Список литературы

1. Федуленкова Т.Н. Структура и семантика английских фразеологизмов с компонентом *give* // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности. Межвуз. сб. науч. тр. Перм. гос. тех. ун-т, 2003. – С. 149-155.
2. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, Г.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

3. Redewendungen, Wörterbuch der deutschen Idiomatik, Band 11. Duden. 3., neu bearb. – A. 2008. – 955 s.

**СЛОВАРНАЯ РАБОТА ПРИ ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО  
ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ  
РУССКОЙ ПРОЗЫ XX ВЕКА)**

*Буркова С.С.*

**Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и**

**Ю.А. Гагарина**

**г. Воронеж, Россия**

Статья посвящена рассмотрению приёмов лексической предтекстовой работы при чтении художественного произведения на занятиях в иностранной аудитории: морфемный, словообразовательный, стилистический, контекстный анализ; подбор синонимов; привлечение экстралингвистических знаний.

Текст художественного произведения является аутентичным текстовым материалом, то есть созданным автором для реального общения с другими носителями языка, а не для учебных целей. Однако аутентичность не только и не столько свойство текстового материала, сколько характеристика учебного взаимодействия – между обучающимися и преподавателем.

Коммуникативный аспект работы над художественным текстом состоит в том, чтобы сохранить на занятии естественную ситуацию общения читателя с книгой, создать условия для его непосредственного контакта (диалога) с автором (через текст) [1, с. 60]. Такой характер работы диктует определенные требования к выбору текста: предпочтение следует отдавать писателям-классикам, признанным мастерам художественного слова, знакомство с которыми предположительно будет продолжено обучающимися самостоятельно, за пределами учебной аудитории.

В качестве примера, демонстрирующего лексическую работу на занятии по чтению и анализу художественного текста, взят отрывок из рассказа А.П. Платонова «Фро». Произведение даёт богатый материал для работы по литературному краеведению, а также позволяет сформулировать представление о главных чертах русского национального характера: трудолюбии, преданности своему делу, желании служить стране в трудный для неё момент.

Текст рассказа А.П. Платонова «Фро» сложен для восприятия: лексика, синтаксические конструкции, грамматика – всё это затрудняет понимание произведения. Главное для обучающегося – понимание текста, которое является результатом смыслового восприятия средств его языкового выражения. Какие способы подачи новой лексики могут использоваться при чтении платоновского рассказа?

Словарная работа. Словарная работа незаменима при чтении текста, отличающегося обилием незнакомой лексики. Рассказ «Фро» отличается большое количество специальных слов и выражений, «железнодорожной» терминологии: резервный механик, обкатка паровозов, легковесные составы, семафор, тяговой рейс, тормозная колодка, регулятор, депо, котёл, составы ближнего сообщения, полоса отчуждения и т.д. Конечно, читатели заранее, в ходе предтекстовой работы, когда они слушали рассказ о биографии А.П. Платонова, связи его семьи с железной дорогой, подготовлены к встрече с подобной лексикой. Однако объяснить значение приведённых выше слов без словаря не представляется возможным. В некоторых случаях ощутимую помощь окажет использование иллюстративного словаря, а также демонстрация рисунков, фотографий и иных изображений. Например, при объяснении значения предметных существительных, обозначающих части поезда: колодка, регулятор, котёл, состав, а также существительных, имеющих непосредственное отношение к железной дороге: семафор, депо, полоса отчуждения.

Анализ состава слова. К чтению художественного текста читатели-инофоны приступают, имея за плечами солидный опыт овладения иностранным языком: им известны не только слова и выражения, но и словообразовательные модели, значения отдельных суффиксов, приставок, корней. Однако обучающиеся не всегда умеют эффективно использовать эти знания. Задача преподавателя – показать им, каким образом можно снять лексические трудности, не прибегая к словарю и опираясь только на свои знания и опыт. Так, в тексте рассказа «Фро» встречаются разные формы имени одного из героев – Вениамин и Веньяминчик. Анализ значений суффикса «чик» и выбор подходящего (в данном случае это уменьшительно-ласкательный суффикс) помогает обучающимся не только понять значение слова, но и определить характер отношений между героями (снисходительность механика к бывшему помощнику и в то же время теплота, желание оказать помощь).

Помимо морфемного анализа может быть успешно применён словообразовательный анализ. Чтобы объяснить значение слова «обкатка», можно дать обучающимся задание написать словообразовательную цепочку. Такое задание вряд ли будет представлять трудность на продвинутом этапе изучения русского языка. Составив словообразовательный ряд «обкатка – обкатать – катать» и определив значение префиксов (суффикса «к», приставки «об»), обучающиеся без помощи словаря и дополнительных объяснений преподавателя поймут смысл выражения «обкатка паровозов». Морфемный разбор слова «парторг» (выделение двух корней) и последующий словообразовательный анализ (нахождение производящих основ, определение способа образования) также позволят определить лексическое значение. Однако для адекватного объяснения и, соответственно, понимания историзмов необходимо привлечение фоновых знаний, лингвострановедческий анализ.

Привлечение фоновых (экстралингвистических, внетекстовых) знаний для уточнения и правильного

понимания смысла слова. Историзмы как слова, принадлежащие определённой эпохе, не могут быть полно истолкованы без привлечения фоновых знаний по истории России. В случае с «Фро» обучающиеся должны получить информацию о времени, к которому относится действие рассказа: о государственном устройстве, исторических условиях, политической и общественной системе, идеологии. Только в этом случае значение сложносокращённого слова «парторг» будет понято, а смысл текста истолкован верно.

Подбор синонимов, стилистический анализ. В процессе чтения иноязычного художественного текста обучающиеся часто ограничиваются пониманием лишь некоторых общих языковых значений, не задумываясь о том, почему автором выбраны именно эти слова, почему сказано так, а не иначе. Заметить и оценить особенность использованного писателем языкового средства, его уникальность и точность, а также осознать невозможность замены помогает такой несложный приём, как подбор синонимов – выстраивание цепочки языковых единиц, близких по значению, но отличающихся оттенками, семантическими и стилистическими. В тексте рассказа «Фро» можно встретить большое количество разговорной лексики, которая может быть непонятна иностранцам в целом или в конкретной ситуации употребления. Например, объяснить значение слов «бормотал», «орал», «сдуру» легко простым подбором синонимов с указанием их стилистической окраски.

Контекстный анализ. В языке писателя находит отражение мысль о родстве человека и машины. Так, в рассказе «Фро» герой назван «устаревшим механиком» [8, с.404], несмотря на то, что с точки зрения литературной нормы здесь было бы более уместно слово «старый» или «пожилой». Напротив, паровозный котел, к которому приникает герой, вновь вернувшийся на службу, сравнивается с «животом всего трудящегося человечества». В художественной антропологии А. Платонова живот связан с источником силы: это орган, в котором вещество пищи превращается в

энергию существования (ср., например: «...Прет душевная сила из Ваняткина живота – из куска перепревшего черного хлеба» [7, 239]). Метонимический телесный образ, лежащий в основе сравнения, является отражением утопических представлений писателя о машине как о средстве спасения человека от рабского труда, «органа», который будет преобразовывать мировую материю, «питая» сознание человечества, точно так же как паровая машина преобразует топливо в энергию движения.

Подобным образом, то есть обращением к контексту, объясняются многие языковые аномалии в произведениях А. Платонова, что особенно важно учитывать при работе с иноязычной аудиторией. В связи с этим на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному продуктивной представляется работа по выявлению языковых конструкций, отклоняющихся от норм литературного языка, и их анализ.

Художественный текст характеризуется повышенной информационной насыщенностью – способностью передавать относительно ограниченными средствами значительный объём информации. Эта возможность связана с образностью языка художественной литературы. Отправной точкой для возникновения словесного образа на базе языковой единицы является её отнесённость к культуре. В целом сам художественный текст может быть рассмотрен как артефакт культуры и как произведение национального искусства слова.

### **Список литературы**

1. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
2. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141 – 172.
3. Платонов А.П. Рассказ о многих интересных вещах // Платонов А.П. Сочинения. Научное издание. – Т.1, кн. 1. – М., 2004. – С. 238-284.

4. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008 – 224 с.

5. Тураева З.А. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105 – 114.

## **ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

*Генина Т.М.*

**Институт лингвистики и межкультурной коммуникации**

**Московского государственного областного института**

**г. Москва, Россия**

Аннотация. В статье анализируется текст как единица исследования художественного произведения. Текст рассматривается как определенный способ организации и структурирования информации, как продукт конкретной коммуникативной ситуации. Обосновывается важность всестороннего изучения текста. Анализируются виды текста. Описываются определенные приемы анализа текста в художественном произведении.

И.Р. Гальперин определяет текст следующим образом: «Текст представляет собой снятый момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, отработанного в соответствии со стилистическими нормами данного типа письменной (устной) разновидности языка, произведение, имеющее заголовок, свершенное по отношению к содержанию этого заголовка, состоящее из взаимообусловленных частей и обладающее целенаправленностью и прагматической установкой»<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 2012.

Понятие «текста» в лингвистике до сих пор считается спорным вопросом. По определению А.М. Пятигорского текст должен удовлетворять, по меньшей мере, трём условиям:

- это должно быть сообщение пространственно зафиксированное (т.е. оптически, акустически или каким-либо иным образом);

- пространственная фиксация сообщения должна быть не случайным явлением, а необходимым средством сознательной передачи этого сообщения его автором или другими лицами;

- предполагается, что текст понятен, т.е. не нуждается в дешифровке, не содержит мешающих его пониманию лингвистических трудностей.

Расширение и изменение содержания понятия текста отчетливо прослеживается в работах Ю.М.Лотмана. Он выдвинул новое понимание текста, предложив мыслить текст «не как некоторый стабильный предмет, имеющий постоянные признаки, а в качестве функции: как текст может выступать и отдельным произведением, и его частью, и композиционной группой". При этом, подчеркивал Лотман, принципиальное отличие нового понимания текста состоит в том, что в его понятие «вводится презумпция создателя и аудитории. Современная точка зрения опирается на представление о тексте как о пересечении точек зрения создателя текста и аудитории. Третьим компонентом является наличие определенных структурных признаков, воспринимаемых как сигналы текста. Пересечение этих трёх элементов создаёт оптимальные условия для восприятия объекта в качестве текста. Однако резкая выраженность некоторых из этих элементов может сопровождаться редукцией других». Среди многочисленных общих дефиниций можно привести, например, формулировку О.Л. Каменской, согласно которой текст рассматривается как «обладающий специфической структурой языковой объект (знак), обеспечивающий выполнение коммуникативной функции в соответствии с замыслом автора».

Г.Г. Матвеева определяет текст как «своеобразную копию, оттиск, модель действительности, пропущенную через сознание субъекта в

соответствии с целями деятельности, и как некоторую проекцию индивидуальной языковой системы, корректируемую условиями данной коммуникативной ситуации».

Столь широкое разночтение понятия текста демонстрирует не только и не столько недостаточный уровень научной разработки самой проблемы, сколько однозначность и многоаспектность самого объекта анализа.

Текст должен рассматриваться не только как продукт конкретной коммуникативной ситуации, а как относительно автономное, не изолированное «звено» в рамках «бесконечной диалогической цепи» текстов, объединённых общей темой или описывающих общие или близкие явления действительности. Такие тексты должны обладать определенными смысловыми свойствами, позволяющими им вступать в подобные отношения.

Необходимо отметить, что текст обладает, как минимум, несколькими признаками. Одна из наиболее характерных черт – его завершенность, что влечет за собой такой отличительный признак текста, как его заголовок.

Информация, содержащаяся в тексте, бывает двух видов: предметно-логическая (мысли автора об окружающем мире) и субъективная информация (оценочная, эмоциональная, т.е. чувства, эмоции, настроения автора).

Основными видами текста являются монолог и диалог. Именно через монолог и диалог раскрывается характер и мировоззрение литературных персонажей. Монолог - это "продукт индивидуального построения". Именно монолог позволяет более полно объективировать индивидуальное начало в навыках говорения, в содержательной стороне речи, в которой воплощается и становится доступным восприятию внутренний мир человека. Диалог тоже отражает индивидуальность участников. Академик В.В. Виноградов выделил следующие виды монологов:

- монолог внушающий (агитационный);
- лирический монолог;

- драматический монолог;
- монолог сообщающий (повествовательный).

Монолог агитационный обращается к адресату, чтобы воздействовать на него (апеллятивная функция); монолог лирический передаёт переживания и эмоции, реализует экспрессивную функцию языка, характеризует говорящего; монолог драматический - форма напряжённого диалога с опущенными репликами, сложный вид речи, в котором язык слов является аккомпанентом другим системам психологических обнаружений - путем мимики, жестов, пластических движений и т.п.; сообщающий монолог - рассуждение, повествование, информирует о предмете речи, дает истолкование. Недостаточная изученность диалога в литературе нашего времени общеизвестна. Современная наука не располагает богатой практикой классификаций видов диалогической речи, хотя единичные опыты такого рода вызывают к себе немалый интерес. Например, в статье А.К. Соловьёвой «О некоторых общих вопросах диалога» различаются:

- диалог-спор;
- диалог - конфиденциальное объяснение;
- диалог - эмоциональный конфликт (ссора);
- диалог-унисон.

Исходя их семантико-синтаксических признаков, присущих разновидностям диалогической речи, исследователь ставит вопрос "о возможности описания их лингвистических особенностей, в которых проявляются определённые общие тенденции". Ч.Фриз в книге о структуре английского языка исходит из стимулов или импульсов, заключенных в инициальной реплике и вызывающих ту или иную реакцию, что и воплощает определенные диалогические формы (вопросно-ответная, реплика с последующей апелляцией, краткое высказывание, за которым идет стереотипное и близкое к условно-рефлекторному речевое реагирование).

Существуют и некоторые другие классификации диалогов, разработанные разными лингвистами.

Анализ художественного текста производится в несколько этапов.

Так, Н.Н. Михайлов отмечает: «Поскольку художественный текст является произведением литературы, он представляет интерес для литературоведения, поскольку литература – один из видов искусства, то и для искусствоведения, а поскольку литература – это искусство слова, то и интерес к литературным текстам со стороны лингвистов тоже закономерен»<sup>7</sup>.

Предлагаемый ниже путь анализа<sup>8</sup> отличается той особенностью, что каждый последующий этап «работает» на предыдущий, добавляет нечто более или менее существенное к тому, что было добыто на предыдущем этапе, - так что окончательные результаты могут быть получены только в самом конце пути. Эта особенность прямо вытекает из системного характера художественного текста, все элементы которого взаимообусловлены. Таким образом, лингвист К.А. Долинин выделяет несколько этапов исследования текста. Во-первых, определяются временные и пространственные рамки изображаемого. События могут описываться в прошлом, настоящем или будущем (научная фантастика). Часто тот или иной писатель имеет особое пристрастие к конкретному историческому периоду. Также выбор чужой страны в качестве места действия произведения может более или менее четко характеризовать творчество отдельных писателей. Несомненно, что временные и пространственные рамки могут и должны быть уточнены: не только в какой стране происходит действие, но и где конкретно оно протекает: в столице или в провинции, в редакции газеты или в шахтёрском поселке, в родовом замке или в воровском притоне и т.д., со всеми вытекающими отсюда эстетическими последствиями.

Второй этап анализа художественного произведения - ответ на вопросы: «кто» действует и «что» происходит. Ответ на первый из этих

---

<sup>7</sup> Михайлов Н.Н. Теория художественного текста. М.: Издательский центр «Академия», 2006. - С.24

<sup>8</sup> Долинин К.А. «Об одном возможном подходе к анализу прозаического текста». // Стилистика романно-германских языков. Л., 1972. - С. 39.

вопросов предполагает общую, главным образом, социально-психологическую характеристику персонажей. Здесь раскрывается автор с той точки зрения, на какие категории он делит человечество (добрые - злые, одержимые - равнодушные и т.д.). Однако герои раскрываются в действии, которое, в конечном итоге, моделирует закономерности мира: торжество добродетели и посрамление порока или наоборот, торжество зла и обреченность добра, либо отсутствие всякой закономерности.

Но действие — это еще не вся система произведения, а лишь ее сложный компонент. В силу линейности речи писатель не может зафиксировать явление во всей полноте в динамике. Поэтому автор выбирает какое-то одно событие и на его фоне раскрывает характер главного героя, его мысли, чувства, создавая нужные ему (автору) образы у читателя.

### **Список литературы**

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Опыт систематизации выразительных средств. М., 2012.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. Учебник. – 3-е изд. – М.: Высшая школа, 1981.
3. Долинин К.А. «Об одном возможном подходе к анализу прозаического текста». // Стилистика романно-германских языков. Л., 1972.
4. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. – М., 1992.
5. Лясота Ю. Л. Понятие о контекстуальной (метафорической) группе. Ученые записки дальневосточного государственного университета. Выпуск 5. 1962.
6. Михайлов Н.Н. Теория художественного текста: учеб. пособие для студентов факультетов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
7. Михайлов Н.Н. Художественная литература как социокультурный дискус. Учебное пособие. – М.: Издательство МГОУ, 2004.

**РУССКИЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР  
В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК  
ИНОСТРАННОГО**

*Запорожец В.В.*

**Российский университет дружбы народов,  
г. Москва, Россия**

Аннотация. Рассматривается применение на занятиях по РКИ экспедиционных материалов детского фольклора, собранных автором в различных регионах России в конце XX – начале XXI веков и опубликованных в различных научных изданиях Москвы и за рубежом. Отмечено богатство форм русского детского фольклора с точки зрения лексики, грамматики, музыкальности и методической ценности для освоения русского языка иностранными гражданами и лицами, для которых русский язык неродной. Приведены примеры разнообразных форм песенного творчества.

В процессе обучения русскому языку иностранные граждане познают традиции не только языковой системы русского народа, но и всего культурного наследия страны в целом. Этот фактор усиливается многократно, если в обучении русскому языку использовать фольклорные произведения. Тексты фольклорных произведений являются одной из основополагающих систем в становлении межличностных и межкультурных отношений и потому они представляют доминирующий аспект в преподавании РКИ.

Фольклорные тексты, как в письменном, так и в устном варианте информационного источника, являются тем фундаментом, на основе которого иностранные граждане изучают грамматику, лексику, другие закономерности коммуникативной организации текста. Тексты фольклорных произведений могут быть лаконичны и коротки по форме, это: пословицы, поговорки, заклички, отговорки, песенки-потешки, частушки и т. д. А могут быть, как произведения художественной литературы, очень широко

развёрнуты, и что неоспоримо ценно, с неисчислимым количеством вариантов, это: сказки, былины, легенды и т. д.

Ценность вариативности текстов заключается не только в более полной интересной версии разговорного жанра, а также в полижанровости одного и того же текста. Например, всем известная сказка «Репка» существует и как игровой жанр, что можно использовать как игровой подвижный аспект на занятиях в обучении РКИ для разных категорий иностранных граждан.

**Пример.** (Играя, обучающиеся изображают описываемые в тексте события, повторяя в ритмике, с элементами рифмы, несколько раз одни и те же фразы, что значительно ускоряет и облегчает процесс запоминания слов и целых предложений русского языка.) *Дедушка с бабушкой чистили поляну, сеяли репу. / Пришёл репу рвати, пришёл одноногий: / Ножка за лапку, лапка за бабу, / Бабка за дедку, дедка за репку. / Не вытянули репку!* (И так до прихода десятиногого, с которым репку вытянули).

Также игровая форма «Зайчик» существует и как песенный хороводный вариант. **Пример.** (Один школьник представляет Зайчика, а другой/другие задают ему вопросы. При этом «Зайчик» изображает описываемые действия).

*– Зайчик белый, где ты бегал? / – Во лесок. / – Что там делал? / – Лычки драл. / – Куда клал? / – На пенёчек. / – Кто украл? / – Один ма-а-аленький зверёчек.*

Вообще основой и самой древнейшей формой фольклора является календарь. На принадлежность колядки к календарной форме фольклора также указывают следующие аспекты:

А) Круговая форма стиха (конец колядки уходит в её начало):

*Коляда, Коляда на кануне Рождества, / Мы ходили, искали Иванов-то двор, / Как Иванов двор на семи холмах, / На семи верстах... / Вокруг двора люди стоят, / Люди стоят, колядуют: / Коляда, Коляда накануне Рождества, / Мы ходили, искали Иванов-то двор...;*

Б) Начало каждого последующего действия, сопровождается повтором сначала, с добавлением продолжения (см. пример игры «Репка»);

В) Вопросно-ответная форма стиха.– *Уж ты клёшечка, кочерёжечка, / Ты где была? / – Коней пасла. / – А где кони? / – За воротами стоят... .*

Все выше перечисленные компоненты являются основополагающими в фольклорных текстах, что неоспоримо способствует быстрейшему их запоминанию, что, в свою очередь, является главным в обучении РКИ. Можно, используя обрядную тематику, обыгрывая народные гулянья как театральное действо, умело распределяя роли между участниками праздника, добиться потрясающих результатов в обучении РКИ (чему в своё время автор была невольным свидетелем) и подготовке к ТРКИ.

Жанры фольклора, сопровождающие такие действия, столь разнообразны и всесторонне охватывающие традиционную культуру, что поле деятельности преподавателя, работающего с различными группами обучающихся иностранных граждан, поистине безгранично. Это могут быть и загадки, и потешки, и частушки, лирические, хороводные, плясовые песни, и театрализованное представление сказок, легенд и былин... .

Все малые формы фольклорных текстов: с одной стороны, несут развивающую смысловую нагрузку, с другой – оставив за собой релаксирующую, развлекательную лёгкость, намного упрощают процесс запоминания той или иной информации. Как все микроструктуры, они характерны тем, что малы по объёму и, как любая игровая форма – несут максимум комфорта, быстро запоминаются и, вместе с тем, достаточно информативны. Этим они и удобны в обучающем процессе РКИ. Ввиду лёгкости восприятия, они не напрягают, а наоборот, расслабляют, что существенно упрощает процесс обучения.

Наряду с тем, что игровая, непринужденная подача материала делает изучаемый материал легко воспринимаемым, стихотворная/песенная форма, повторяющаяся в процессе игры произвольное количество раз, способствует быстрому схватыванию не только отдельных слов, но и целых фраз, и

словосочетаний. Фольклорная текстовая платформа, являясь общей для этнического мышления (что особенно ярко прослеживается в детском восприятии мира) представляет собой тот канал взаимопонимания и эмоционального обмена, который включает глубинные уровни подсознания. Это значительно повышает продуктивность обучения и является основной доминантой в освоении любой информационной структуры в целом.

Приведем несколько примеров различных песенных форм, имеющих широкое распространение в среде русского народа. Сразу оговорю вопрос об исключении в использовании для обучения русскому языку тех песен, в образной символике которых присутствуют такие агрессивные персонажи как Волк, Бабай и т. п., а также дразнилки, стишки с бранными словами и т. п.

**Закличка дождя:** *Дождик, дождик, пуце, / Дам тебе я гуцу, / Дам тебе я ложку, / Хлебай понемножку.*

**Отговорка дождя.** *Дождик, дождик, перестань, / Я поеду в Ерестань\*, / Богу молиться, / Христу поклониться. / Как у Бога сирота / Отпирает ворота / Ключиком, замочком / Шёлковым платочком!* (Ерестань – подразумевается город Иерусалим искажённая рифмованная форма – авт.).

**Закличка солнца.** (Когда слишком долго затягивался дождь, то дети, бегая под дождём, напевали): *Солнышко, солнышко, / Золотое донышко, / Выкатись колесом, / Освети наш дом!*

**Божья коровка.** (Обычно, преимущественно в деревенской среде, автор наблюдала такую сценку: ребёнок, увидев насекомое «божью коровку», брал её на ладонь, поднимал пальцы кверху, чтобы она могла забраться на кончик пальца и с него взлететь, и напевал): *Божья коровка, / Чёрная головка, / Полети на небо, / Принеси мне хлеба, / Чёрного и белого, / Только не горелого!* **Круговые (докучные) стишки.** (Эти стишки уходят своими корнями в колядки, календарный фольклор, где описывался бесконечный круговорот времени).

1. *Встал я со сна. / Гляжу – сосна, / Сел я под сосну: / «Дай, – думаю, – сосну». / Встал я со сна / Гляжу – сосна....*

2. *Посеял дед мак, / И эдак, и так, / А летом мак вырос, / Все семечки вытряс, / Понёс ветер семя, / И в поле посеял, / Посеял ветер мак / И эдак, и так....*

Колыбельные песни. Вообще, в экспедиции, изначально, вопрос о сборе колыбельных песен специально не стоял, но, заданный в рабочем порядке один раз, обрёл целенаправленную основу. Колыбельные стали записываться с целью изучения их гармонизирующего эффекта.

***Баиньки.** А баиньки, баиньки, / Две курочки рябеньки, / Петушки молоденьки, / Гребешки золотеньки. / Петушок рано встаёт, / Голосисто поёт, / Голосисто поёт, / Тебе спать не даёт. / Петушок, ты не гуди, / И сыночка не буди.*

Как музыковед, могу сказать, что музыкальная основа рассматриваемого материала (как любая игровая форма) будет способствовать наилучшему усвоению русского языка детьми, для которых русский язык воспринимается как иностранный. И даже если песенный материал (как любая фольклорная традиция) будет записан заинтересованными преподавателями в диалектной форме, тем не менее, для педагога не составляет большого труда перевести его на академическую форму языка (что мы имели возможность наблюдать выше).

Работая некоторое время после института в школе, я заметила, что все без исключения дети очень любят петь (не зависимо от наличия у них музыкального слуха). Данный факт говорит о том, что в разных регионах нашей страны, с обучающимися не будет проблем в изучении русского языка как иностранного, если использовать в учебном процессе любые детские фольклорные жанры (игры, потешки, считалки, колыбельные песни и т.д.).

И хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что в древние времена фактор песенного и поэтического творчества, в целях гармонизации психики очень широко использовался, тем он интересен (осознаём мы это или нет) остался и

для нас. Автор предполагает, что тема использования стихов и песенного творчества в обучающем процессе РКИ вполне достойна более глубокого изучения с точки зрения работы психики человека и может быть в дальнейшем продолжена учеными различных областей.

Проходя подготовку к практической работе в пионерском лагере и обкатывая детский игровой материал на сокурсниках, автор в своё время заметила прекрасную восприимчивость взрослых обучающихся к детскому игровому материалу, полную отдачу творческому началу, активное включение в игровой момент, при этом – с абсолютно позитивным настроем. Данный факт говорит о том, что использование любого этнического материала в обучении РКИ открывает огромные возможности для преподавателей.

Изложенные соображения явились основой подготовки ряда электронных образовательных ресурсов, пособий для курсов повышения квалификации преподавателей, тьюторов по русскому языку как неродному/иностранному, в том числе в рамках ФЦП «Русский язык 2016-2020».

### **Список литературы**

1. Фольклорные сокровища московской земли, т. «Детский фольклор. Частушки». М; ИМЛИ 2001.
2. «На рогах он дрёму носит» // Народное Творчество, № 1, 1998 г., с. 13 – 15.
3. «Вечёренные игры» // Народное Творчество, № 1, 2001 г., с. 22.).
4. «Конь вороной, топни ногой!» // «Народное Творчество», № 6, 2001 г., с. 15–16.
5. «Да» и «Нет» не говорите» // «Народное Творчество», № 6, 2002 г., с. 18–19..
6. «Материалы с пограничья Московской и Тверской областей». «ЖС», № 4, 2002 г., с.32.
7. «А у нас во дворе» // «Народное Творчество», № 1, 2003 г., с. 18–19.

8. «Летние праздники Пошехонья» // «Народное Творчество», № 4, 2005 г., с. 6.
9. «Летние праздники старой Москвы»// «Народное Творчество», № 3, 2006 г., с. 59.
10. «Игра – не просто развлечение»././ «Народное Творчество», № 2, 2010 г., с. 55 – 57.
11. «Колыбельные песни Центральной России». «ЖС», № 4, 2012г., с. 51 – 53.
12. Запорожец В.В. ЭОР «Народная медицина Пошехонья (Этнические практики современности)» URL [http://www.ofernio.ru/rto\\_files\\_ofernio/20466.doc](http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/20466.doc)
13. Запорожец В.В. ЭОР «Баюшки. Сборник колыбельных песен» ЕСПД .02076881.01141-01, 2014-05-23 URL [http://www.ofernio.ru/rto\\_files\\_ofernio/20467.doc](http://www.ofernio.ru/rto_files_ofernio/20467.doc)
14. Грачева О.А., Запорожец В.В., Исаева И.Э., Кончева В.А., Лагуткина М.Д., Малаховская В.В., Матухин П.Г., Попова В.А., Попова Н.А., Рыжова Т.А. Вебинар на тему «Специфические особенности обучения РНИ/РКИ на всех уровнях образования». [Электронный ресурс] URL <https://yadi.sk/i/gQfkPpgj3JYy7Z-> - 10.08.17 г.
15. Грачёва О.А., Запорожец В.В., Матухин П.Г. Художественная литература, искусство и народное творчество как основа текстовой подсистемы в обучении иностранцев для подготовки к ТРКИ [Электронный ресурс] //Программа КПК «Организационно-методическое обеспечение обучения иностранных граждан РКИ (на получение сертификата уровня А1-В2) » Модуль 2 «Подготовка к тестированию по русскому языку как иностранному для различных категорий граждан». – URL <http://rus.study/user/module2/lecture3> и [https://youtu.be/X\\_LwAlxXr0I-](https://youtu.be/X_LwAlxXr0I-) 10.08.2017
16. Запорожец В.В. Метрика, ритмика, звуковысотность и рифма произведений русского фольклора как компоненты системы поддержки занятий по изучению иностранными гражданами различных категорий

русского языка как иностранного и подготовке их к ТРКИ [Электронный ресурс] //Программа КПК «Организационно-методическое обеспечение обучения иностранных граждан русскому языку как иностранному (на получение сертификата уровня А1-В2) » Модуль 2 «Подготовка к тестированию по РКИ для различных категорий граждан». –URL <http://rus.study/user/module2/lecture3> и [https://youtu.be/h\\_1aO34QIPw](https://youtu.be/h_1aO34QIPw)– 10.08.2017 г.

17. Матухин П.Г., Грачёва О.А., Запорожец В.В. Особенности практического использования ИКТ и сетевых ресурсов интернета для проведения тестирования по русскому языку для различных категорий граждан в странах дальнего зарубежья [Электронный ресурс] //Программа КПК «Организационно-методическое обеспечение обучения иностранных граждан русскому языку как иностранному (на получение сертификата уровня А1-В2) » Модуль 2 «Подготовка к тестированию по русскому языку как иностранному для различных категорий граждан». – URL <http://rus.study/user/module2/lecture6> и <https://youtu.be/Qdto15n-ngA>– 10.08.2017 г.

## **ПОЛИСЕМИЧНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

*Захарова Н.Н.*

**Тульский государственный университет**

**г. Тула, Россия**

Статья посвящена исследованию роли фразеологической единицы в создании семантики художественного текста, описываются приёмы включения фразеологизма в текст для создания объёмного полипризнакового описания.

Значительный пласт фразеологических единиц (далее – ФЕ) обладает сложной информативной насыщенностью, когда посредством одного

языкового знака обозначается нерасчленимое на отдельные признаки явление. Речь идёт о *полисемичности фразеологического знака* (это качество получает различные названия в лингвистической литературе – полисемность, семантический синкретизм [2, С. 35], «эврисемичность» [4, С. 53]). При лексикографическом толковании многие из фразеологизмов подвергаются упрощению, т.к. метаязыковое объяснение их семантического содержания требует многословного, многофакторного описания: «*Без мыла лезть/влезть в душу* – лезть, хитростью и т.п. вызывать на откровенность, добиваться доверия (говорится с неодобрением). Обычно подразумевается, что при этом имеются недобрые намерения» [3, С. 255]. В указанной единице *душа* предстаёт как сокровенная, оберегаемая от вторжения область, проникновение в которую оценивается как насилие, уподобляемое грубому физическому действию. Образ рождает полисемичность и неразложимость на дискретные семантические множители значения ФЕ. Цель появления вторичной номинации – не столько дать имя действию, сколько описать его признаки, позволяющие человеку оценивать это действие неодобрительно, т.е. выделить из ряда подобных действий данное, отличающиеся индивидуальными характеристиками.

Полисемичность фразеологизма становится в художественном тексте основой построения сложных полипризнаковых описаний как в авторском повествовании, так и в речи персонажа. Фразеологическая семантика, включающая образный компонент, создает новый аспект измерения – номинативно-изобразительный. В работах зарубежных лингвистов У. Уимсата, М. Бирдсли, М. Хестера, П. Рикера [5] высказываются интересные мысли о том, что слияние смысла и ощущения позволяет на основе согласования чувственно воспринимаемого текста с нашим ментальным опытом построить воображаемый мир, ограниченный одним аспектом, заданным семантикой высказывания или текста. В художественном тексте основным фактором текстообразования является художественно-образная конкретизация речи, когда слово-понятие переводится в слово-образ через

целую систему вербальных средств, конкретизирующих воображение читателя.

Основной функцией ФЕ в авторском повествовании является построение художественного описания различных объектов художественной действительности. Тождество референтной соотнесенности объединяет семантику фразеологизма и семантику образных лексических средств, формируя единый «образный комплекс» [1].

1. Одним из способов авторского включения ФЕ в образный комплекс является *постановка фразеологизма в препозицию* к дополняющему его семантическое содержание словесному ряду:

«*Не по себе* стало казакам: и тяжело, и больно» (Шукшин В.М. «Я пришел дать вам волю»). – «Стенька, однако, долго был *сам не свой*: молчал, думал о чем-то, как видно, тревожном» (Шукшин В.М. «Я пришел дать вам волю»). – «А дома у них был *проходной двор*. Толпились с утра до ночи, и на ночь непременно кто-то оставался. Помещение здесь было для приемов отличное, а для нормальной жизни – невозможное...» (Улицкая Л. «Веселые похороны»).

*Фразеологизм в препозитивной позиции выполняет функцию обобщающего квалификатора:* дает наиболее общую характеристику объекта: следующий за ней контекстуальный ряд конкретизирует типовую ситуацию, представленную ФЕ, изменяя фокус от общего к частному. Семантическое содержание ФЕ обрастает плотью образа-референта, что позволяет рассматривать его уже как элемент образной системы текста. При этом наряду с денотативно-понятийным значением ФЕ особую роль в формировании семантики высказывания начинают *играть коннотативные приращения смысла*, которые ФЕ содержит в себе как языковая единица и которые передает высказыванию, участвуя в коммуникативном процессе: «Поляна на взгорке, на поляне – избушка. Избушка – *так себе*, амбар рядов в тринадцать – четырнадцать, в одно оконце, без сеней, а то и без крыши» (Шукшин В.М. «Охота жить»). – «Мужики были все *как на подбор* –

здоровые, гладкие, очень довольные легкой жизнью» (Шукшин В.М. «Любавины»). – «Потом все эти натюрморты как *ветром разнесло*, ничего не осталось» (Улицкая Л. «Веселые похороны»).

Более наглядной выступает прагматическая роль разговорной ФЕ в однородном образном ряду в тех случаях, когда **за фразеологическим средством следует одиночный лексический синоним**: «Шел Ефим на суд, как курва с котелком, нервничал» (Шукшин В.М. «Суд»). – «Никакого презрения тогда не намечалось, наоборот, *дурак дураком* был, простодушный и до смешного доверчивый» (Шукшин В.М. «Мечты»). Полисемантический фразеологизм выполняет квалифицирующую функцию, не просто называя действие, но и определяя характер протекания действия. Удвоение номинации одной и той же ситуации дополняется таким образом одномоментной образной (и поэтому **полиинформативной**) **характеризацией**.

Многочисленны примеры, когда ФЕ связывает два предложения на основе причинно-следственных отношений: фразеологический знак обозначает определенное эмоциональное состояние объекта речи, а далее следует контекст, объясняющий причину такого состояния. Автор выбирает фразеологизм как наиболее экспрессивный знак, обладающий большой степенью информативности. В значении одной единицы заключается равная тексту информация: обозначается психологическое состояние персонажа, характеризуется это состояние как полипризнаковое явление, выражается оценка. **Эмотивность и оценочность знака притягивает внимание читателя, становясь смысловым центром фразового единства**. В идущем за ФЕ контексте причина «проговаривается», но уже не фокусирует на себе внимание читателя, потому что для автора чрезвычайно важным выступает **актуальный момент речи** – эмоциональное состояние персонажа: «Подолгу неподвижно стоял – смотрел на горизонт, и у него *болела душа*: он любил чистое поле, любил смотреть на горизонт, а в городе не было горизонта» (Шукшин В.М. «Лёнька»).

2. Фразеологическая единица включается *в синонимический ряд*, в котором выступает как равноправный член в числе других, в том числе нефразеологических, средств и выполняет единую с ними функцию «выражения одного сложного и многогранного признака» [1, С. 57]: «Падал в декабре 1991-го густой снег, засыпая, заматывая все тропки к бывшим магазинам, словно они и не нужны больше, — живите так как-нибудь, святым духом» (Толстая Т. «Частная годовщина»). – «Государственное — это когда на тебя кричат, унижают, тыкают в тебя пальцем: стой прямо и не переминайся с ноги на ногу!» (Толстая Т. «Частная годовщина»). – «*Хоть бы что* делай, *хоть гори* все вокруг *синим огнем* - он в воскресенье наденет куртку аккуратненькой копной и пойдет по деревне просто так бурлачить» («Гринька Малюгин»). – «Только все удивлялась: что это у вас за порядки тут, я лечу, можно сказать, *с того света вынимаю*, чего мне бояться...» (Улицкая Л. «Веселые похороны»). «Слишком он забаловал эту невоспитанную и невежественную девку, слишком *много воли дал* - сам виноват... Ладно! Пусть катится на все четыре... Но прежде, конечно, надо избавиться от ребенка» (Рубина Д. На солнечной стороне улицы).

Члены синонимического ряда, имея общее семантическое содержание, отличаются индивидуальными смыслами, дробящими совокупный образ объекта на несколько признаков, отличающихся некоторыми нюансами. Хотя и тот, и другой член синонимического «братства» содержат общее семантическое ядро, благодаря объединению их смыслов рождается сложное *полипризнаковое описание*. Обычно фразеологизм занимает финальную позицию в синонимическом ряду, что является неслучайным, т.к. функция синонимического повтора заключается в экспрессивизация высказывания, так называемая восходящая амплификация. Синонимический ряд предстает как речемыслительный поиск наиболее экспрессивного знака для описания референтной ситуации.

3. Семантическое согласование двух или более фразеологизмов, находящихся в различной степени семантической близости в пределах

одного смыслового блока. С одной стороны, это семантическое «соприкосновение» разных ФЕ обуславливает их совместное использование для описания общей референтной ситуации, референтного объекта. С другой стороны, объединяющий их контекст еще в большей степени сближает их семантику, настраивая на один камертон: «— Туда и припляшите, куда мы приплясали: *посадили* супостатов *на шею* и *таскаемся* с ними как с *писаной торбой*» (Шукшин В.М. «Я пришел дать вам волю»). ФЕ *носиться как с писаной торбой* имеет значение «уделять слишком много внимания тому, кто такого внимания не заслуживает; переоценивать кого-либо» (6, Т. 2, С. 39). ФЕ *посадить на шею* – «позволять жить за свой счет, бездельничать кому-либо». Точкой соприкосновения является сема «проявлять излишнюю заботу о ком-либо». Использование фразеологизмов с пересекающимися фразеосемами в одном высказывании позволяет бить дважды в одну точку, усиливая тему «добровольного подчинения» гнету, что уже само по себе экспрессивизирует высказывание. Объединение в одном высказывании двух единиц, каждая из которых обладает мощным прагматическим потенциалом, приводит к еще большей силе воздействия всего высказывания, производя эффект прагматического «выстрела». Соседство ФЕ *таскаться как с писаной торбой* с фразеологизмом с более резкой оценочностью усиливает ее пейоративность, и в контекстуальном пространстве таскаться как с писаной торбой приобретает значение «сознательное обременение себя изнуряющим трудом за другого человека», то есть сознательное принятие рабства.

Рассмотрим еще один показательный пример.

«Не пей, не кури, – насмешливо говорит какой-нибудь закоренелый язвенник, – а чего же тогда остается? Тут чуть не хором все: – *По одной доске ходи – на цыпочках!* – *Смоли да к стенке станови*» (Шукшин В.М. «Жил человек»). ФЕ *по одной доске ходить* имеет значение «вести себя крайне осторожно, опасаясь последствий»; ФЕ *смолить и к стенке становить* – «заниматься необременяющим времяпровождением, создавая видимость активной деятельности». Вне контекста две ФЕ не имеют точек

семантического соприкосновения. Общность референтной ситуации, а также тот факт, что обе единицы выступают в качестве синонимической замены к реплике «не пей, не кури», приводит к тому, что два фразеологизма вынуждены встраиваться в одну семантическую сетку, приспособлять к этому свои значения – «ничего не делать или делать очень осторожно, опасаясь плохих последствий». Их пейоративная оценочность переводит ФЕ из группы синонимических дублетов «не пей, не кури» в псевдосинонимические конструкции. Прагматический эффект – создание иронии.

Крайне важным в объединении нескольких фразеологизмов выступает характер коммуникативной ситуации, которая провоцирует напряженное эмоциональное состояние персонажа: «– А-а, – догадался Иван, – ты решила, что я – *шут гороховый*, что я – *так себе*, *Ванёк в лапоточках*... Тупой, как ты говоришь» (Шукшин В.М. «До третьих петухов»). В речи персонажа вступают в отношения семантического согласования, относясь к одному референту и выступая в контексте синонимическими понятиями, следующие фразеологические единицы: *шут гороховый* – «пустой, глуповатый, недалекий человек, служащий посмешищем для всех» (6, Т. 2, С. 386), *так себе* – «посредственный, обычный, ничего собой не представляющий» (6, Т. 2, С. 301), *Ванёк в лапоточках* – «необразованный, недалекий человек». Нетождественное понятийное содержание фразеологизмов имеет большие зоны семантического перекрещивания. Общим является характеристика объекта как не обладающего большими интеллектуальными способностями и потому оцениваемого неодобрительно. Согласуясь в едином контексте, ФЕ создают, благодаря неперекрещивающимся смыслам и различному образному содержанию, полипризнаковое описание. Общая резко отрицательная оценочность ФЕ и отнесенность к одному субъекту свидетельствуют о полемическом развитии диалога, о пародировании персонажем чужого слова.

Многофункциональная нагруженность фразеологического знака

является причиной того, что в одной реплике часто состыкуется 2 – 3 и более фразеологизмов: «В первые дни мать, все еще играя роль "вернувшейся мамочки", пробовала *беседовать по душам*, то есть *совала нос не в свои дела*, давала идиотские советы или принималась вдруг рассказывать душещипательные тюремные истории. Но нарвалась несколько раз на едкие замечания дочери и отступилась» (Рубина Д. «На солнечной стороне улицы»). –

«Английский язык Валентина знала *через пень-колоду*, она была слависткой. *С горем пополам* разобравшись, она поехала по указанному адресу» (Улицкая Л. «Веселые похороны»).

4. Фразеологизм, оказываясь в сильной позиции художественного текста, может выступать **ключевым знаком**, содержащим в себе глобальную семантику художественного текста.

Полисемичность определяет принадлежность фразеологизма к знакам, которые, идентифицируя определенный объект окружающего мира, формируя определенное языковое понятие, в то же время выступают в этой номинации знаками и *характеризующими*; это качество становится чрезвычайно важным в процессе фразеологического участия в структурировании художественного текста. **Коннотативная нагруженность фразеологического знака** позволяет ему в некоторых позициях выступать в качестве **мнемонического элемента** текста, который обращает на себя внимание адресата текста своей экспрессивностью, активизирует работу его образно-ассоциативной памяти, в результате чего содержательный смысл текстового фрагмента проецируется на этот знак и тот, аккумулируя в себе коммуникативно-референтный смысл, выступает **символом глобального смысла текста**. В этом случае можно говорить, что фразеологизм выступает в качестве **сильной позиции текста**. Фразеологический знак, находящийся в сильной позиции текста, организует смысловые связи не только с ближайшим контекстом, но и с глобальной семантикой текста.

*Заголовок* является одной из сильных позиций художественного текста. Так, в рассказе В.М. Шукшина ФЕ *Алеша Бесконвойный* вынесена в качестве названия рассказа и выступает в качестве формально-семантического элемента текста, что приводит к объединению двух систем информативности – заголовка как структурного элемента текста и языковой, заключенной в фразеологической семантике – в одно целое. В Словаре русской фразеологии отмечается следующее значение указанной единицы: «Прост. Презр. Бездарный дурак, глупый, невежественный человек», отмечается, что на ее стилистический статус оказал влияние комплекс общепринятых ассоциаций имени *Алеша*, даваемого «подлому сословию» и приписываемой ему глупости. Однако в отличие от синонимичного фразеологизма *Алеха сельский* данная ФЕ, благодаря компоненту-прилагательному *бесконвойный*, указывает не просто на непонятливость лица, а на его неумение приспособиться к нормам, принятым и одобряемым социальным коллективом, оцениваемым как проявление глупости, сумасшествия. Значение ФЕ *Алеша Бесконвойный* формирует предтекстовое знание: темой текста является определенный тип личности, и возможно воспринимать будущий текст как психологическое описание человеческой личности. Начало текста вступает в прямую семантическую связь с заголовком и в рассказе развивается линия, указанная в названии. Фразеологизм не только называет тему потенциальной «конфликтности» такой личности с другими людьми, но и служит языковым маркером одной из идеологических точек зрения – точки зрения деревенского сообщества, включается в комплекс пейоративной фразеологии рассказа, детально вырисовывающей образ персонажа таким, каким он предстает в сознании соплеменников: *строить дурачка, как об стенку горох, как ненормальный*.

Фразеологическая семантика может поддерживать и укреплять сильную позицию текста, т.е. способность к представлению в свернутом виде содержания текста в целом. Фразеологизм дает одномоментный образ картины художественной реальности. Дальнейший текст – развернутое

описание того, что уже названо и охарактеризовано фразеологизмами: «Ирка первой *подвела черту*: нанялась в труппу воздушных гимнастов, в чужую, в конкурентную, дед ее проклял, и уехала на большие гастроли на все лето, с шапито. Алик же сделал тогда первую эмиграционную пробу – переехал в Питер» (Улицкая Л. «Веселые похороны»).

Во-первых, фразеологизмы рисуют целостную образную картину ситуации, во-вторых, выступают интенсификаторами характеристики, в-третьих, экспрессивизируют высказывание, акцентируя тем самым информацию; все это делает фразеологизм ключевым элементом структурирования текста, своеобразным «ярлыком» референтной ситуации текста: «Вообще этот город потрясающий. В нем есть все. Он город городов. Он *Вавилонская башня*. Но стоит, и еще как стоит!» (Улицкая Л. «Веселые похороны»). – «Я тут», — беззвучно прошептал голос смерти, и *жизнь пошла под откос*. Еще продолжалась борьба, еще впереди была Анна Каренина (безжалостно убитая автором, наказанная за то, что захотела жить), еще впереди было несколько литературных шедевров, но квадрат победил, писатель изгнал из себя животворящую силу искусства, перешел на примитивные притчи, дешевые поучения и угас прежде своей физической смерти, поразив мир под конец не художественной силой своих поздних произведений, но размахом своих неподдельных мучений, индивидуальностью протеста, публичным самобичеванием неслыханного дотоле масштаба» (Толстая Т. «Малевич»).

5. ФЕ выступает ключевым знаком **в создании психологического портрета вводимого в сюжетное действия персонажа**. Фразеологизм, совмещающий в себе черты номинативно-идентифицирующего и характеризующего знака, становится **средством презентации** художественного образа. В функции представления выступают так называемые номинативные ФЕ, например *ходячий анекдот*, *отпетая голова*, *ночной работник* и др. Контекстная реализация такого типа фразеологизмов в целях презентации художественного образа показывает совмещение в

фразеологической семантике идентификации и предцирования. Эврисемичность фразеологизма позволяет писателю одним красочным и точным мазком презентовать образ персонажа: «Ирина испытывала к Нине глубокий интерес. Возможно, это и была настоящая причина, почему она тогда, полтора года назад, согласилась зайти к нему в мастерскую: посмотреть, что же это за чудо *в перьях*, которому достался Алик» (Улицкая Л. «Веселые похороны»). – «У нас один Митька Куксин, тот *черту рога выломит* – до того верткий парень» (Шукшин В.М. «Наказ», Т. 3, С. 180). – «При этой тяжеловесной внешности он был очень *легок на подъём*, подвижен (А. Фадеев «Молодая гвардия»). – «Офицер был длинный, худущий, *кости да кожа*» (М. Горький «Детство»). – «Свеж он был, как кровь с молоком, здоровье, казалось, так и прыскало с лица его» (Н. Гоголь «Мёртвые души»).

Таким образом, фразеологическая единица, приобретающая в контексте референтные смысловые характеристики, выполняет роль семантического и конструктивного центра стилистического приема. Использование данного знака позволяет создать полипризнаковую характеристику реферируемого объекта посредством сочетания коннотативных компонентов семантики ФЕ.

### Список литературы

1. Васильева А.Н. Художественная речь. Курс лекций по стилистике для филологов. – М.: Русский язык, 1983. – 256 с.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1987. – 240 с.
3. Словарь образных выражений русского языка. / Т.С. Аристова, М.Л. Ковшова, Е.А. Рысева и др.: Под ред. В.Н. Телия. – М.: «Отечество», 1995. – 368 с.
4. Солодуб Ю.П. Сопоставительный анализ структуры лексического и фразеологического значения // ФН. – 1997. – 5. – С. 43 – 54.
5. Теория метафоры. Сборник статей. – Пер. с англ., фр., нем., исп.,

польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. — М.: Прогресс, 1990. — 512 с.

6. Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2 т. / Сост. А.И. Федоров. Т.1.: А – М. – М.: Цитадель, 1997. – 391 с; Т. 2.: Н – Я. – М.: Цита-дель, 1997. – 396 с.

## **ДИАЛОГ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Кузарь Д.Г., Клейнер Л.Н.*

**Белорусский государственный экономический университе**

**г. Минск, Беларусь**

Современный мир становится все более открытым, стираются границы между странами, если не физические, то границы общения – точно. Современные способы коммуникации, возможности общения с носителями языка, новые требования к владению языком на рабочем месте, необходимость сдавать международные экзамены на уровень владения иностранным языком [1] выявили существенный пробел в традиционном подходе к обучению иностранному языку в вузе – студенты не умеют говорить спонтанно, реагировать на слова говорящего и на контекст общения. Не только студенты оказываются не готовы к реальному общению, преподаватели также рассматривают диалог как некий дополнительный элемент занятия, не центральный, не важный и, конечно, не как возможную форму контроля реальных знаний студентов.

Цель данной статьи - продемонстрировать на опыте кафедры делового английского языка Белорусского государственного экономического университета, что диалог – это эффективный метод контроля знаний студентов, а также важный элемент занятия, собственно гарантирующий внедрение инновационных методик в практику преподавания иностранного языка.

Прежде всего, мы рассмотрим роль диалога – как элемента, предполагающего использования преподавателем разнообразных разговорных упражнений на занятии. Диалог, с одной стороны, является хорошо изученным способом обучения иностранному языку, с другой – наблюдение за работой студентов выявило два типа реакций на задания диалогического характера. При первом типе реакции студент старается присвоить себе инициативу в разговоре, он долго говорит, не слушает своего собеседника, не обращает внимания на его аргументы, не задает вопросы, что, по сути, превращает диалог в монолог. При втором типе реакции студент замыкается, старается обойтись рядом заученных фраз, боится длинных высказываний и возможности совершить ошибку. Такая коммуникация также неэффективна. Таким образом, сложилась ситуация, при которой потребность в обучении устно-речевому общению приобретает первостепенное значение, а преподаватели зачастую оказываются к этому неготовыми. Возможным решением сложившейся проблемы могло бы стать изменение методики и стиля преподавания и выстраивания учебного процесса с учетом развития требуемых при ведении диалога навыков.

Диалог - сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Отсюда можно констатировать, что овладение студентами коммуникативной культурой предполагает, как минимум, развитие трех групп умений.

— коммуникационные или речевые: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание;

— умения восприятия (перцептивные): умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), умение понять чувства и настроение другого человека, умение анализировать;

— умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные): умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением в общении [2, 3, 4].

Эти умения развиваются постепенно, через комбинацию упражнений, направленных на формирование и отработку навыков разговорной речи. Новым в подходе, реализуемом на кафедре делового английского языка, является рассмотрение таких навыков не как просто необходимых при использовании языка в речи, а как базой, основой более сложного комплекса умений. Таким образом работа над диалогом носит не спонтанный, а регулярный характер. Студенты разбирают и анализируют под контролем преподавателя ошибки, которые нарушают коммуникацию, не позволяют достичь поставленной коммуникативной цели также тщательно, как и особенности грамматики и лексики.

Следует сказать, что обучение диалогу, соответствующему требованиям эффективной коммуникации – это тяжелая работа как преподавателей, так и студентов. В таких условиях важным, если не решающим, оказывается вопрос их мотивации. Представляется, что вынесение диалога как формы экзаменационного контроля решает, до определенной степени, данную задачу.

Экзамены в большинстве вузов остаются достаточно традиционными и предполагают рассказ студентом темы, выученной заранее. Основной аргумент преподавателей в таком случае – возможность проверить не только знание языка студентом, но и его знание материала семестра. Однако, опыт показывает, что диалог, организованный по образцу международных экзаменов, в частности ВЕС [1] прекрасно справляется с данной задачей. Ведение диалога на протяжении 3 минут предполагает наличие знаний по заданной теме, следовательно, грамотно составленные задания позволяют практически в полной мере проверить знания студентов. Несомненным

преимуществом диалога является тот факт, что при построении своего высказывания студент неизбежно вынужден учитывать целый ряд языковых параметров. При проверке сформированности умений диалогического общения учитываются:

- быстрота реакции (беглость);
- наличие и правильная реализация речевых формул;
- уместность реплик и их разнообразие;
- правильность использования лексики и грамматических структур;
- соблюдение характеристик диалога (ситуативность, реактивность, наличие эмоционально-оценочных слов и предложений).

Именно комбинация всех этих факторов является серьезным тестом знаний говорящего и позволяет оценить его действительную подготовку. Такая форма экзаменационного контроля серьезно меняет отношение студентов к работе в семестре. Уже после первых попыток составить диалог становится очевидным, что подготовиться к экзамену за ночь не удастся, успешное выполнение данного задания требует планомерной и постоянной работы. В свою очередь меняется и отношение преподавателей к организации работы на занятии. Поскольку успешный диалог возможен только при развитом умении критически мыслить, поэтому перед преподавателем стоит необходимость организации особых коммуникативных заданий. Таким образом, диалог, выступает не просто педагогическим методом или элементом занятия, но становится центральным звеном обучения иностранному языку.

### **Список литературы**

1. Cambridge assessment English [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>.
2. Андреева Г.М. Социальная психология/ Г.М. Андреева. - Москва: Аспект Пресс, 1999. – 63 с.

3. Корепанова Е.В. Психологические характеристики диалога в педагогической деятельности/ Е.В. Корепанова. – Вестник ТГУ, выпуск 3(47), 2007. – С. 151-156
4. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CECR\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/CECR_EN.pdf).

**НАУЧНО-МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС: «ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ  
ПЕРЕВОДЧИКА» В ТЕКСТАХ МЕДИЦИНСКОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ**

*Лаврова Е.А., Степанова В.А.*

**Смоленский государственный медицинский университет**

**г. Смоленск, Россия**

Работа посвящена изучению типичных ошибок, которые могут допускать студенты медицинского вуза при работе с текстами на французском языке профессиональной направленности. Особому рассмотрению подлежат термины, относящиеся к категории «ложные друзья переводчика». Делается вывод о том, что эти слова требуют более пристального и внимательного изучения при обучении основам перевода.

**Актуальность** проведенного исследования обусловлена тем, что в современном обществе изучение одного или нескольких иностранных языков является одной из основных значимых составляющих образования человека. Коммуникативная компетентность, в том числе и иноязычная коммуникативная компетентность, будущего медицинского специалиста является профессиональной важной характеристикой и компетентностью врача. Но владение иностранным языком не всегда является гарантией качественного и правильного перевода, т.к. во время работы с текстом мы сталкиваемся с неизвестными с точки зрения их семантики единицами, неверная трактовка которых приводит как к частичному, так и к полному искажению смысла излагаемого материала. В силу того, что студенты и

выпускники узкопрофильных вузов все чаще стали сотрудничать с представителями других стран и работать в иностранных компаниях, перед ними возникла проблема передачи информации с родного языка на иностранный язык и наоборот. Ни для кого не секрет, что правильность понимания текстов на иностранном языке определяет точность их перевода. В настоящее время студенты изучают достаточно новую дисциплину «Основы профессионально-ориентированного перевода», целью которого является овладение студентами навыков и умений, необходимых в работе с текстами узкой профессиональной направленности. Значимость этого курса обусловлена «путаницей», возникающей в процессе перевода. Зачастую, это связано с тем, что во время работы с текстами студенты используют приемы, присущие их родному языку, прибегают к дословному переводу и игнорируя семантические особенности иностранного языка.

**Цель работы.** В нашем исследовании подробному рассмотрению подлежит категория слов, относящихся к «ложным друзьям переводчика», т.к. именно они представляют наибольшую трудность для студентов при устном и письменном переводе текстов.

**Материалы и методы.** В своей работе мы применяли метод теоретического анализа и обобщения данных научно-методической литературы, с целью выявления основных подходов к решению исследуемой научной проблемы.

**Результаты.** Несмотря на всю сложность и неоднозначность трактовки понятия «ложные друзья переводчика», данная тема вызывает живой интерес у студентов, которые нередко принимают термины, относящиеся к категории «ложные друзья переводчика» за слова-интернационализмы.

Под термином «ложные друзья переводчика» понимаются «лексические единицы, близкие по написанию или звучанию в языке оригинала и в языке перевода, но отличающиеся своим смысловым наполнением и направляющие переводчика по ложному пути». [4] Тогда как к интернационализмам относятся «слова, встречающиеся в ряде языков и

обладающие в той или иной степени фонетическим, грамматическим и семантическим сходством», а также «слова, в разных языках имеющие общее происхождение (чаще всего восходящие к греческому или латинскому языку) и одно и то же значение, но, как правило, учитывающие фонетические и морфологические нормы данного языка» (*analyse, antibiotique, diagnostique, hemoglobin*). [5]

Из вышеуказанной трактовки следует, что принципиальным различием двух терминов является тот факт, что «ложные друзья переводчика» при переводе отражают частичное или прямо противоположное значение слова, в то время как «интернационализмы» имеют схожее по семантике значение.

Впервые о «ложных друзьях переводчика» лингвисты заговорили еще в конце XIX века. Но к их более глубокому изучению вернулись лишь в 1928 году, когда французские лексикографы М.Кеслер и Ж.Дерокиньи впервые ввели термин «*faux amis du traducteur*» («ложные друзья переводчика») и провели системное и широкое изучение подобных межъязыковых соответствий на материале французско-английских и англо-французских параллелей.

Чаще всего причинами появления «ложных друзей переводчика» являются сложные межъязыковые взаимодействия, в результате которых многие слова калькировались, заимствовались, перенимали полностью или частично значение исходного иностранного слова, что приводило к межъязыковой асимметрии. Нередко источником заимствования служил третий язык (латинский или греческий).

Изучая научные материалы по теории перевода, мы установили, что лексикографы выделили две категории «ложных друзей переводчика»:

1. «полностью ложные» со сходной орфографией и расходящейся семантикой. Сталкиваясь с этой группой слов, студенты принимают их за интернационализмы и, не задумываясь, калькируют, не подозревая, что заменяют термин ложным эквивалентом:

*Ma mère a acheté un **bocal** de confiture.* – Мама купила **банку** варенья (а не бокал).

Во французском языке слово «le bocal» переводится, как банка, бутылка, аквариум, тогда как бокал – это «la coupe».

*Le professeur a mit tous les livres sur **la tablette**.* – Учитель поставил все книги на полку.

Слово «la tablette» имеет значение «полка, плитка, лепешка», а не «таблетка».

2. «частично ложные» не полностью сходные по форме, но вызывающие неправильные ассоциации. Чаще всего, это слова, имеющие несколько значений.

*Pendant la course il a blessé **l'articulation**.* – Во время бега он повредил **сустав**. («l'articulation» сустав, [сочленение](#), [артикуляция](#)).

В приведенном выше предложении, мы видим, что одним из вариантов перевода слова «l'articulation» является слово «артикуляция». Но это далеко не первое значение данного термина. И именно поэтому во время перевода, а тем более вырванного из контекста предложения, этот термин способен привести к искажению изначального смысла представляемого материала.

*La bouillie contient beaucoup d'éléments **alimentaires**.* – В кашах содержится много питательных элементов (а не «элементарных»).

В таблицах мы приводим список «полностью и частично ложных друзей переводчика», которые чаще всего встречались нам в медицинских текстах на французском языке. Материалом исследования послужили «Материалы для подготовки к самостоятельному чтению медицинской литературы на французском языке». [6, с. 140 – 188]

**Таблица 1**

<b>«ПОЛНОСТЬЮ ЛОЖНЫЕ»</b>	
<b>ФРАНЦУЗСКИЙ</b>	<b>РУССКИЙ</b>
Barre – боль, болевое ощущение	Бар – pub, cabaret, bar
Complément – добавление,	Комплемент – compliment

дополнение, пополнение	
Couche – слой, пласт, роды	Куш – rondelette, gano
Figure – облик, рисунок, цифра	Фигура – taille, stature
Glande – железа	Гланды – amygdales
Lob/e – доля органа, мочка уха	Лоб – front
Lunatique – странный, сумасбродный, чудной	Лунатик – somnambule
Médique – мидийский ( язык населения древней Мидии)	Медик – medicine
Pelote – подушечка	Пилот – pilote
Préparation – подготовка, препарат	Препарирование – dissection
Prise – взятие (крови)	Приз – prix
Tablette – плитка, полка	Таблетка – comprimé
Tromb – смерч, вихрь	Тромб – thrombus
Tique – клещ	Тик – tic

**Таблица 2**

<b>«ЧАСТИЧНО ЛОЖНЫЕ»</b>	
<b>ФРАНЦУЗСКИЙ</b>	<b>РУССКИЙ</b>
Articulation	сустав, сочленение, артикуляция;
Atlas	первый шейный позвонок, атлант, атлас
Attaque	приступ, припадок, нападение, атака
Aspect	вид, внешность, точка зрения, аспект
Bande	бинт, повязка, бандаж, банда
Bandage	перевязывание, повязка, бандаж
Bouton	прыщ, волдырь, кнопка, пуговица, бутон
Carpe	запястье, карп

Clip	зажим, скоба, скобка, клип
Cliché	снимок, рентгенограмма, клише
Conception	понимание, взгляд, зачатие, концепция
Consolidation	сращение (перелома), консолидация
Débile	слабый, тщедушный, немощный, дебил
Ensemble	целое, совокупность, ансамбль
Étude	изучение, разработка, этюд
Examen	осмотр, исследование, экзамен
Front	лоб, фронт
Fluide	жидкость, жидкий, флюид
Gaze	марля, газ
Genre	род, вид, жанр
Oral	ротовой, устный, оральный
Stérile	бесплодный, стерильный

Обобщая все выше сказанное, можно заключить, что работа с научными текстами требует особой точности. Игнорирование семантики современных терминов, а также путей освоения заимствованной лексики (которая может варьироваться от частичного до полного расхождения значений), может привести к неприятным, а порой и непоправимым последствиям.

При проведении научного исследования нам стало понятно, что тексты, насыщенные медицинской лексикой, опираясь лишь на родной язык, неправильно. Необходимо уделять особое внимание контексту, терминам, в том числе и к понятиям, относящимся к категории «ложных друзей переводчика», и, непременно, перепроверять значение слов с помощью словаря. Поверхностное отношение к данной теме может привести как к

простому непониманию материала, так и к нанесению вреда здоровью человека. Не стоит забывать, что ценой переводческой оплошности может стать жизнь человека.

### Список литературы

1. Акуленко В.В. О «Ложных друзьях переводчика» [Электронный ресурс]. – URL: <http://linguistic.ru/index.php?id=79&op=content> (дата обращения 03.05.2018)
2. Будагов Р.А. «Ложные друзья переводчика» / Р.А.Будагов // Человек и его язык. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 429 с.
3. Большой русско-французский словарь / Л.В. Щерба, М.И. Матусевич, С.А. Никитина и др. – 4-е изд., испр. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2004. – XIV, 562С.
4. Новиков Ю. Что такое ложные друзья переводчика [Электронный ресурс]. – URL: <http://translation-blog.ru/fauxamis/> (дата обращения 03.05.2018)
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfiles.net/preview/1197059/> (дата обращения 03.05.2018)
6. Самарина О.К. Материалы для подготовки в самостоятельному чтению медицинской литературы на французском языке. – Ленинград: Государственное издательство медицинской литературы, 1963. – С. 140 – 188.

### АНЕКДОТЫ И ШУТКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Лучкина Н.В., Мирзоева С.А., Проценко И.Ю.*

**Ростовский государственный медицинский университет**

**г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье рассматривается методическая целесообразность использования анекдотов и шуток на занятиях по русскому языку как иностранному, что даёт возможность познакомить обучаемых с российской повседневной действительностью, в том числе с некоторыми стереотипными жизненными ситуациями; вызвать

эмоциональный отклик при чтении текстов; научить понимать природу иноязычного юмора, во многом связанного с культурологическим контекстом.

Одной из важнейших лингводидактических задач, стоящих перед преподавателями русского языка как иностранного (РКИ), является отбор учебных текстов, обладающих богатым эмотивным потенциалом. Анекдоты и шутки на страницах учебных пособий по русскому языку для иностранцев можно рассматривать как полезный дидактический материал, дающий возможность решить сразу несколько важных задач: познакомить обучаемых с российской повседневностью, в том числе с некоторыми стереотипными жизненными ситуациями; вызвать эмоциональный отклик при чтении текстов; научить понимать природу иноязычного юмора, во многом связанного с культурологическим контекстом.

В настоящее время актуальность изучения языка эмоций, то есть синтеза лингвистики, когнитологии, культурологии и психологии, очевидна. В отечественной лингвистике значительный вклад в изучение языка эмоций внёс В.И. Шаховский. Используемый этим учёным термин *эмотиология* понимается как *лингвистика эмоций* [4]. Особое место среди проблем изучения языка эмоций принадлежит исследованию коммуникации эмоций и своеобразия репрезентации эмоций в разных типах текстов.

В 2007 году в Санкт-Петербурге было издано учебное пособие «Эмотиология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте» [3]. В данном пособии когнитивно-дискурсивное направление в изучении эмоций формирует лингвистическую дисциплину «эмотиология текста», то есть изучение репрезентации эмоций в тексте. К сожалению, учебных пособий по репрезентации эмоций в русских текстах нам не встретилось, но тем не менее в практике преподавания РКИ нами используется когнитивно-дискурсивный подход, который рассматривается как моделирование при помощи средств учебного дискурса картины мира, характерной для носителей русского языка.

Когнитивно-дискурсивное исследование эмотивности предполагает комплексное изучение реализации категории эмотивности как в простых, элементарных текстах, описывающих реальные повседневные ситуации, так и в текстах различных художественных жанров. Анекдоты и шутки обладают значительной эмотиогенностью и могут служить ценным дидактическим материалом, позволяющим исподволь знакомить учащихся с некоторыми сторонами российской действительности, которые остаются скрытыми, скажем, от иностранных туристов, приезжающих в Россию на непродолжительное время. Отнюдь не только внешние атрибуты русской культуры (театр и балет, кинематография и литература, архитектура и мода и т.д.) заслуживают внимания людей, которым долгое время предстоит учиться в России, получая высшее образование.

Осваивая новое для себя языковое и культурное пространство, иностранные учащиеся должны разбираться в тонкостях человеческих взаимоотношений, в способах проявления чувств, в неписаных правилах поведения и организации человеческой жизни и т.д. Необходимые знания они могут почерпнуть из такого рода источников, как анекдоты и шутки. Безусловно, текстовый материал должен быть связан с лексической и грамматической темами урока.

В учебнике, изданном на кафедре русского языка №1 Ростовского государственного медицинского университета «Мы учимся в России» и ориентированном на овладение основами русского языка (уровень А2), в разделе «Отдохнём немного!», использованы анекдоты, шутки, песни, забавные истории, содержание которых призвано не только оживить процесс обучения, но и решить вышеперечисленные дидактические задачи.

Так, в уроке 3, посвящённом обсуждению семейных проблем, приводится следующая шутка, позволяющая иностранцам понять, насколько значительна роль женщины в русской семье.

*«Взрослый» papa*

*– Папа, ты уже взрослый?*

– Конечно, сынок.

– А скоро я буду взрослым?

– Через 10-15 лет.

– Тогда я смогу делать всё, что захочу? И не буду спрашивать у мамы?

– Сынок, я сам ещё не такой взрослый [2, с.45].

Там же учащиеся знакомятся с шуточной песней «Я у бабушки живу», рассказывающей о том, что родители не стремятся обзаводиться многочисленным потомством, а единственного ребенка часто препоручают бабушкам и дедушкам.

В уроке 4 (лексическая тема «Моя группа») приводится такая шутка: *Два студента Виктор и Мохамад жили в общежитии в одной комнате. Однажды они поссорились и несколько дней не разговаривали друг с другом. Однажды вечером Виктор написал записку: «Мохамад, разбуди меня завтра в 7 часов» – и положил её на стол. Утром Виктор проснулся и увидел, что уже 9 часов. На столе лежала записка. Мохамад написал: «Вставай, уже 7 часов» [2, с.67].* В контексте данного урока уместно обсудить вопросы студенческих межличностных отношений, различие привычек и манер поведения учащихся разных национальностей, проживающих в интернациональных общежитиях и обучающихся в многонациональных учебных коллективах.

Несколько шуток учебника посвящены вопросу взаимоотношений ученик-учитель-родители ученика. Например:

*Приходит сын из школы и говорит своим родителям:*

– *Не знаю, чем вы так понравились нашей учительнице, но она опять хочет вас видеть [2, с.101].*

Иностранные учащиеся интересуются нашей системой образования. Оказавшись после окончания подготовительного факультета в одной аудитории с российскими студентами, они задаются вопросами об уровне их

подготовки, сравнивают свои успехи с учебными достижениями носителей языка.

В уроке 8 «Я хочу лучше узнать Россию» приводится следующая шутка:

*Студенты собираются в другой город на экскурсию.*

*– А город большой? – спрашивает иностранец русского друга.*

*– Нет, 3 мегабайта, – и продолжает скачивать карту на телефон [1, с.134],* позволяющая понять, что картина мира нынешнего поколения студентов во многом определяется владением цифровыми технологиями.

Интерес иностранных учащихся вызывают анекдоты, связанные с профессиональной тематикой – медицинской. Их содержание соответствует теме урока 10 «Выбор профессии – нелёгкое дело». Приведём один из них:

*Стук в дверь.*

*– Кто там?*

*– Это я, ваш доктор.*

*– Извините, доктор, я не могу вас принять. Я себя плохо чувствую [1, с.165].*

Традиции, связанные со встречей Нового года, свои в каждой стране. С российскими обычаями подготовки к празднику учащиеся знакомятся и при помощи текстов страноведческого характера, и при помощи анекдотов. Например:

*– Девочки, а Дед Мороз, оказывается, жадный!*

*– С чего ты взяла?*

*– А он вместо того, чтобы свой подарок принести, нашёл куклу, которую мама прятала в шкафу, и под ёлочку положил [2, с.208];*

*За ужином дочь сказала, что написала письмо Деду Морозу и попросила себе iPad, а маме норковую шубу. Дед Мороз поперхнулся чаем [2, с.208].*

Статистический анализ анекдотов из сети Интернет, проведённый Т.А. Евстигнеевой [1], выявил, что к числу наиболее частотных объектов

русского юмора относится частная жизнь: взаимоотношения в семье, отношения мужчина-женщина, дети, тёща, быт, соседи, поэтому вполне уместно насыщение учебных пособий анекдотами и шутками именно этой тематики:

– Скажи, мамочка, у меня скоро день рождения?

– Да, моя радость, скоро. А почему ты об этом спрашиваешь?

– Просто хочу знать, не пора ли мне стать хорошей девочкой... [2, с.208].

Для понимания иноязычной культуры и успешного межкультурного общения необходимо постижение особенностей национального юмора, который представляет собой сложный социально-культурный и психологический феномен. Юмор шуток и анекдотов помогает на многие серьёзные вещи повседневной жизни посмотреть сквозь призму смеха, выявить в привычном смешное. Понимание того, над чем смеются люди, принадлежащие к другой культуре, служит путём к сближению и взаимоуважению, ликвидирует барьеры в межкультурной коммуникации.

### Список литературы

1. Евстигнеева Т.А. Учёт национальной специфики русского юмора в процессе обучения РКИ Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Евстигнеева; РГПУ–СПб, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-uchet-natsionalnoy-spetsifiki-russkogo-yumora-v-protssesse-obucheniya-rki> (дата обращения: 05.04.2018).
2. Лучкина Н.В., Проценко И.Ю. Мы учимся в России. Учебник для иностранных учащихся подготовительных факультетов / Н.В. Лучкина, И.Ю. Проценко, Т.Н. Прокудайло и др. – Ростов-на-Дону, 2016. – 245 с.
3. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: Учебное пособие / О.Е. Филимонова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 448 с.
4. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М.:

**МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ  
УНИВЕРСИТЕТЕ**

*Налбандян С.Р., Асатрян Т.К.*

**Ереванский государственный медицинский университет им. Мх. Гераци  
г. Ереван, Республика Армения**

В статье рассматривается возможность использования произведений художественной литературы, наряду со специальными текстами, на занятиях по русскому языку как иностранному со студентами медицинского университета; прослеживается отношение обучаемых к чтению как виду РД, чтению художественной литературы и Интернет-информации; описываются критерии отбора художественных текстов для учебных целей.

Русский язык как учебный предмет в неязыковом вузе относится к непрофилирующим дисциплинам и подчинен главной задаче – подготовке специалистов определенного профиля. Это имеет место и в нашем конкретном случае, при обучении студентов медицинского университета РКИ в условиях Армении.

Развитие и совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов находится в прямой зависимости от степени овладения ими языком изучаемой специальности, и здесь велика роль текста. Любой текст учебника или пособия должен вызывать у обучаемого вопрос, уточнение, возражение, дополнение и т.д., должен способствовать формированию таких сложных коммуникативных умений, как умение раскрыть степень понимания текста, обосновать собственную точку зрения, поделиться с собеседником полученной информацией, вызвать у обучаемого желание активно участвовать в дискуссии по обсуждаемой проблеме. Если

это имеет место, то предложенный текст будет способствовать формированию профессиональной компетенции [1].

Помимо образовательных целей, русский язык, являясь гуманитарным предметом, выполняет одну из своих важнейших функций - воспитательную, способствуя формированию мировоззрения молодежи, развитию их общей культуры, знакомя их с этическими нормами поведения, давая простор анализу, размышлению, переосмыслению окружающих событий и фактов. Если не литературные образы, ставшие образцами для подражания как в русской, так и мировой художественной литературе, то что может стать лучшим примером для образца для молодых людей нового поколения.

Опираясь на работы русских методистов (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, С.К. Милославская, Л.С. Журавлёва, М.Д. Зиновьева, Л.В. Фарисенкова, Н.В. Кулибина и др.), можно утверждать, что классическая литература представляет собой мотивоформирующий фактор в плане поступков и принципов поведения в условиях иного этносоциума. Она стимулирует мыслительную деятельность обучающегося, порождая множество ассоциаций с собственным жизненным опытом, оказывает воздействие на чувства и эмоции, а ориентация на идеал, формируемый средствами литературы, определяет образ поведения человека [2].

Такой подход к содержанию обучения специалистов-медиков соответствует коммуникативно-страноведческому принципу преподавания языка и отвечает принципу обязательного сочетания рационального и эмоционального моментов обучения РКИ.

Все вышесказанное подтверждает тот факт, что подготовка специалистов-медиков не должна и не может сводиться к решению чисто практических задач, обучению языку специальности или общению на бытовые темы. Вопросы нравственного воспитания личности, формирование этической культуры студентов - будущих врачей неразрывно связаны с профессиональным образованием студентов-медиков.

Акад. Д.С. Лихачев писал, что «гуманизация образования – это путь в гуманизации общества», и первыми в ряду гуманитарных дисциплин стоят, конечно, язык и литература. И именно на нас, преподавателях-русистах, возложена гуманная миссия – помочь сохранить молодому поколению, выросшему в переходный период после распада СССР и создания независимого государства - Республики Армения, ту высокую духовность, которую несет в себе художественная литература.

Опрос, проведенный среди студентов-первокурсников медицинского университета, выявил следующее.

В последние десятилетия в современную жизнь вторгся принципиально отличающийся от привычного способ восприятия мира через гаджеты, поглотивший все и вся, не исключая науку и образование. Конечно же, не имея преимуществ в скорости передачи информации на любые расстояния и в любое время, мы бы жили по старинке, но ситуация в мире в корне изменилась, читать серьезную литературу у людей не остается времени, мы теряем в содержательном плане, сканируя прочитанный материал, такое впечатление, что в информационном пространстве мы летим на огромной скорости, чтобы успеть к финишу первым.

Некоторые прогнозы нам, конечно, огорчают, полагают, что способность эффективно воспринимать художественные тексты наравне с возможностью получить высококлассное образование может стать элитарной привилегией. Может произойти разделение людей на тех, кто будет уметь читать сложную литературу, и тех, кто читает вывески. Трудно представить, какие перемены могут ожидать человечество в таком случае.

На наш взгляд, эти тенденции можно избежать, знакомя студентов с лучшими страницами художественной литературы, того бесценного фонда культуры, который возвышает нас над обыденным и позволяет мечтать, воображать, представлять, сравнивать, творить, переживать со своими героями, разделять их участь, гордиться ими. Мы не воспитываем роботов, и духовное, что несет в себе книга, не может иметь аналогов, в противном

случае мы теряем способность возврата к уже переосмысленной информации, индуктивный анализ, критическое мышление, воображение и обдумывание, что может иметь гораздо более серьезные последствия.

Некоторые студенты полагают, что «интернет раскрыл свои широчайшие возможности: он позволяет скачивать (платно или бесплатно) любую книгу, любую информацию, которую можно ксерокопировать и иметь в бумажной версии также». Есть мнение, что «если грамотно пользоваться интернетом, то он незаменим, к тому же удобен - не нужно носить с собой книжки, и вся информация компактно уместается в телефоне, можно участвовать в on-line конференциях, пользоваться полезными аудиопрограммами». Другие студенты считают, что «интернет незаменим в получении быстрых ответов и может быть источником лишь дополнительной или фактической информации». 60 % студентов говорит о его плюсах и минусах: «Появление интернета дало нам много информации, которую можно найти за секунду, но забрало у нас не меньше, в том числе и рвение к знаниям, необходимость мыслить самостоятельно и домысливать, это привело к тому, что мы привыкли к готовым ответам, мы теряем живое общение, перестаем спорить, доказывать, ищем Его мнение и теряемся в безграничном потоке информации».

20 % студентов можно назвать противниками Интернета, они считают его «вором» нашего времени с быстро развивающейся зависимостью, которая лишает тебя удовольствия на досуге почитать любимую книгу. Студенты пишут: «Куда приятнее читать книги, прикасаясь к ним, ощущая их запах, аромат, атмосферу происходящего, ты погружаешься в мир, описываемый автором и становишься его соучастником», «книга становится нашим живым другом, между нами появляется контакт», «книга материальна, и сама по себе является предметом физических манипуляций», «когда я читаю книгу, информация в моей голове обрабатывается иначе, чего не могу сказать о чтении в интернете».

Результаты опроса подтвердили тот факт, что 80 % времени студенты предпочитают отдавать чтению книг, а 20 % - просмотру и чтению интернет-информации. По мнению большинства, интернет выполняет роль «свежей газеты», что также может и должно стать предметом обсуждения на занятиях по русскому языку.

Бывают случаи, когда студенты обращаются к Интернет-информации в связи с устаревшими медицинскими данными, публикующимися в учебниках десятилетней давности. В этом году положение в нашем университете выравнялось: начала функционировать электронная библиотека, где можно найти последние издания учебников и учебных пособий по всем дисциплинам, включая и русский язык.

Этот не простой для всех период в нашей педагогической практике усугубляется еще и тем, что:

- языковая подготовка абитуриентов медицинского университета низкая, а порой и «нулевая», за исключением выпускников специализированных школ /Айб, Квант и др./, а также студентов из русскоговорящих семей;
- учащиеся старших армянских школ, наши абитуриенты, серьезно занимаются предметами, необходимыми для сдачи вступительных экзаменов /химией, биологией, физикой/;
- языком обучения является родной армянский;
- и хотя по-русски говорят практически все армяне, в последнее время рейтинг английского языка значительно возрос в связи с возможностями получения квалификации, профессионального роста в Европе, Америке и т.д.

В проведенном нами опросе одна из студенток-первокурсниц написала о том, что «если она будет владеть английским, то она станет «человеком мира», поскольку рейтинг английского языка в настоящее время высок». Другая же, наоборот, пишет о том, что «русский язык – это ее второй родной язык, потому что она говорит на нем с детства, а ее мама и бабушка – специалисты русского языка и литературы». В советский период армянская интеллигенция получала высшее образование на русском языке, поскольку

русский язык был государственным, а сейчас русский язык является языком обучения в вузе лишь в группах студентов из стран СНГ.

Общеизвестный факт, что произведения русских писателей нужно читать на русском языке, армянских – на армянском, английских – на английском, но языковых знаний для этого порой недостаточно.

Считаем целесообразным ежегодно на первом курсе медицинского университета проводить среди студентов входное тестирование для определения уровня языковых и лексических знаний по русскому языку; формировать группы - слабая, средняя, сильная; пересмотреть программы по русскому языку для студентов-первокурсников, которые позволят вводить материал в зависимости от их языковых возможностей.

И если ранее художественной литературе отводилась лишь вспомогательная, сугубо иллюстративная роль, то в настоящее время обращение к художественной литературе в аудитории студентов-нефилологов, носит часто прикладной характер, т.е. она служит преподавателю учебным материалом (Костомаров В.Г., Бей Л.Б., Демидова Г.Н., Милославская С.К. и др.) [3].

Критериями отбора художественных текстов для работы в аудитории со студентами-медиками четко определены известными методистами. Это *языковая доступность, грамматическая содержательность, содержательная завершенность, страноведческая и познавательная ценность* [4].

Лучшими образцами художественных произведений, соответствующих критериям отбора знакомящих студентов-медиков с нормами врачебной этики и располагающих к дискуссии, можно назвать произведения писателей-врачей: А.П. Чехова, М. Булгакова, Н.М. Амосова, В.В. Вересаева и др. Именно на таких занятиях обсуждаются различные аспекты профессионального общения («врач-врач», «врач-медсестра», «врач-больной», «врач-родственники больного»), сравниваются нормы вербального и невербального поведения врача в зависимости от общепринятых или

национальных особенностей поведения, интерпретируется та или иная коммуникативная стратегия и тактика врача (к иллюстративным материалам данного цикла можно отнести произведения русских и зарубежных писателей: А. Чехова “Ах, зубы!”, М. Булгакова “Целитель”, “Аптека”, “Приключения покойника”, М. Зощенко “Медицинский случай”, “Пациентка”, В. Резниченко “История болезни”, А. Солженицына “Раковый корпус” /отрывки/, О. Генри “Родственные души”, “Последний лист”, М. Твена “Добрый аптекарь”, “Как бороться с простудой” и др.).

Очевидно, что тактика прочтения художественных текстов в аудитории студентов-медиков, опирающаяся на эмоционально-чувственное восприятие языка и ведущая к осмыслению и пониманию смысла текста, позволяет не только удовлетворять основные коммуникативные потребности студента, изучающего РКИ, но и развивает его творческие возможности, повышает мотивацию к самостоятельному чтению текстов русской классической литературы и глубокому изучению русского языка, что предполагает весьма корректное и взвешенное отношение к подбору художественных текстов, которые можно было бы использовать на занятиях по РКИ. И особенно важным представляется прочтение художественных текстов в студенческой аудитории, находящейся вне языковой среды страны изучаемого языка.

### **Список литературы**

1. Хейлик В.Д. Представление произведения художественной литературы в контексте культуры как методическая проблема // Язык как инструмент познания и зеркало эпохи. Симферополь: Универсум, 2006. С. 106 – 110.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
3. Аксенова Г. Н., Кожухова Н.Е., Саханкова З.Н. О целесообразности использования художественного текста специальной тематике на уроках РКИ в медвузах БГМУ. Русский язык и литература в пространстве мировой

культуры, г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ . Том 15

4 . Хейлик В.Д., Микитюк А.В. Лингводидактическая интерпретация произведений художественной литературы в контексте формирования межкультурной толерантности. Русский язык и литература в пространстве мировой культуры, г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ Том 15. Направление 14 - Методика преподавания русской литературы: теория и практика Санкт-Петербург, 2015.

**ЭМОТИВНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ-  
НЕФИЛОЛОГАМИ**

*Никольская И.Г.*

**Санкт-Петербургский государственный университет  
г. Санкт-Петербург, Россия**

Статья посвящена анализу параметров эмотивного учебного текста, который может быть использован на занятиях по русскому языку как иностранному для формирования эмотивной компетенции студентов-нефилологов.

Под эмотивным будем понимать текст, отражающий эмоциональное состояние говорящих и их взаимоотношения, который «в качестве основных структурно-семантических компонентов имеет конструкты с эмотивной семантикой, обладает определенной эмоционально-смысловой доминантой и эмотиогенной практикой» [3, с. 15]. Обычно выделяют языковые компоненты эмотивного текста (номинанты эмоций, маркеры эмоций, фразеология, эмотивные конструкции, кинемы и просодемы) и неязыковые (эмотиональная ситуация). Все эти компоненты находят формальное выражение в специальных средствах номинации, описания, выражения и

отражения эмоций: интонационных, лексико-грамматических, синтаксических, стилистических [5, с. 173-178].

Эмоциональные ситуации могут быть сведены к определенной типологии. Эмоция всегда вызывается какой-нибудь специфичной и абстрактной ситуацией - типовой категориальной эмотивной ситуацией [7, с. 191]. Так, например, категориальная эмотивная ситуация сомнения связана с ситуацией, когда субъект не может сделать рациональный выбор из двух и более вариантов в условиях избытка или недостатка информации [4, с. 199].

Тексты и работа над ними являются основой образовательного процесса. Для того чтобы обучающиеся смогли адекватно интерпретировать текст, они должны, прежде всего, обладать адекватной эмотивной компетенцией, которая приобретается в процессе целенаправленного обучения, а также через художественную коммуникацию. Напомним, что эмотивная компетенция включает в себя знание общих лингвокультурных кодов эмоционального общения, эмоциональных концептов, знание правил смены кода и их корреляции с общечеловеческими и национально-культурными ценностями, знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров, знание и владение средствами номинации, выражения и описания своих и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах [8, с. 5]. Эмотивную компетенцию также определяют как «настроенность на чувства тех, с кем мы имеем дело, умение улаживать разногласия, не допуская их обострения, и искусство достигать состояния вдохновения при выполнении своей работы» [2]; «способность эффективно регулировать свои эмоции для выполнения поставленной цели» [9]; «умение распознавать эмоции других людей по их внешним проявлениям, способность выражать собственные эмоции так, чтобы другие люди понимали их, а также умение управлять собственными эмоциями, справляться со стрессами» [1, с. 73].

На наш взгляд, основными функциями эмотивного текста, используемого в учебном процессе, являются: формирование эмотивной

компетенции обучающихся; стимулирование творческой активности обучающихся; развитие эмпатии у обучающихся.

Под учебным текстом понимается текст, «с которым осуществляются действия и операции, преследующие и развивающие учебно-воспитательные цели. Статус учебного приобретает текст, проектируемый, создаваемый, трансформируемый, приспособляемый, анализируемый, комментируемый, осмысливаемый и переосмысливаемый субъектами учебного процесса, в результате чего развиваются интеллектуальные и духовные потенциалы личности» [2].

В качестве основных функций учебного текста выделяют: передачу учебной информации с учетом социальных, демографических и психологических характеристик обучающихся; становление, развитие познавательных и творческих способностей, умений и навыков; организацию познавательной деятельности обучающихся; их социокультурное развитие; формирование аналитического и рефлексивно-аналитического опыта; мотивирование учебной деятельности; самоконтроль результатов образовательной деятельности и качества образовательного процесса [2].

Соответственно, учебный эмотивный текст должен одновременно удовлетворять критериям и эмотивного, и учебного текста. Единица изучения эмоций в тексте - эмотивный микротекст, т.е. минимальный отрезок текста, достаточный для понимания эмоциональной ситуации и узнавания репрезентируемой эмоции.

В художественной литературе активно используются номинанты эмоций, показываются эмоциональные ситуации, отражается вербальное и невербальное эмоциональное поведение человека, разнообразные способы и средства описания и выражения эмоций. Также очень важно, что художественные тексты, как правило, сами по себе являются эмоциогенными, т.е. они рассчитаны на встречную творческую активность адресата. Характерной особенностью восприятия художественных текстов является то, что обучающиеся, как правило, не только стремятся их понять,

но и интерпретируют, «проживают» на личном уровне. В связи с этим представляется, что в качестве эмотивного учебного текста наиболее целесообразно использовать разнообразные художественные микротексты. Также немаловажно, что впечатления от прочтения, анализа, осмысления художественного текста стимулируют студентов создавать собственные творческие учебные тексты (сочинение, эссе и т.п.).

В качестве эмотивных учебных текстов для обучающихся по различным нефилологическим направлениям следует подбирать художественные микротексты соответствующей их специальности тематики. Так, например, для студентов-медиков, психологов, социальных работников будут интересны и наиболее полезны художественные тексты, рассказывающие о проблемах медицины, внутреннем мире человека, тонких гранях работы его психики, а студентам-экономистам будет увлекательно на примере художественных произведений рассмотреть важнейшие экономические концепции и понятия, ключевые эпизоды мировой экономической истории, финансовые схемы и т.п.

Работая над эмотивным учебным текстом со студентами-нефилологами, целесообразно использовать адаптированный для учебных целей метод проникающего изучения категории эмотивности в тексте, предложенный О.Е. Филимоновой. Данный метод включает семь последовательных этапов анализа эмотивного текста: 1. сканирование текста: выявление потенциально эмотивно заряженных единиц текста на основе его беглого просматривания, быстрого чтения; 2. тестирование: реконструирование эмотивной ситуации текста, выявление участников эмотивной ситуации, причины и объекта эмоции; 3. спецификация: определение доминантной эмоции и сопутствующих эмотивных тем текста; 4. стратификация: выявление эмотивных единиц разных уровней языка; 5. дескрипция: лексико-грамматическое описание выявленных эмотивных единиц; 6. анимация: прагматическая и стилистическая интерпретация

функционирования эмотивных единиц; 7. интеграция: интерпретация и оценка роли эмотивных единиц в общей структуре текста [6, с. 84-86].

Все эти этапы могут на практике рассматриваться параллельно, т. к. они тесно взаимосвязаны, и под руководством преподавателя. Преподавателям-русистам в процессе обучения студентов-нефилологов русскому языку как иностранному необходимо уделять больше внимания формированию их эмотивной компетенции, используя для этих целей эмотивный учебный текст.

### Список литературы

1. Азлецкая Е. Н. Как сформировать эмоциональную компетентность // Директор школы. 2006. № 1. С. 72–75.
2. Александров Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. 2015. № С. 56-61. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35060> (дата обращения: 29.04.2017).
3. Литвинчук И.Н. Интерпретация эмотивных текстов в контексте преподавания русского языка как иностранного // Relevant theoretical and practical aspects of modern science of languages: materials of the I international research and practice conference April 30th , 2016, Los Gatos (CA), USA: Scientific public organization «Professional science», 2016. P. 12-18.
4. Никольская И.Г. Выражение семантики сомнения в современном русском языке // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 118: научный журнал. СПб., 2009. С. 197-201.
5. Никольская И.Г. Описание, выражение и отражение эмоции сомнения в русском языке // XXXVI международная филологическая конференция. Сборник. Вып. 19: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 13-18 марта 2007 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. Н. А. Любимова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. С. 173-178.

6. Филимонова О. Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 448 с.
7. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Изд-е 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 208 с.
8. Шаховский В. И. Эмоциональная / эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (Есть ли неэмоциональные концепты?) // Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносазнания. Сб. науч. тр. / Под ред. Н. А. Красавского. Волгоград, «Колледж», 2002. С. 5-9.
9. Bricker, D. The ASQ: SE user's guide / D. Bricker, J. Squires, E. Twombly. Maryland: Paul H. Brooks Publishing. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.brookespublishing.com/store/books/squires-asqse/index.htm> (дата обращения 29.04.2017).

## РАЗДЕЛ 5

### ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ГУМАНИТАРНЫХ И КЛИНИЧЕСКИХ КАФЕДР

#### КЛИНИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ. ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЯ.

*Веденьев К.Ю., Веденьева М.О., Поляков Д.В., Конопля Е.Н.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В данной статье рассматриваются некоторые особенности преподавания клинических дисциплин, в частности: «Сестринское дело», «Уход за больными терапевтического и хирургического профиля» у студентов первого и второго курсов международного факультета обучающихся с помощью языка-посредника, а также возникающие трудности и пути их решения.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, особенно актуальным становится усиление позиций России на мировом рынке образовательных услуг. Современные социально-экономические условия, непрерывное накопление научных данных, развитие информационных технологий и рост требований к врачебной специальности ведут к необходимости введения клинических дисциплин на первом и втором курсах высшей медицинской школы. В этой связи крайне важным обстоятельством становится осознание всей серьезности и ответственности преподавательского состава особенностей работы со студентами младших курсов иностранного факультета. Известно, что с первого дня пребывания в Российской Федерации иностранные студенты попадают в крайне непривычную для них социокультурную, языковую и национальную среду. Попросту говоря, у многих студентов возникает когнитивный диссонанс, «культурный шок»,

зачастую проявляющийся усталостью, снижением памяти и психологическим дискомфортом. На данный момент иностранные студенты Курского государственного медицинского университета начинают свое знакомство с клиническими дисциплинами «Сестринское дело» и учебная практика «Уход за больными терапевтического и хирургического профиля» с первого года обучения.

Первой и основополагающей трудностью, с которой сталкиваются студенты первого курса, является необходимость наличия базовых знаний по анатомии, латинскому языку, физиологии, патологической физиологии, основам фармакологии. Некоторые из указанных выше дисциплин изучаются студентами на втором и третьем курсах, что существенно осложняет проведение клинических практических занятий. Для поддержания качества преподаваемого знания преподавателю приходится тратить немалую часть времени занятия на объяснение сути изучаемого процесса с точки зрения анатомии, основ латинской терминологии, физиологии и патофизиологии. Естественно в предлагаемом лекционном материале содержатся необходимые пояснения в исчерпывающем количестве. Преподаватели кафедры постоянно отслеживают современные публикации по преподаваемой дисциплине и формируют учебные пособия высокого научного качества для оптимизации и повышения качества педагогического процесса.

Второй трудностью является «языковой барьер». В Курском государственном медицинском университете обучаются студенты из более 70 стран мира. Студенты международного факультета осваивают образовательную программу с использованием английского языка, как посредника, исходный уровень которого крайне различный. В практике встречаются студенты, уровня языка которых едва хватало для базовых коммуникаций, и наоборот, были студенты с превосходным уровнем английского языка, богатым словарным запасом и глубоким пониманием специфичной терминологии. В большинстве ситуаций проблема «языкового

барьера» корректируется сама собой. По прошествии сравнительно малого отрезка времени студенты вырабатывают необходимый вокабуляр для коммуникации с преподавателем в рамках занятий по клинической дисциплине. В случаях, когда уровень английского языка у студентов остается низким, преподаватели стараются мотивировать студента к более глубокому изучению языка. Обратной стороной «языкового барьера» является изучение русского языка студентами иностранцами. Русский язык жизненно необходим студентам-медикам для практической деятельности, а именно общения с пациентами, изучения медицинской документации, бытовой коммуникации, в рамках изучения клинических дисциплин. Естественно, для студента первого курса такое изобилие новых непривычных предметов и языков является непростым испытанием, подчас невыполнимым без внимания и контроля со стороны профессорско-педагогического коллектива кафедр.

Третьей проблемой можно выделить недостаточное понимание студентами младших курсов важности самоподготовки и методологии обучения. Данная проблема встречается не только у иностранцев, но и у русских студентов. Суть ее заключается в недостаточной самодисциплине, непонимании различий обучения в университете и школе.

Решением является грамотно построенный и оптимизированный педагогический процесс на кафедре, рационально сформированные методические и учебные пособия, составленные в соответствии с образовательными стандартами и несущие в себе наиболее актуальную информацию, поданную в легко воспринимаемом виде.

### **Список литературы**

1. Арефьев А.Ю. Международный рынок образовательных услуг и российские вузы (статья первая) // Высшее образование в России. -2008. - No2.-с. 144-157.

**РАЗДЕЛ 6**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ  
МЕДИЦИНСКОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ,  
ТЕХНИЧЕСКОЙ И ДРУГИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ РЕЧЕВОМУ  
ЭТИКЕТУ**

*Альдингер П.П., Новик А.А.*

**Смоленский государственный медицинский университет**

**г. Смоленск, Россия**

В статье рассматриваются проблемы обучения иностранных учащихся на уроках РКИ русскому речевому этикету. Дана оценка значимости изучения студентами-иностранцами формул речевого этикета, принятых в русскоязычной среде. Рассмотрены особенности преподавания правил речевого поведения студентам-медикам.

Коммуникативно ориентированная методика преподавания русского языка как иностранного предполагает подготовку иностранных учащихся к общению в социально-бытовой и учебно-профессиональной сферах. В процессе преподавания РКИ важную роль играет лингвострановедческий аспект: обучение языку неотделимо от систематической работы по ознакомлению студентов-иностранцев со страной изучаемого языка, её традициями и культурой, в том числе культурой межличностного общения.

Обучение эффективной межкультурной коммуникации является важной особенностью современного подхода к обучению иностранному языку. Отличия менталитета и лингвокультур у представителей разных национальностей обуславливают их разное коммуникативное поведение. Коммуникация же в любой сфере предполагает соблюдение норм речевого этикета, основывающихся не только на нормах морали, но и на национально-

культурных традициях: в формах речевого поведения находит отражение уникальность национальной культуры. Следовательно, можно сделать говорить о том, что речевой этикет является одним из ярких показателей принадлежности человека к той или иной нации.

Обучение иностранцев русскому речевому этикету в значительной мере обеспечивает толерантную коммуникацию – необходимое условие успешной адаптации индивида в обществе. Толерантная речевая коммуникация – это речевая форма взаимодействия людей, которая при передаче информации, побуждении к действию, выражении чувств, эмоций учитывает убеждения адресата, понимает и уважает культурные ценности адресата, не допускает никаких форм «речевой агрессии» [4, с.9].

Поскольку речевой этикет – одна из важных характеристик поведения человека, без знания вербальных форм выражения вежливых отношений между представителями социума индивид не может эффективно осуществлять процесс общения. Иностранец, попадая в русскую языковую среду, иногда, сам того не подозревая, может выглядеть бестактным, принося в эту сферу свой языковой этикет. Изучение этикетных норм общения, национальных особенностей русского этикета в курсе РКИ помогает иностранным учащимся быстрее адаптироваться в неродной языковой среде. Поэтому обязательным условием хорошего владения русским языком является знание русского речевого этикета.

Мотивацией при овладении иностранным языком служит, прежде всего, потребность в бытовом общении, которое невозможно без знаний этики коммуникации. Поэтому ознакомление с элементарными формулами речевого этикета целесообразно начинать с первых шагов обучения иностранцев русскому языку.

Речевой этикет представляет собой образец ярко выраженного стандартизованного речевого поведения. Стандартны сами ситуации знакомств, представлений, обращений, приветствий, прощаний, извинений, благодарностей и мн. др. Стандартны и выражения, речевые акты,

применяемые в этих ситуациях [3, с. 182]. Поэтому целью обучения речевому этикету является выработка у студентов благодаря многократному повторению в типичных ситуациях стереотипов речевого поведения, которые выражаются в устойчивых выражениях, формулах общения. В результате такого повторения иностранные учащиеся в различных коммуникативных ситуациях используют готовые, отложившиеся в языковом сознании, формулы.

Для успешного достижения данной цели от преподавателя требуется тщательный отбор языкового материала с формулами речевого этикета, применимыми в наиболее распространенных в речевой практике студентов ситуациях общения. Кроме того, необходимо подбирать дидактический материал, способствующий развитию культуры общения и культуры речи, а также повышающий интерес к изучению речевого этикета.

Обучение речевому этикету связано в первую очередь с обучением диалогической речи. При этом особая роль отводится диалогам-шаблонам, которые проявляются в стереотипных ситуациях. Эти диалоги служат хорошим средством обучения запоминанию и ситуативного употребления различных разговорных клише [1, с. 281]. Их усвоение, как правило, проходит без особых затруднений. Наиболее типичные формулы речевого этикета распределяется по разговорным темам. Например, по теме «Приветствие» студентами усваиваются такие речевые формулы, как *Привет; Здравствуй(те); Доброе утро; Добрый день; Добрый вечер*. На каждом занятии преподаватель отрабатывает с иностранными учащимися формулы речевого этикета. В учебных пособиях содержится соответствующий дидактический материал по различным речевым ситуациям. Так, в учебнике Миллер Л.В., Политовой Л.В., Рыбаковой И.Я. «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» [2], по которому учатся иностранцы в Смоленском государственном медицинском университете, в каждом блоке – «Уроке» – представлены типичные диалог-шаблоны, применяемые в речевых ситуациях «Приветствие», «Знакомство»,

«Приглашение», «Предложение», «Извинение» и др. Благодаря аудиоприложению к учебнику, студенты имеют возможность познакомиться не просто с формулами речевого этикета, но и запомнить и отработать на практике интонации, с которыми носители русского языка произносят эти формулы в тех или иных ситуациях общения.

Однако зачастую дидактического материала, имеющегося в учебных пособиях, недостаточно, поскольку он охватывает не все необходимые студентам речевые ситуации. Педагог должен подбирать дополнительный материал для лучшей адаптации учащихся к условиям среды обучения. Так, преподавательским составом кафедры русского языка СГМУ разработано учебно-методическое пособие «В деканате», предназначенное для развития коммуникативных навыков иностранных студентов первого курса в учебной сфере общения. В пособие включены формулы речевого этикета, необходимые для общения с деканом, секретарем декана, преподавателем. Вводятся модели речевого поведения в следующих ситуациях: объяснение причины пропуска занятия или опоздания, заказ нового пропуска в общежитие, просьба о переводе в другую группу, необходимость взять справку об обучении в университете и т.д.

В процессе отработки формул речевого этикета, в том числе в ситуации «В деканате», наиболее продуктивным методом обучения является ролевая игра. Студенты с интересом включаются в диалог или полилог, особенно если приходится играть роль преподавателя или декана факультета, поскольку ситуации общения с преподавателем и деканом наиболее близки им.

Одной из главных особенностей изучения иностранного языка в неязыковом вузе является профессиональный характер. Потребности студента в учебно-профессиональной сфере также служат хорошей мотивацией при овладении иностранным языком и, в частности, знанием речевого этикета в ситуациях профессионального общения. Роль преподавателя при этом заключается в создании благоприятных

дидактических условий для освоения учебно-профессионального материала и стимулирования речевой активности студентов. Обучение языку профессии, как и разговорному языку, является обучением межличностному общению. Современный профессионально-ориентированный подход к обучению РКИ предполагает формирование у студентов-иностранцев способности общения в конкретных профессиональных ситуациях. Студенты-медики на уроках русского языка овладевают моделями речевого поведения и формулами речевого этикета в ситуации «Врач – пациент», учатся корректному построению диалога с больным, изучают речевые клише, используемые врачом при проведении осмотра пациента. На данном этапе неопределима роль деловых игр, кейс-задач, в которые иностранные учащиеся активно включаются, поскольку осознают важность владения навыками диалогической и монологической речи в учебно-профессиональной сфере. В процессе решения ситуационных задач и участия в ролевых играх у студентов отрабатываются навыки употребления в речи моделей вежливого обращения врача с пациентами.

Таким образом, работа по обучению иностранных учащихся, в частности, студентов-медиков, русскому речевому этикету должна основываться на систематическом повторении в смоделированных и реальных ситуациях общения моделей речевого поведения в социально-бытовой и учебно-профессиональной сферах.

### **Список литературы**

1. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 4-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 480 с.
2. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова Я.И. Жили-были...28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л.В. Миллер, Л.В. Политова, Я.И. Рыбакова. – 14-е изд., испр. – СПб.:2016. – 152 с.

3. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская – М: Русский язык, 2002. – 216 с.

4. Юй Цзяминь. Обучение русскому речевому этикету китайских учащихся (I сертификационный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук // Юй Цзяминь – СПб, 2016. – 21 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://disser.spbu.ru/files/disser2/1199/aftoreferat/Zv9hkjsn99.pdf>

**РОЛЬ ПРЕДТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ  
«ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ  
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

*Асейкина Л.С.*

**Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков  
г. Краснодар, Россия**

В статье рассмотрена система предтекстовых заданий в учебном пособии «Язык специальности» и определена их роль с позиций современных методологических подходов, дидактических принципов и технологий обучения русскому языку как иностранному.

Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих (ИВС) в российских военных вузах является важным направлением военно-технического сотрудничества МО РФ с зарубежными странами. Условием и средством формирования профессиональных и коммуникативных компетенций будущих военных специалистов является русский язык.

По учебному плану вуза обучение русскому языку ИВС технических специальностей осуществляется в течение пяти семестров в рамках двух дисциплин: «Иностранный язык» (базовая часть общего гуманитарного и социально-экономического учебного цикла) и «Язык специальности» (вариативная часть учебных циклов), что соответственно, определяет

различие в целях, содержании и средствах обучения. Сегодня актуально учебно-методическое обеспечение новой дисциплины «Язык специальности» и создание учебных пособий, где учитываются коммуникативно-деятельностные потребности ИВС, отражаются современные подходы, дидактические принципы, технологии и формы организации обучения.

Содержание учебного пособия соответствует модулям рабочей программы, которая в свою очередь коррелирует с программами специальных дисциплин. Параллельное изучение одной и той же предметной области на занятиях по дисциплине «Язык специальности» и профильным предметам усиливает мотивацию учащихся. Междисциплинарные связи предусматривают согласование вопросов изучения, использование аутентичных материалов (текстов, средств наглядности и т.д.), рецензирование учебных пособий. Такое взаимодействие приводит к интеграции знаний из различных дисциплин в одновременное развитие коммуникативных и предметно-профессиональных, а в нашем случае – авиационно-технических умений учащихся [2].

В отборе и систематизации учебного материала используется функционально-коммуникативный подход, который основывается не на формально-языковых признаках единиц обучения, а на их значимости и роли в профессиональной коммуникации. Каждому учащемуся важно овладеть терминологией будущей профессии, ее основными понятиями, развить навыки чтения текстов по специальности, научиться понимать и употреблять наиболее частотные в профессиональном общении лексико-грамматические и синтаксические конструкции.

С позиции текстоцентрического подхода текст – основная лингводидактическая и технологическая единица обучения РКИ. Во-первых, это источник профессионально значимой информации и знаний о русском языке; во-вторых, текст – это средство освоения синтаксических и лексико-грамматических структур, развития умений и навыков чтения, понимания, анализа специальных текстов и порождения вторичных текстов, а также

формирования компетенций устного и письменного профессионального общения. В-третьих, текст обладает огромным потенциалом для развития логического мышления обучающихся, для адаптации их к интересам и ценностям профессиональной среды. Являясь разновидностью функционального научного стиля, тексты отражают в себе ряд его основных особенностей: грамматическую связанность, логическую соотнесенность высказываний, правила построения суждений, доказательств, рассуждений, композиционную организацию текста [3].

Задаче изучения текста посвящен весь языковой материал занятия – комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий, которые «обслуживают» текст перед его чтением и организуют последующее закрепление языкового и смыслового материала текста. По мнению методистов, основная функция предтекстовой работы – снятие различных трудностей (лексических, грамматических, страноведческих и др.) при знакомстве с текстом. Задания направлены на предварительную подготовку учащихся к восприятию текстовой информации и актуализируют в их сознании определенный круг лексики и грамматических конструкций, настраивают на адекватное понимание содержания текста.

Основным видом речевой деятельности при обучении ИВС является чтение, на основе которого совершенствуются комбинированные умения и навыки, необходимые в разных видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорении). Именно эту лингвометодическую задачу выполняют предтекстовые задания: они помогают организовать работу со «строительным материалом» текста (некоммуникативными и коммуникативными единицами языка) и на разных этапах обучения выстроить ее дифференцированно. Если на первом курсе предтекстовая работа максимально содействует восприятию текста, то к третьему курсу все более используются компенсаторные средства, требующие текстовой догадки. Следовательно, доля предтекстовых заданий значительно сокращается, зато

увеличивается объем самостоятельной аналитической и продуктивной послетекстовой работы учащихся.

Комплекс предтекстовых заданий разрабатывается и используется в определенном алгоритме соответственно роли языковых единиц в данном тексте и сложности их употребления. В первую очередь рассматривается авиационно-техническая терминология (термины и терминологические сочетания), а также новые слова и словосочетания: изучается их значение, тренируется произношение и написание. Авиационно-техническая терминосистема определяет многообразие логико-семантических связей понятий, отражает структурно-функциональную организацию классов спецтекстов и способы их освоения, а также составляет основное методологическое содержание трех модулей дисциплины: «Терминологические обозначения предметов (процессов, свойств)».

Разнообразная работа с дефинициями понятий предполагает не только чтение, но и анализ толкований через серию вопросов и заданий (поиск примеров использования, сравнение с уже известным материалом). В одних заданиях организуется подбор терминов по их определениям на основе доминантных признаков или дополнение дефиниций недостающими словами, а в заданиях-тестах требуется привести в соответствие термины и их толкование с опорой на ключевые слова.

При семантизации спецлексики максимально используются все средства наглядности: рисунки, фотографии, схемы, видеоряд. Изучаются аббревиатуры, интернациональные единицы авиационной терминологии и единицы, имеющие в метафорической семантике зооморфный характер (*нос, хвост, крыло* и др.) [1]. Лексическая работа по спецтексту не ограничивается терминологией. Через словоупотребление рассматривается семантика новых слов, привлекаются системные свойства лексических единиц (подбор синонимов и антонимов), анализируется состав и словообразовательные связи слов. Однако не акцентируется внимание на тех терминах и новых

словах, значение которых толкуется в тексте или понимается из контекста, что помогает учащимся развивать языковую догадку.

Лексико-семантический анализ слов текста сменяет работа по установлению лексической и грамматической сочетаемости слов. Составление простых и сложных словосочетаний с подчинительной связью, употребление конструкций научного стиля речи, а также преобразование грамматических структур с целью их упрощения адаптируют учащихся к тексту, готовя к постижению его содержания.

Допустимы аналитические задания, которые обращают внимание учащихся на особенности употребления отдельных слов или конструкций определенного значения. Уместны также задания, вводящие актуальные для данного текста, трудные для чтения или понимания слова, словосочетания и предложения для устной или письменной отработки. Важный элемент предтекстовой работы – аудирование специальных мини-текстов и задания на их основе, для чего требуется создать отдельное учебно-методическое пособие.

Заключительным этапом работы, предваряющей изучающее чтение текста, можно считать притекстовые задания. В них предлагаются способы первичной работы с текстом: его просмотр, исследование внешних характеристик (название, объем, абзацное деление, структурные компоненты, цифры, формулы, аббревиатуры, схемы, рисунки и т.д.). Такая работа учит видеть особенности текста, выделять смысловые части, определять логические связи между единичными фактами до их детального изучения. Она формирует навыки прогнозирования содержания текста. Опираясь на отдельные слова или первые предложения абзацев, ИВС учатся формулировать тему текста и микротемы смысловых частей. В целом притекстовая работа способствует восприятию текста как целостной единицы профессиональной речи и подводит учащихся к его краткой общей характеристике, которая будет востребована впоследствии при написании вторичных текстов, в частности, аннотации.

Таким образом, предтекстовые задания учебного пособия «Язык специальности» отличаются многообразием технологических приемов и форм организации подготовки учащихся к полноценному восприятию спецтекста и развития всех видов речевой деятельности. Задача преподавателя – грамотно и дифференцированно использовать материал пособия в зависимости от уровня подготовки группы или потребностей обучающихся.

### Список литературы

1. Кондрашова О.В., Шельдешова И.В. Система работы по специальным текстам на занятиях по русскому языку как иностранному в военном авиационном вузе // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы IV Международной научно-методической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 341-347.

2. Основные положения теории обучения РКИ иностранных учащихся инженерного профиля. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zlat.spb.ru/CatalogImages/File/pdf/chapters/informatika.pdf>

3. Санникова А. В, Федотова И. Э. Текст по специальности как модель речепорождения для иностранных студентов начального и продвинутого этапов обучения / А. В. Санникова, И. Э. Федотова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bsmu.by/files/272c7ba3279f7bfcad302f8ba184e9a5>

# **К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Блинова Г.А., Федорова И.А.*

**Владимирский государственный университет**

**г. Владимир, Россия**

Статья посвящена основным проблемам обучения английскому языку студентов-бакалавров неязыковых специальностей. Представлено к рассмотрению учебное пособие по английскому языку для студентов-бакалавров 1-2 курса неязыковых специальностей, его структура и содержание. Дано обоснование необходимости использования данного учебного пособия.

Целью обучения иностранному языку студентов-бакалавров неязыковых специальностей является формирование языковой компетенции, необходимой для осуществления межкультурной коммуникации на иностранном языке в ситуациях повседневного общения. Иностранный язык изучается не только как лингвистическая система, но и как средство межкультурного общения, и инструмент познания культуры определенной национальной общности, в том числе лингвокультуры.

Задачами курса подготовки студентов-бакалавров по иностранному языку является развитие умений опосредованно письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения; расширение диапазона фонетических, лексических и грамматических средств самовыражения, формирование умений и навыков речевого и неречевого поведения в различных ситуациях общения, развитие умений и навыков работы с текстами различных жанров; воспитание толерантности к явлениям иноязычной культуры; расширение кругозора студентов, повышение общекультурного и образовательного уровня, а также совершенствование культуры мышления, речи и коммуникации.

Однако эффективному решению поставленных целей и задач мешает ряд объективных причин. Во-первых, низкий уровень языковых стартовых знаний студентов 1 курса; во-вторых, недостаточный объем учебного времени, отводимого образовательными стандартами на изучение иностранного языка на неспециальных факультетах; в-третьих – недостаток учебных пособий для обучения иностранному языку студентов-бакалавров на основе единой концепции формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых факультетов.

Все эти «отрицательные» условия обучения привели авторский коллектив к мысли о написании учебного пособия по английскому языку для студентов-бакалавров неязыковых специальностей, которое мы назвали «WelearntospeakEnglish»

Учебное пособие предназначено для обучения английскому языку студентов-бакалавров 1-2 курсов неязыковых специальностей. Оно разработано в соответствии с учебными программами по курсу бакалавриата и направлено на формирование у обучаемых умений коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языке для решения межличностного и культурного взаимодействия.

Учебное пособие основано на следующих дидактических принципах:

- принцип коммуникативной направленности;
- дифференцированного и интегрированного обучения;
- сознательности и активности;
- посильности и доступности;
- учета родного языка.

Пособие носит обучающий, развивающий и познавательный характер, материал подбирался на основе функционально-коммуникативного подхода и является средством реализации речевого общения.

Материал учебного пособия призван вовлекать учащихся в устную и письменную коммуникацию на иностранном языке, развивать умения

самостоятельного приобретения знаний, а также формировать творческое мышление при решении коммуникативных задач.

Учебное пособие ставит своей целью познакомить студентов со страной изучаемого языка, ее обычаями и традициями, формировать у них культуру общения на иностранном языке.

Содержание пособия учитывает разноуровневую языковую подготовку студентов-бакалавров, их общеобразовательных уровень.

Разнообразный информативный и познавательный материал учебного пособия направлен как на аудиторную, так и самостоятельную работу.

Пособие предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя;
- самостоятельная работа, которая выполняется студентами во внеаудиторное время;
- индивидуальная самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя;
- индивидуальные консультации с преподавателем.

Учебное пособие ориентировано на 144 часа аудиторных занятий. Оно обеспечивает освоение основных тем устной речи, указанных в программе и знание лексики в объеме 1500-2000 лексических единиц.

В учебном пособии широко представлены аутентичные тексты из англоязычных источников.

Учебное пособие состоит из 10 разделов: «MyFamily», «Friendship. My Friends», «Accommodation. My Flat», «My Hobby. Travelling», «Meals», «Learning Foreign Languages», «The Place We Live In», «Culture», «Rules Of Writing A Letter. Resume», «Education».

Содержание каждого раздела четко структурировано. Открывает раздел тематический текст. Он является основным носителем информации, единицей коммуникации, а также средством обеспечения речевого взаимодействия в различных ситуациях бытовой, учебной и социальной сфер общения. Содержание учебных текстов ориентировано на личностно-

культурное развитие студентов, связанное с их когнитивной деятельностью и приобщением к культуре другого народа.

Различная тематика и жанры текстов способствуют межкультурному и личностному развитию студентов, а также расширяют их страноведческий потенциал.

Содержащийся в пособии обширный материал для чтения может быть использован как для аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Задания по чтению развивают умения работы с текстами различных стилей, а также формируют навыки просмотрового, ознакомительного, поискового чтения и чтения с полным пониманием прочитанного.

Предтекстовые и послетекстовые упражнения обеспечивают последовательное формирование у студентов словарного запаса и развитие базовых умений построения диалогического и монологического высказывания по заданной теме.

В предтекстовых упражнениях особое внимание уделяется расширению потенциального словаря. Предтекстовые упражнения дают возможность ввести тему всего урока. Это стимулирует интерес студентов, а также способствует правильному пониманию прочитанного при опоре на ключевые слова.

В учебном пособии широко и разнообразно представлены послетекстовые упражнения: упражнения на проверку понимания прочитанного, вопросно-ответные упражнения, обобщение прочитанного по ключевым словам, речевым клише, упражнения на извлечение информации из текста и другие. Все эти упражнения направлены на усвоение тематической лексики, содержащейся в текстах, на развитие навыков устной и письменной речи в пределах изученной тематики.

Почти в каждом разделе есть лексико-грамматические упражнения, направленные на повторение определенного грамматического явления с опорой на лексику данного раздела. Они решают несколько задач:

способствуют формированию грамматических навыков, усвоению лексических единиц, а также восприятию обучаемыми учебно-речевых ситуаций, типичных для функционирования данной грамматической структуры.

Неоспоримым достоинством учебного пособия является наличие тестов. В современном образовании тесты являются одним из эффективных способов обучения и контроля. Приложение в конце пособия содержит лексические и грамматические тесты по основным разделам, предназначенные для контроля усвоенности изученного материала и уровня сформированности умений и навыков коммуникации на иностранном языке.

Структура пособия разработана таким образом, чтобы преподаватели могли варьировать и модифицировать границы этапов обучения в зависимости от уровня языковой компетенции студентов, уточнять требования к уровню сформированности их умений устного и письменного общения, конкретизировать тематику устных и письменных высказываний и отбирать материал для самостоятельной работы.

Надеемся, что данное пособие будет способствовать решению основных задач формирования языковой компетенции у студентов-бакалавров и влиять на повышение их мотивации к изучению иностранного языка.

### **Список литературы**

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса – Пресс, 2010, - 640 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения ИЯ. Пособие для учителя. 2-е изд – М.: АРКТИ, 2003, - 192 с.
3. Блинова Г. А. Федорова И. А. Учимся говорить по-английски WelearntospeakEnglish. Учебное пособие по английскому языку для студентов-бакалавров неязыковых специальностей. Изд-во ВлГУ, Владимир, 2017. - 136 с.

4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей, 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006, - 239 с.

## **МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

*Василькова А.П., Рудакова Л.Е.*

**Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский  
университет имени И.П. Павлова  
г. Санкт-Петербург, Россия**

В данной статье рассматриваются вопросы модульно-компетентностного подхода к изучению иностранных языков, производится детальный анализ преимуществ данного метода, а также приводятся примеры его использования в преподавании иностранных языков в медицинских ВУЗах.

*Ключевые слова:* иностранный язык, модуль, компетенция.

В настоящее время система высшего образования переживает значительные изменения. На первое место в оценке качества полученного в ВУЗе образования выдвигаются практические навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности выпускника. Соответственно, главной целью образовательных программ высшей школы становится формирование ключевых компетенций: общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных. Среди последних особое место занимает компетенция, связанная с изучением иностранных языков, а именно: «Готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» (ОПК-2). И действительно, в настоящее время современный врач все чаще сталкивается с ситуациями, при которых для успешной деятельности он должен обладать способностью к коммуникации не только на русском, но и на английском языке. Английский язык является универсальным

инструментом для расширения образовательного пространства врача (чтение англоязычной литературы по специальности, научная работа, участие в международных конференциях, вебинарах и т.д.), для приобретения им новых практических навыков (мастер-классы, стажировка за рубежом). Английский язык предоставляет возможность эффективного взаимодействия с зарубежными коллегами (при преемственном ведении больного, при использовании международных банков доноров и т.д.). Также знание английского языка является неотъемлемым требованием при работе в рамках международных медицинских проектов (коллаборативные разработки и испытания новых медицинских методик, препаратов, инструментария и т.д.). Таким образом, сегодня для современного высококвалифицированного медицинского специалиста английский язык стал, по сути, второй латынью.

Вследствие новых образовательных требований со стороны медицинского сообщества возникла необходимость в создании некоей концептуально новой технологии преподавания иностранных языков, которая отличалась бы гибкостью, давала возможность быстро её перестраивать в соответствии с каждой новой индивидуальной задачей, таким образом, удовлетворяя самые разнообразные образовательные запросы как общества в целом, так и индивида с любым уровнем базовой подготовки и в любом стартовом возрасте. И именно модульное обучение стало таким методом, который представляет собой разумный компромисс, позволяющий удовлетворить требования всех заинтересованных сторон: медицинского рынка труда, обучаемых, преподавателей и даже должностных лиц, ответственных за разработку учебных программ.

Модульное образование часто сравнивают с конструктором, который представлен набором автономных единиц - модулей. Так как каждый модуль является функционально завершенным элементом учебной программы, его можно осваивать отдельно в качестве самостоятельного курса. Также в зависимости от целей и задач обучения можно сформировать из нескольких модулей определенную программу. В этом случае модуль становится

составной частью более общей задачи. При этом каждый модуль оценивается отдельно, для этого используется балльно-рейтинговая система.

Поскольку модуль по своей сути обладает большой автономией, то его содержание и объём могут варьироваться в зависимости от целевого набора осваиваемых компетенций, дидактических установок, стартового уровня языковой подготовки студента, его индивидуальных особенностей, связанных с освоением иностранного языка и т.д.

Комбинаторность же обеспечивает реализацию личностно-ориентированного дифференцированного подхода к обучению, способствует гибкости в отборе необходимых учебных материалов, как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов и медицинских специалистов. В пользу модульной системы обучения иностранным языкам в медицинском ВУЗе также свидетельствуют следующие факторы: 1) при «дискретной» программе среднее время освоения отдельного модуля относительно невелико, задача освоения модуля оказывается посильной для студента даже в условиях непрерывного общего учебного процесса с доминантой на профильные предметы; 2) в случае неудачного освоения отдельного модуля студенты имеют возможность переаттестации только по конкретному модулю вместо повторения всего курса; 3) мониторинг достижений при модульном характере обучения позволяет студенту своевременно выявить «слабые стороны» и, следовательно, лучше подготовиться к финальной аттестации в конце учебного курса; 4) будучи основанной на гораздо большем объёме оценочных действий, оценка качества освоенных студентами компетенций становится более достоверной; 5) при регулярной «обратной связи» у студентов повышается мотивация к обучению; 6) материал курса, разбитый на блоки, усваивается лучше, соответственно, студенты используют своё учебное время более эффективно; 7) на сознание студента значительно снижается психологическое давление, которое обычно оказывают экзамены в конце курса при линейно-поступательном характере обучения, т.е. модульное обучение – менее стрессовое; 8) модульный подход

даёт возможность студенту самостоятельно планировать свой учебный процесс; 9) осознание себя « хозяином положения», которое даёт студенту модульное обучение, снижает уровень фрустрации, порой имеющей место на начальных этапах обучения в медицинском ВУЗе вследствие больших учебных нагрузок.

«Учебник английского языка» Морковиной И.Ю. для студентов медицинских ВУЗов построен по модульному принципу. Он разбит на такие тематически ориентированные блоки, как «Анатомия», «Физиология», «Микробиология», «Медицинская патология» и др., изучение которых зачастую идёт параллельно с изучением данных предметов на профильных кафедрах, Совместная с этими кафедрами работа над модулями, отбор дополнительного материала способствуют лучшему усвоению предмета на обоих языках, а также в значительной степени повышает учебную мотивацию первокурсников.

Кафедра иностранных языков ПСПбГМУ им. акад. И.П.Павлова имеет довольно продолжительный самостоятельный опыт применения блочно-модульной системы обучения. В частности, на кафедре был разработан ряд элективных курсов самой разнообразной направленности: профессионально-ориентированные, обучающие, познавательные и т.д. Каждый элективный курс представляет собой модуль с четко обозначенными целями и задачами, связанными с формированием у студентов определённого набора компетенций. Программы обучения на курсах рассчитаны на разные уровни языковой подготовки слушателей, которые имеют возможность дополнительно к основному учебному материалу освоить один или несколько элективных модулей, исходя из своих интересов. Объём программы отдельного модуля составляет в среднем 24 часа. При успешном освоении модуля студенты проходят аттестацию по накопительной балльно-рейтинговой системе.

Ниже приводится далеко неполный перечень элективных модулей, предлагаемых кафедрой иностранных языков ПСПбГМУ им. акад.

И.П.Павлова в качестве курсов по выбору (при этом, каждый год данный список пополняется): «Иноязычная медицинская коммуникация»; «Особенности работы с англоязычной медицинской литературой»; «Английская фразеология (идиомы и фразовые глаголы, связанные с медицинской тематикой)»; «Повседневный английский»; «Медицинская тематика в английской и американской литературе»; «Международный научный медицинский форум»; «Современный речевой этикет»; «История США», «Основы научного перевода» и т.д. Необходимо отметить большую востребованность данных элективных модулей у студентов как младших, так и старших курсов. Например, элективный курс «Основы научного перевода» посещают до 90 % второкурсников.

Модульная система в обучении иностранным языкам особенно эффективна в послевузовском образовании. Кафедра приобрела богатый опыт в разработке индивидуальных «образовательных маршрутов», направленных на обучение медицинских специалистов написанию научных статей, на подготовку к зарубежным стажировкам, к участию в международных научных конференциях и т.д.

В заключение хочется подчеркнуть, что при всей неоднозначности модульного образования его неоспоримыми достоинствами являются гибкость, динамичность, а самое главное – его высокая степень «конгруэнтности» и адаптивности к быстро меняющимся требованиям времени.

**ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
МОТИВАЦИОННО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕНТАЛИТЕТЕ**

*Гончарова Н.Н.*

Тульский государственный университет

г. Тула, Россия

В статье даётся определение профессионального языкового менталитета, предлагается его стратификация. Подробно рассматривается третий, мотивационно-прагматический уровень профессионального менталитета, который заключается в совокупности жизненных и профессиональных установок, норм поведения, в типичных для представителей данной профессии интенций, мотивов, целей, потребностей. Все это реперезентируется в принятых этикетных формулах, в манере ведения коммуникативного акта в профессиональном дискурсе, в стереотипах и профессиональных сценариях.

**Профессиональный менталитет** мы понимаем как профессионально-специфичный способ знакового представления знания о мире, системы ценностей и моделей поведения, воплощенный в семантической системе национального языка и профессиональных подъязыках как его составляющих [2, 94].

На основе учения Ю.Н. Караулова о языковой личности [3], Т.Б. Радбиль [6, 66-73] определяет структуру языкового менталитета, выделяет его страты, несущие в себе содержательные блоки менталитета. Мы применяем предложенную Т.Б. Радбилем систему описания этнического менталитета к описанию менталитета профессионального, в котором, как и Т.Б. Радбиль, выделяем следующие содержательные блоки.

1. «... первичный, исходный блок – *языковой*, без которого не будет и никаких других блоков» [6, 66]. Здесь имеются в виду аспекты лексической семантики, представленные в профессиональных подъязыках, непосредственно отвечающие за профессионально-специфическое видение мира.

2. *Когнитивный блок* связан с системой профессиональных мировидений и умонастроений, основанный на имеющихся профессиональных знаниях. К нему примыкают *эмоциональный*, связанный со спецификой выражения чувств представителями данной профессии, и *аксиологический блок*, связанный с системой норм и ценностей профессионального характера.

3. *Мотивационно-прагматический блок* проявляет себя через систему преобладающих в профессии установок, мотивов, потребностей и целей деятельности.

В нашей стратификации профессионального языкового менталитета мы, вслед за Ю.Н. Карауловым понимаем лингвокогнитивный уровень как объединение сферы знания о мире и системы ценностей. Т.Б. Радбиль расчленяет лингвокогнитивный уровень на два самостоятельных уровня, соответственно лингвокогнитивный и аксиологический.

В настоящей статье рассматривается третий, мотивационно-прагматический блок профессионального языкового менталитета. Анализ данной страты включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием и поведением профессиональной языковой личности, управляющих ее текстопроизводством и определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира.

Познание и оценивание мира в слове определяют особенности практической профессиональной деятельности человека, систему его профессиональных установок, поведенческих норм и стереотипов, т.е. мотивационно-прагматический уровень профессионального языкового менталитета. Система профессиональных целей, мотивов, потребностей и реакций в поведенческой сфере обуславливают избирательную направленность познавательной и оценивающей деятельности.

Человеческая деятельность состоит из комплекса знаковых (семиотических) и незнаковых (практических, утилитарных) форм поведения. Семиотическое поведение отличает человека от животного мира

тем, что только человек способен, делая что-то одно, иметь в виду при этом нечто другое.

Семиотическое поведение в силу своей сложной организации, а также обыденности и привычности зачастую воспринимается как незнакомое. Причина заключается в устойчивом автоматизме его форм, основанных на стереотипах и других формах клишированной ментальной и акциональной активности. Семиотическое поведение охватывает все стороны человеческой жизни: от простейших бытовых форм этикета до сложнейших форм религиозных ритуалов и феноменов художественного творчества.

Н.Б. Мечковская определяет три конститутивных признака семиотического поведения.

1. Своим поведением человек маркирует место в своей среде и своё отношение к ближайшему окружению, а в более общем плане – к среде и социуму в целом.

2. В семиотическом поведении важны именно значения действий и поступков: важно, что поступки адресуются и «прочитываются» адресатом.

3. Поведение всегда адресуется «своим» и «чужим». Оно направлено на усиление, подчеркивание, иногда создание близости со «своими» и обособленности, противопоставленности по отношению к «чужим». Следование тому или иному стилю поведения является, с одной стороны, средством самовыражения, с другой – создает большие и малые группы людей, противопоставленных другим людям. [5, 293 – 294].

Структурной основой семиотического поведения служит **ритуал** – система действий, совершаемых по строго установленному порядку, традиционным способом и в определенное время.

Ритуал – исходная, древнейшая форма знакового поведения человека. Люди связывали определенные смыслы с определенными телодвижениями. В результате движения приобретали выразительность, что превращало их из просто движений в жесты и мимику – самые древние компоненты ритуала. Действие становилось ритуалом тогда, когда оно теряло целесообразность и

приобретало знаковость. В древности обряды заполняли собой всю жизнь человека, его семьи и селения. Ритуал был закрепленной в действиях и словах картиной мира и вместе с тем правилами поведения людей в разных жизненных обстоятельствах, особенно в критических и переходных: к взрослой жизни (инициация), к семейной жизни (смотрины, ухаживание, сватовство, свадьба) и др.

В ритуале есть три обязательных компонента разной семиотической природы: 1) ритуальное действие (над предметами или с помощью предметов); 2) мифологическое представление о значении совершаемого действия; 3) сопровождающие действие словесные формулы [6, 276].

При этом поведенческая сторона ритуала оказывается более устойчивой во времени, чем стоящие за ритуалом мифологические представления. Нам доводилось неоднократно наблюдать следующий пример современного профессионального ритуала. Продавец (обычно на рынке) обмахивает свой товар купюрами, полученными за первую или особенно удачно проданную вещь, для того, чтобы товар продавался лучше.

В основе современных форм семиотического поведения лежат древние мифологические формы отношения к миру и поведения в мире, носившие сакрализованный и магический характер. Хотя сегодня мифологические истоки многих ритуалов и обрядов утратили свою актуальность, их структура, определенная форма воспроизводится в памяти культуры и доходит до наших дней в форме регламентированной структуры бытовой обрядности (свадьба, похороны и пр.), правил этикета и разного рода норм поведения. Ритуал является главным механизмом коллективной памяти, который во многом определяет жизнь человека и теперь.

Социализация взрослеющего человека заключается в том, что он усваивает поведенческие нормы как общества в целом, так и «своего круга». Эти нормы в социальной психологии называют социальными ролями, что позволяет сфокусировать внимание на поведении отдельных индивидов, социальных групп, в том числе профессиональных.

Роли различаются по тому, с какой силой они детерминируют поведение человека. Различают три ранга ролей: статусные, позиционные и ситуационные (при этом возможны переходные и сложные случаи).

Статусные роли определяются принадлежностью человека к своему этноязыковому коллективу (народу), его гражданством, принадлежностью к определенной конфессии и социальному страту.

Позиционные роли складываются в зависимости от пола, возраста, социального положения, образования, профессии, а также в зависимости от межличностных отношений, сложившихся в конкретной группе.

Ситуационные роли носят кратковременный характер: это стереотипы поведения покупателя, пассажира, пациента, клиента и пр.

В профессиональных отношениях доминируют позиционные роли. Это подтверждается теорией социальных ролей, предложенной Рэймондом Белбином, доктором психологических наук, почетным профессором университетов в Бристоле и Экстере, советником ООН и комиссии Европейского Сообщества, автором теории командных ролей. Эта теория в 80-годы прошлого века произвела переворот в подходе к управлению персоналом. Она построена на том, что любая компания должна использовать преимущества командной работы, где каждый играет только свою роль.

Согласно теории Рэймонда Белбина, существуют три категории ролей в команде:

- «Люди действий» – шейпер, реализатор, педант.
- «Социально-направленные» – координатор, исследователь ресурсов, душа команды.
- «Интеллектуальные роли» – генератор идей, аналитик-стратег, специалист [4].

Примерно такие же социально-профессиональные роли существуют внутри любого профессионального сообщества. Мы видим следующую ролевую структуру профессионального сообщества.

Уровни	Характеристика представителей
Интеллектуальный	Творец, мыслитель – создатель идеи, автор открытия, «генератор идей», ученый-теоретик, специалист в фундаментальных отраслях знаний.
Социально направленный	Реализатор идеи – «внедренец», практик высокого уровня, осуществляющий продвижение идеи в производство или на рынок, директор завода или фирмы, менеджер, главный инженер, внедряющий новый технологический процесс, и т.д. (С.П. Королев, строящий космический корабль, Билл Гейтс и др.)
Деятельностный	Исполнитель, участник производства, инженер, рабочий, клерк, чиновник.

Интересно, что наличие подобных социальных ролей в сообществе специалистов по информационным технологиям нашло отражение в современном фольклоре – в анекдотах. Приведем пример. Договорились ламер, юзер и хакер встретиться. Ламер и хакер пришли вовремя, а юзер опоздал. Наконец приходит с огромной толстой книгой и говорит: «Извините, по дороге купил книгу по TCP/IP да зачитался. Очень интересная». Ламер: «А что такое TCP/IP?». Хакер: «А что такое книга?»

Совокупность поведенческих ролей, регулируемых нормами поведения, составляет акциональную, поведенческую сферу языкового менталитета. Эти нормы актуальны для носителей языка, потому что они, неосознанно для них самих, существенно влияют на их отношение к миру и тип поведенческой реакции в той или иной ситуации.

В целом для русского межличностного общения, в том числе и профессионального, характерна расшатанность статусных ролей и чувства субординации. Характерно стремление сократить дистанцию, перейти на «ты», на обращение по имени. В русской профессиональной среде не принято обращение к коллегам по званию, должности, обязательные в других культурах.

Поведенческие нормы общества складываются исторически и существуют в виде обычаев и традиций, в своем большинстве условных, главное обоснование которых состоит в том, что так принято, так издавна повелось, все так делают. Неписанные нормы поведения аксиологичны и плавно переходят в этику с ее оценками решений и поступков по шкале «хорошо – плохо». Подобные нормы находят отражение в профессиональной и корпоративной этике. Наиболее известным примером профессиональной этики является клятва Гиппократова, трансформированная в Присягу врача. Принципы корпоративной этики декларируются в разного рода положениях о корпоративной этике, принимаемых в учреждениях, фирмах и т.д..

В современной поведенческой сфере древние типы ритуального поведения существуют в форме речевого этикета. Речевой этикет – это социально заданные и культурно-специфические правила речевого поведения людей в ситуациях общения в соответствии с их социальными и психологическими ролями, ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения. Речевой этикет – это зона «социальных поглаживаний», по Э. Бёрну [1]. Этикетные отношения – это универсалии, но проявления их не только национально, но и профессионально специфичны. Этикетное поведение стандартно и стереотипно, представляет собой замкнутую систему, но нарушение этого поведения может иметь непредсказуемые последствия для человека и общества, поскольку, по Н.И. Формановской, коммуникативная истинность выше по ценности для культурной общности людей, чем искренность (истина) [7]. Тщательно разработанные ритуалы обращений, просьб, отказов,

извинений имеют целью достижение толерантности в отношениях между людьми и предотвращение возможных конфликтных ситуаций. Следовательно, важность «хороших манер» в том, что они способствуют объединению участников общения, достижению взаимопонимания и согласия.

Особенностью русского профессионального общения является некая расшатанность статусных ролей и субординации. У русских на приняты обращения к коллегам по званию, должности, обязательные в других культурах. Так, вместо универсального безликого *mister* (в англоязычных культурах) в русском профессиональном общении даже в официальной обстановке проявляется целый набор разнообразных комбинаций. В каждой такой комбинации носитель русского мировидения может выделить оттенки отношений между говорящими: почтение, симпатия, доверительность, покровительственность, неформальность, фамильярность, отстраненность, холодность, пренебрежение, заискивание, подхалимство и т.д. К примеру, диапазон обращений от *Сидорова, ты...*; через *вы, Александр Михайлович...*; до *Лидочка Андреевна, будьте добреньки...*

Характерное для русских неприятие какой бы то ни было жесткой регламентации, строгой иерархии в отношениях, некий нигилизм проявляются и в профессиональном общении. Зачастую это воплощается в шутке, духе иронии, самоиронии и подначке, что может проявиться даже в серьезной обстановке.

В профессиональных дискурсах встречается явление обесценивания профессий того или иного рода. Например, руководитель научной группы, отстаивая разумные сроки разработки, может отпарировать: «У нас тут не пожарная команда!» «У нас тут не университет – болтать некогда!» – заявляет руководитель производства, подчеркивая специфику служебных обязанностей. «У нас не парикмахерская!» – говорит врач больному, пытающемуся занять позицию заказчика, а не пациента, тем самым изменяющему принятую социальную роль.

Таким образом, мотивационно-прагматический уровень, уровень поведенческий, отражается в совокупности жизненных и профессиональных установок, норм поведения, а также в многообразной сфере типичных для представителей данной профессии интенций, мотивов, целей, потребностей. Все это воплощается в принятых этикетных формулах, в манере ведения коммуникативного акта в профессиональном дискурсе, в стереотипах и профессиональных сценариях.

### Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб – Москва: АСТ, 1998.
2. Гончарова Н.Н. Профессиональный языковой менталитет в аспекте антропоцентрической лингвистики // Сборник научных трудов, посвященный юбилею члена-корреспондента Российской академии образования и российской академии словесности, доктора филологических наук, профессора Ольги Даниловны Митрофановой. – В двух томах. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. Том II. – 292с., С. 88 – 101
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987 – 263 с.
4. Маслюкова М. «Золотые правила» менеджмента новой эпохи // «Консультант», № 9, 2005
5. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций. – М.: Академия, 2004
6. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010 – 328 с.
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989

# **ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

*Девдариани Н.В.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

*Аннотация:* В статье уделяется особое внимание важности формирования и развития навыков межкультурной коммуникации в современном мире. Профессиональное общение между представителями разных национальностей рассматривается как разновидность межкультурного общения в целом. Статья затрагивает аспекты взаимосвязи языка и культуры, задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка, пути преодоления языкового и культурного барьеров.

В современном мире на смену геополитическим границам приходят культурно-политические разграничения между народами, то есть разграничения по языку и культуре. Расширение международного сотрудничества и контактов между людьми в современном мире приводит к интенсивному развитию межкультурного обмена. В этих условиях особенно важно, чтобы многообразие языков и культур перестало быть фактором, препятствующим диалогу между представителями разных сообществ, которые в то же самое время объединяются общими или схожими целями и задачами, общностью интересов одной профессиональной группы или специальности.

Первое место среди национально-специфических компонентов культуры занимает язык. Язык в первую очередь способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык передает сокровища национальной культуры, хранящиеся в нем, из поколения в поколение. Он формирует личность человека через заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям и т.п. Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной

частью культуры. Если же рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способствования им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой или компонент культуры оказывается частью языка, фоном его реального бытия. Занятие по иностранному языку, в том числе по русскому языку как иностранному, - это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации [1]. За каждым иностранным словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Перед преподавателем иностранного языка стоит не только практическая задача обучения навыкам овладения иностранным языком, но и стратегическая цель подготовки студентов к ситуации межкультурного общения, в том числе и по профессиональным аспектам [2]. Практика преподавания иностранных языков в России переживает сложный период перестройки и переоценки ценностей. Новое время и условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов в преподавании иностранных языков. Стремительное вхождение России в мировое сообщество поставило миллионы специалистов из разных областей науки, техники и культуры перед необходимостью овладения иностранными языками функционально, то есть для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран. К основным задачам в области преподавания иностранных языков в сложившейся ситуации можно отнести следующие: 1) изучение языков функционально, в плане использования их в разных сферах жизни общества; 2) обобщение практического и теоретического опыта преподавания иностранных языков специалистам; 3) разработка методов обучения языку как средству общения между профессионалами в сочетании с культурой, экономикой, правом, медициной, разными отраслями науки - с теми сферами, которые требуют применения иностранного языка; 4) изучение языков на широком фоне социальной, культурной и политической жизни народов, говорящих на этих языках; 5) подготовка преподавателей иностранных языков - специалистов по

международному и межкультурному общению [6]. Главный ответ на вопрос об обучении иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Научить людей общаться, научить их создавать и понимать иностранную речь - это трудная задача, осложненная еще и тем, что процесс общения - это не только вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм общения, наличия фоновых знаний и многого другого. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур. Для этого необходимо преодолеть барьер культурный. К компонентам же культуры, несущим национально-специфическую окраску, как минимум относятся традиции, обычаи и обряды, бытовая культура и повседневное поведение, национальная картина мира, отражающая специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры, художественная культура и многое другое. В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидным, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми может быть достигнуто при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора. Межкультурное общение становится возможным лишь тогда, когда все участники общения не только осознают факт «чужеродности» друг друга, но и учитывают его в процессе общения, то есть, используя свой лингвострановедческий опыт и свои национально-культурные традиции, одновременно учитывает иные обычаи, традиции и нормы социального поведения. Возникающие при этом коммуникативные сбои могут иметь гораздо более серьезные последствия для целей межкультурного общения, чем просто языковые ошибки. Формирование коммуникативной компетенции включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов:

знание языковых средств общения всех уровней, умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем, сферой общения, статусом партнера, умение понимать высказывание в смысловых блоках, знание социокультурной специфики страны изучаемого языка, умение строить свое высказывание с учетом ситуации общения и др. Исследователи отмечают, что в содержание понятия коммуникативной компетенции не включен социокультурный компонент, отражающий родную культуру [5]. Однако без должного внимания к родной культуре и языку цель межкультурного общения оказывается недостижимой. Понятие межкультурной компетенции включает в себя способность и готовность принимать участие в межкультурном общении на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров. В ситуации контакта представителей разных культур языковой барьер - не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. В рамках собственной культуры создается прочная иллюзия своего видения мира, своего образа жизни как единственно возможного и приемлемого. В связи с этим барьер культур становится очевидным и явным только при столкновении (или сопоставлении) культур, при этом чужая культура часто воспринимается как нечто странное, неприятное и даже шокирующее. Культурный барьер, таким образом, гораздо опаснее и неприятнее языкового. Культурные ошибки воспринимаются гораздо болезненнее, чем языковые. Носители иностранного языка с очевидным добродушием воспринимают языковые ошибки своих собеседников, культурные же ошибки, как правило, производят самое негативное впечатление. Формирование способности к межкультурной коммуникации должно включать в себя как воспитание гордости за свою культуру, так и уважение к другой культуре - культуре стран изучаемого языка, что в свою очередь подразумевает воспитание толерантности к «иному», не такому как у нас [7].

Таким образом, **язык, мышление и культура** взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трех компонентов, ни один из которых не может функционировать (а, следовательно, и существовать) друг без друга. Все вместе они соотносятся с **реальным миром**, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его [6]. Профессиональную коммуникацию представителей разных языковых сообществ можно рассматривать как разновидность межкультурной коммуникации в целом. Профессиональная коммуникация базируется на общих правилах и нормах организации межкультурной коммуникации, одновременно демонстрируя специфику той или иной профессиональной деятельности. Медицина относится к тем областям профессиональной деятельности, которые более других испытывают воздействие мирового сообщества, что в реальной действительности все большее проявляется в унификации стандартов медицинской практики во всем мире [3].

Преподаватель иностранного языка не может не учитывать международных тенденций и не может не сопоставлять их с ситуацией в родной стране и на занятиях, и во время внеаудиторных мероприятий [4]. Студенты должны хорошо понимать, что ни одно нововведение не приживется в новых условиях без внесения соответствующих поправок, слепое копирование никогда не приводило к положительным результатам. Вместе с тем, формирование межкультурной компетенции призвано развивать у студентов правильное восприятие привычного и чужого - чужое должно восприниматься не как плохое, а как иное, отличное от привычного. Формирование у студентов навыков межкультурного общения в конечном итоге дает им возможность познавать мир во всем его многообразии и открывает дорогу в новой социальной реальности.

## Список литературы

1. Ельникова С.И. Упрожнения в практике преподавания РКИ: привычный формат ии новая реальность. Русский язык за рубежом. 2017. №2 (261). С. 27-31.
2. Ковынева И.А. «Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы». Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010, с. 193-197.
3. Ковынева И.А., Охотников О.И., Петрова Н.Э.Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 229-233.
4. Лешутина И.А. Развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся: интерактивные формы внеаудиторной работы. В сборнике: Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2014. С.94-97.
5. Никитенко З.Н. Культурный / социокультурный компонент обучения иностранномуязыку // Первое сентября. Английский язык. 20/2009.
6. Тер-Минасова С.Г.Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. - М.,Слово, 2000.
7. Чиркова В.М. Теоретическая модель формирования социокультурной компетенции. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14. № 4. С. 356-360.

# **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Евдокимова М.Г., Ермакова В.Р.*

**Национальный исследовательский университет «Московский институт  
электронной техники»  
г. Москва, Россия**

В статье рассматривается методика развития умений аудирования лекций по специальности на английском языке у студентов экономического профиля. Описаны этапы и основные преимущества работы с мультимедийной лекцией.

Углубление и расширение международного сотрудничества требует от современного специалиста практического владения иностранным языком. Активизация и качественное изменение характера международных контактов придают владению специалистами иностранным языком профессионально значимый статус. Глобализация экономики, инновационные процессы в сфере интенсивно развивающихся направлений современной техники и технологии, а также деятельность многочисленных совместных предприятий научно-исследовательского, научно-производственного и внедренческого характера требуют профессионального межкультурного общения специалистов любого профиля. Без такого общения затрудняются оперативный обмен информацией, координация действий, достижение взаимопонимания, выработка оптимальных и взаимоприемлемых организационных, технических и социальных решений. В частности, уверенное владение профессиональным иностранным языком является одним из условий успешной работы и карьерного роста для специалистов в области экономики.

Для овладения иноязычной речью будущим экономистам необходимо обучение аудированию, поскольку аудирование является важнейшим видом

речевой деятельности и неотъемлемым звеном устной коммуникации на иностранном языке, обеспечивающим адекватность речевого поведения в различных ситуациях иноязычного межкультурного общения на повседневном и профессиональном уровне.

В настоящее время с целью повышения своей квалификации выпускники направления подготовки «Экономика и управление», как правило, посещают различные узкоспециализированные курсы, семинары и конференции, на которых выступают иностранные специалисты, читающие профессионально ориентированные лекции на английском языке.

Представляется целесообразным формировать умения аудирования лекций по специальности на английском языке у студентов экономического профиля с использованием заранее озвученных носителем языка профессионально ориентированных лекций с мультимедийным сопровождением в формате PowerPoint. Методически обоснованная работа с такими лекциями научит студентов понимать другие лекции по специальности. При таком подходе аудирование лекций рассматривается и как цель обучения, и как средство достижения этой цели.

Лекции с мультимедийным сопровождением – это лекции, предполагающие демонстрацию слайдов, которые содержат ключевые фразы, определения, графики, рисунки, схемы и пр. Процесс показа слайдов сопровождается аудиозаписью текста лекции. Во время показа слайдов лектор может разъяснять какие-либо трудные для понимания студентами моменты, определения, понятия, иллюстрации, отображенные на них.

Исследования показывают, что мультимедийные лекции значительно повышают интерес к изучаемому предмету. Это связано с новыми способами актуализации общедидактического принципа наглядности в обучении. Наглядность содействует более успешному восприятию и запоминанию предъявляемого материала, так как при визуальном предъявлении информации активно работает правое полушарие мозга, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие. Вместе с тем возникают интересные

варианты соотношения содержания графической и аудитивной информации, что необходимо учитывать при разработке методики обучения иностранному языку [1; 4].

Одним из ключевых вопросов организации работы по развитию умений аудирования является подбор соответствующих текстов. Просмотр большого количества журналов по экономической тематике, а также видео лекций на сайтах ведущих университетов мира, таких как Йельский, Гарвардский, Стенфордский, Массачусетский и др., не позволил отобрать готовые лекции, пригодные для достижения поставленной цели по той причине, что для понимания содержания этих лекций требуется очень высокий уровень владения английским языком.

Как указывает профессор МГЛУ И.П. Павлова [3], для студентов I-II курсов неязыкового вуза понимание аутентичных иноязычных текстов сопряжено со значительными трудностями, в силу чего представляется возможным и целесообразным создание так называемых «полуаутентичных» текстов. С опорой на данный тезис, нами был разработан ряд лекций именно такого характера, причем материал был взят из учебных пособий и аутентичных источников.

В качестве аутентичных источников были использованы такие журналы, как «TheEconomist», «FinancialTimes», «Forbes (Management)» и пр., а также видео курсы лекций из ведущих американских и британских университетов, размещающих информацию по различным темам в открытом доступе.

Методика работы с мультимедийной лекцией предполагает три последовательных этапа: перед прослушиванием, во время прослушивания и после прослушивания.

Основной целью *первого этапа* является снятие трудностей лингвистического и психологического плана, связанных с восприятием и пониманием мультимедийной лекции, а также мобилизация имеющихся у студентов речевого опыта и фоновых знаний по тематике, затрагиваемой в

лекции. Перед прослушиванием студентам предлагается обсуждение вопросов или утверждений по содержанию предстоящей мультимедийной лекции, а также выполнение упражнений, снимающих трудности лексического и грамматического плана.

*Второй этап* состоит непосредственно в прослушивании мультимедийной лекции студентами. В связи с важностью поддержания внимания студентов во время аудирования, каждые несколько минут преподаватель останавливает лекцию и предлагает ответить на вопросы по содержанию прослушанного куска.

*Третий этап* направлен на развитие у студентов умений в той или иной степени интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в мультимедийной лекции информацию и уметь воспроизводить ее. Например, на данном этапе учащиеся могут указать, как в дальнейшем информация, изложенная в лекции, может быть использована в сфере их профессиональной деятельности.

Использование учебных мультимедийных лекций позволяет не только многократно возвращаться к тому или иному аудиофрагменту в процессе аудиторной работы, но также вывести отработку некоторых материалов за рамки аудиторных занятий [2].

### **Список литературы**

1. Евдокимова М.Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / М.Г. Евдокимова. – М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. – 436 с.
2. Воевода Е.В. Формы работы с языковыми мультимедиа программами / Е.В. Воевода. – М.: МГИМО – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [yafalian.ru/konfer/010.pdf](http://yafalian.ru/konfer/010.pdf).
3. Павлова И.П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов / И.П. Павлова. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015– [Электронный ресурс] – Режим

доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kak-sdelat-autentichnyy-tekst-dostupnym-dlya-studentov>.

4. Ражина Н.Ю. Методические особенности использования мультимедийного сопровождения лекций в ВУЗе / Н.Ю. Ражина. – Омский научный вестник, 2009 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-multimediynogo-soprovozhdeniya-lektsiy-v-vuze>.

## **ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Жигалкина А.П.*

**Курский государственный университет**

**г. Курск, Россия**

**Аннотация.** В статье показан ценностный потенциал социокультурного подхода к обучению иностранному языку, дана его характеристика, отмечена важная роль в соизучении иностранного языка и культуры, выявлено влияние на формирование культуры личности.

В последние десятилетия в связи со стремительным расширением международных контактов в различных областях человеческой деятельности повысилось внимание к изучению иностранного языка. Однако известно, что даже хорошее владение им не гарантирует успешное межкультурное взаимодействие, в процессе которого может появиться недопонимание, причина которого кроется в различиях культуры, национального менталитета, привычках, воспитании и традиций представителей различных культур.

Поэтому требование времени повлекло необходимость изучения не только иностранного языка, но и культуры. Современные педагоги и методисты обсуждают вопросы образования и воспитания средствами

иностранного языка и «приоритетно рассматривают иностранный язык в качестве средства общения и приобщения к культурному наследию стран и народов изучаемого языка» [3, с. 139]. Также они обращают внимание на то, что главным для современного языкового образования должна стать ориентация на межкультурный аспект овладения языком.

Широкая интеграция культурологических сведений в процесс изучения иностранного языка представляется важной в связи с тем, что знание языка и иной культуры способствует пониманию и взаимодействию с представителями другой культуры. Ученые предполагают, что «такой диалог будет продуктивным, так как каждый участник межкультурной коммуникации знает и понимает культуру, ценности, менталитет другого человека» [1, с. 21].

Сегодня также актуальным является высказывание о том, что «любой язык несёт отпечаток культуры и менталитета...» [7, с. 55]. Современные исследователи признают тот факт, что язык – это элемент культуры, указывают на его ценностный потенциал в формировании и развитии личности. Поэтому и система преподавания иностранного языка рассматривается «не просто как изучение языка, а именно как образование средствами иностранного языка, ценность которого состоит в том, что оно оказывает положительное воздействие на развитие личности человека, формирование его общей культуры» [2, с. 82].

В связи с этим определена и цель современной языковой педагогики – через изучение иностранного языка предоставить сведения о культурном разнообразии мира, культуре страны изучаемого языка, чтобы воспитать культурных людей, способных к мирному сотрудничеству, общению и дружбе с представителями других культур и национальностей.

Обозначенная задача усилила поиск таких подходов к обучению иностранному языку, которые бы способствовали интеграции культурологических сведений в процесс его изучения.

В настоящее время в методике преподавания иностранного языка сосуществуют различные культуроведческие или культурологические подходы. Среди них можно выделить разработанный В.В. Сафоновой социокультурный подход. Согласно ее мнению, его ценностный потенциал заключается в том, что в процессе реализации происходит формирование у обучающихся таких необходимых качеств, как:

- культурная непредвзятость, толерантность и социокультурная наблюдательность;
- готовность к общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде;
- речевой и социокультурный такт и вежливость [5, с. 125].

Реализация социокультурного подхода позволяет обучающимся стать участниками культурного процесса. Через изучение языка они знакомятся с культурой страны, жизнью людей, узнают их ценности и мировоззрение. Это достигается за счет изучения самых разных компонентов культуры страны изучаемого языка, к которым можно отнести:

- 1) традиции, обычаи и обряды;
- 2) бытовую культуру, тесно связанную с традициями;
- 3) повседневное поведение (привычки, мимические, пантомимические коды);
- 4) национальные особенности мышления, специфика восприятия окружающего мира;
- 5) художественную культуру, отражающую традиции того или иного этноса.

Как видим, благодаря социокультурному подходу к изучению иностранного языка, обучающиеся получают важные сведения о культуре народа, жизни страны, что способствует расширению их картины мира, воспитанию толерантного отношения к представителям других культур.

Важным итогом реализации социокультурного подхода должно стать формирование у обучающихся социокультурной компетенции, которая

представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, способность пользоваться такими знаниями в процессе общения [4].

Формирование и совершенствование социокультурной компетенции направлена на:

- развитие способности ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности людей в странах изучаемого языка;

- формирование поведенческой адаптации к общению в иноязычной среде, понимания необходимости следовать традиционным канонам вежливости в странах изучаемого языка;

- овладение способами представления родной культуры в инокультурной среде.

Н.А. Селиванова считает, что «социокультурная компетенция обеспечивает адекватность общения с носителями языка и подразумевает определенный уровень владения страноведческими фоновыми знаниями (то есть знаниями, которыми располагают представители данной этнической и языковой общности) и наиболее употребимыми языковыми единицами с национально-культурной семантикой» [6, с. 65].

Сформированная социокультурная компетенция способствует эффективному использованию в коммуникации социокультурных и языковых знаний, без которых невозможно сформировать коммуникативную компетенцию, так как социокультурные знания необходимы не только как средство общения с представителями иноязычной культуры, но и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретенных знаний о культуре других стран. Социокультурное образование, формируя и развивая знания языка и культуры другого народа, воспитывает личность, понимающую иные национально-культурные ценности, осознающую свою роль в сотрудничестве и взаимопонимании между народами.

В.В. Сафонова считает, что формирование и развитие социокультурной компетенции является важным средством воспитания и социализации личности. Она пишет: «Толерантность к носителям иной культуры и позитивное отношение к ним способствуют проявлению открытости, уважения и пониманию межнациональных и межличностных различий, а, следовательно, и принятию собеседника таким, каков он есть» [5, с. 105].

Таким образом, ценностный потенциал социокультурного подхода к изучению иностранного языка заключается в том, что знание языка и культуры народа страны изучаемого языка помогает ориентироваться в современном сложном, противоречивом мире, открывает доступ к культурному и научному потенциалу других стран, помогает участвовать в межкультурной и профессиональной коммуникации.

### **Список литературы**

1. Ветчинова М.Н. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и диалога культур // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2014. № 1. С. 20–26.
2. Ветчинова М.Н. Социокультурная ценность иноязычного образования: история и современность // Педагогическое образование и наука. 2008. № 11. С. 79-84.
3. Дунаева А.С., Ветчинова, М.Н. Культурологическая идея концепции коммуникативного иноязычного образования // Язык и культура. 2014. № 3. С. 138-145.
4. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru](http://methodological_terms.academic.ru) (дата обращения: 07.04.2018).
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Автореф. дисс. ... д.п.н. – М., 1993.

6. Селиванова Н.А. Реализация современных подходов и тенденций в преподавании французского языка на основе учебно-методического комплекса «Синяя птица» // Иностранные языки в школе. 2007. № 1. С. 64–68.

7. Федотов С.А. Формирование социокультурной компетенции на уроке иностранного языка как путь к преодолению национальных и культурных различий в языке и речи // Вестник Университета РАО. 2011. № 4. С. 101.

## **ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКЦИИ ПО ТЕРМОДИНАМИКЕ В СРАВНЕНИИ С СООТВЕТСТВУЮЩИМ ТЕКСТОМ УЧЕБНИКА**

*Зайцев А.А., Гнездилова Е.В.*

**Российский государственный аграрный университет – МСХА имени**

**К.А. Тимирязева**

**г. Москва, Россия**

В настоящем исследовании языковые средства устной научной речи анализируются в сопоставлении с письменной научной речью.

Одним из основных компонентов учебной деятельности студентов-иностранцев является устное общение на научные темы, проходящее в форме лекций, семинаров, конференций, дискуссий. Для овладения этой формой устного общения необходимо обучение не только говорению, но и аудированию, которое означает «слушание с пониманием» или «понимание речи на слух».

В целях обучения студентов-иностранцев аудированию современной русской устной научной речи нами были проанализированы ряд лекций по термодинамике. Проведенное исследование позволяет говорить о наличии определенных особенностей в лексическом, морфологическом и синтаксическом оформлении лекций в сравнении с соответствующим текстом учебника по основам термодинамики. Дело в том, что состав

языковых средств устной научной речи определяется комплексом целого ряда факторов, зависящих от ее пограничного положения в структуре литературного языка между книжно-письменным и устно-разговорным типами. В этот комплекс входят функции устной научной речи, ее ориентация на спонтанность и устно-монологический характер, а также ее стилевая направленность, определяемая в первую очередь действием тематического фактора.

Устная научная речь, ориентирующаяся на языковые средства научной сферы, включает в себя большую долю и общелитературных элементов. Вместе с тем устная форма ее осуществления оказывает определенное влияние на их отбор и организацию.

Так, морфологические особенности лекций по термодинамике сравнительно с текстом учебника проявляется главным образом в употреблении и распределении частей речи и в преимущественном употреблении тех или иных падежных и глагольных форм. Лексика, в том числе и книжная, включающая и термины, и отглагольные существительные на *-ние*, *-тие*, *-ство*, в устной научной речи представлена в полной мере. Однако говорить о преобладании имени над глаголом в данном случае не приходится из-за обычности таких, например, фраз: *Я бы рекомендовал бы вам / записать || это | важнейшее положение | которое по существу и является | выражением первого начала термодинамики || Я ещё раз повторяю его ||; Здесь я пишу без штриха | здесь а | означает | работу | совершенную || самой системой ||\_Простите здесь надо | минус [нрзбрч.] написать (тише)/[1].*

Меньше в лекциях по термодинамике и глаголов с ослабленным лексическим значением и больше полнозначных. Кроме того, ограниченно представлены предикативы на *-но*, *-то*, нет длинных цепочек родительных падежей, предложно-падежным конструкциям предпочитают придаточные предложения.

Устная форма осуществления коммуникации обуславливает наличие в лекции большого количества вводных слов, словосочетаний, предложений, осложненных различными частицами, междометиями. Ср.: *Это | \_и по существу говоря | (убыстр.)| выражает второе начало термодинамики || Но | гм | в такой форме || вероятно | с этого закона | |\_как говорят (скрг.)ничего не выжмешь||; Интересно | и любопытно пожалуй отметить | что второе начало термодинамики | было сформулировано | раньше чем | сформулировано было первоначально ||; Ну | обычное определение термодинамики | которое || м || связано | с | ее рождением | это учение о связи | и взаимном преобразовании | различных видов |энергии| теплоты |и механической работы//[1].*

Для текста лекции характерна более короткая фраза, построение ее отличается большой вариативностью, часто наблюдается инверсия. В отличие от текста учебника, в лекциях широко употребляются побудительные и вопросительные предложения. Ср.: *Чем обуславливается вот эта возможность| универсального применения термодинамического метода? || Почему термодинамика | выступает как метод исследований | явлений самой различной природы?|| [1].*

Сравнение с устно-разговорной речью показывает, что в лекциях используются такие, характерные для нее, синтаксические средства, как конструкции-добавления и конструкции-включения.

Покажем расшифровку записи фрагмента лекции по термодинамике.

*Добрый вечер товарищи || **Сегодня** |и ... в следующий раз |мы будем рассматривать основы термодинамики || **Материал** ||сегодняшней лекции | вы можете найти | в литературе|| [нрзбрч] После || лекции по | гм | основам термодинамики || будут рассматриваться уже | оставшиеся три лекции || которые |\_будут посвящены | различным агрегатным состояниям вещества / (убыстр.) || жидкостям || реальным газам | и твердым телам || Последние разделы | будут | уже | рассматриваться как | с точки зрения | **термодинамической** | так и с |\_молекулярно-кине | кинетической точки*

зрения | (**убыстр. тише**) || **Полностью** разделить оба метода || при исследовании свойств вещества | и процессов протекающих в них невозможно | они | **взаимно** | дополняют друг друга || Дело в том | что объектом исследования | как | э | статистической физики | так и термодинамики | являются тело | или система | состоящие **из огромного** числа частиц | порядка | десять в двадцать четвертой | |\_десять в двадцать пятой | степени | (**тише**) || Само создание термодинамики | в девятнадцатом веке | явилось величайшим подвигом | человеческого ума | Вместе с учением | об электричестве || они составляют основы | современной **техники** / **И** подобно **тому** | как все задачи механики | могут быть решены | на основе нескольких фундаментальных законов | законов Ньютона | или | **принципов** вытекающих из них | точно так же | и большинство задач термодинамики | решается исходя | из основных **законов** | которые являются | обобщением | мирового | в смысле **всеобщего** | научного и технического | опыта || Интересно отметить что | **рождение** термодинамики | связано | с потребностями производства || Молодой французский инженер | в 1824 году | а этот год можно считать годом рождения термодинамики | в труде || э | под названием «Размышления | о движущей силе огня» | рассмотрел **1** вопросы | связанные с работой | и усовершенствованием тепловых двигателей | указал | пути повышения их эффективности | что есть увеличение коэффициента полезного действия | (**убыстр.**) || и **одновременно** | **гм** | рассмотрел вопрос | который | носит название второго начала термодинамики || Интересно | и любопытно пожалуй отметить | что второе начало термодинамики | было сформулировано | **раньше** чем | сформулировано было **первое** начало ||[1].

В заключение исследования следует сказать, что сопоставление текста лекции с соответствующим текстом учебника подтверждает мысль о том, что жанр лекции имеет свою специфику по сравнению с письменным изложением материала. Проведенный анализ подтвердил тезис, что материалом обучения студентов-иностранцев аудированию должен быть не

текст из учебника, а микролекция, отражающая специфику устной формы научной речи.

### **Список литературы**

1. Современная русская устная научная речь. Т. IV. Тексты / Под общ. ред. О.А. Лаптевой. М.: УРСС, 1999. 376 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ**

*Зулхонов М.Ж., Эркаев Э.Т.*

**Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства**

**г. Ташкент, Узбекистан**

В статье описываются проблемы изучения языковых контактов при изучении различных языков. Объясняется понятие “языковые контакты” и “билингвизм”.

Проблемы изучения взаимодействия языков – это одна из актуальных проблем языкознания. Различные языковые контакты приводят к взаимодействию языков и их взаимному обогащению в той или иной степени. Ж.Вандриес отметил, что “соприкосновение языков является исторической необходимостью и соприкосновение это неизбежно влечет за собой их взаимопроникновение” [1]. На результаты взаимодействия языков оказывает влияние не только сами формы контактов структуры языков, но и неязыковые факторы: экономические, политические, военные и т.д.; кроме того на их оказывают влияние уровень культуры контактирующих народов, численность населения, говорящего на данном языке и др.

Поэтому изучение контактов конкретных языков необходимо проводить с обязательным учётом исторических условий в которых возникали эти контакты, новых исторических и лингвистических условия, в которых они продолжают развиваться, а также в условиях двуязычия и многоязычия во всех странах, в том числе и в отдельных республиках СНГ.

Академик Л.В.Щерба ещё в 20-е годы в языкознании употреблял термин “контакты”. Наиболее существенными аспектами языковых контактов являются заимствование и образование смешанных языков.

Т. Шухардт считает, “что среди всех тех проблем, которыми занимается в настоящее время языкознание нет, пожалуй, ни одно столь важной, как проблема языкового смещения. Она должна быть подвергнута самому тщательному изучению прежде всего там, где имеются наиболее благоприятные условия как для наблюдения самого процесса смещения, так и для научного его освещения” [2].

Заимствование представляет собой результат взаимодействия контактирующих языков, формы контактирования народов могут быть самыми различными совместное производство, торговля, культура, идеология, наука и т.д.

Таким образом, языковые контакты - это не только “словарный обмен” но и проникновение в жизнь народа во всей глубине и широте; в жизнь, историю и культуру носителя этого языка.

Нет языка вне жизни общества. Контактное языков может быть письменным и устным. Например, обмен делегациями между стран или произведения знаменитых писателей тюркоязычных стран (“Абай жолы” М. Ауезова, “Плаха” Ч. Айтматова) переведенные на многие языки народов мира являются одним из видов тесных международных языковых контактов.

У. Вайнрайх следующим образом разграничивает процесс контакта и его результаты: “Два или больше языков находятся в контакте, если они попеременно используются одним и тем же лицом” [3]. Таким образом, местом осуществления контакта является человек, говорящих на этих языках. Процесс переменного использования языков именуется билингвизмом, а человек пользующийся ими – билингвом.

Проблема билингвизма включает в себе два основных аспекта исследования: социолингвистический и психолингвистический. Социолингвистический аспект связан с изучением отношения “билингвизм -

общество” и охватывает широкий круг вопросов, начиная с социальных причин возникновения двуязычия, до вопросов, связанных с возникновением языка-посредника и сознательным вмещательством общества языковые процессы, и кончая социальными причинами языковой смены.

Психолингвистический аспект охватывает проблематику “билингвизм-индивид”, куда входят такие вопросы как особенности усвоения второго языка в детском изрелом возрасте, проблема способности к изучению второго языка и его измерение, психический механизм речевой деятельности на втором языке (законы межъязыковой идентификации), а также влияние билингвизма на личность (билингвизм и интеллект, билингвизм и характер и т. п.).

Если социолингвистические проблемы взаимодействия языков раскрывают причину возникновения двуязычия, а психолингвистические факторы-сам механизм языкового взаимодействия, то лингвистический аспект связан с рассмотрением результата языкового контактирования. Этот результат может проявляться в речи двуязычного человека на любом из двух языков, которыми он пользуется (назовем это явление мутацией), либо в силу влияния определенных причин в языковой системе (назовем это явление языковой диффузией); такое разграничение между речевой мутацией и языковой диффузией является очень важной, так как позволяет правильно осветить кардинальные проблемы языкового взаимодействия с точки зрения отношений “речь-язык”, т.е. синхронное взаимодействие, не затрагивающее языковую систему, и “синхрония-диахрония” – языковое изменение связанное с проникновением иноязычных элементов в языковую систему, что ведет в конечном счете к ее перестройке.

В связи с направлением языкового влияния следует различать четыре аспекта: интерференцию, интеркаляцию, трансференцию и транскаляцию.

1. Проблема интерференции связана с изучением результата взаимодействия языков, обнаруживаемого в речи билингва. Эта задача сводится к типологии речевой интерференции.

2. Проблема интеркаляции связана с изучением закономерностей влияния второго языка на речевые произведения на первом языке. Эта задача сводится к установлению особенностей влияемых в речь на родном языке иноязычных единиц и их сочетаний и к созданию их типологии.
3. Проблема трансференции включает в себя вопросы, связанные с результатом влияния первого языка на систему второго языка, который обнаруживается уже не в речи билингва, а в языковой системе второго языка. Трансференция – это проблема изменения одного языка под воздействием другого. Её решения может объяснить возникновение новых вариантов языков, восходящих к одному генетическому источнику.
4. Проблема транскаляции – это проблема проникновения в систему первого языка в случаях интеркаляции и их влияние на языковые изменения. Изучения транскаляции должно дать ответы на вопросы, характеризующие взаимодействия языков в историческую эпоху вплоть до настоящего времени. Транскаляция является важнейшим фактором конвергентного изменения языков, значение которого будет постоянно возрастать в будущем.

Предпринятое выше разграничение аспектов теории взаимодействия языков, характеризует прежде всего определенные стороны изучения этого явления. Но своеобразие взаимодействия языков не исчерпывается только перечисленными выше свойствами, все эти свойства существуют в неразрывном диалектическом единстве и только во всей своей совокупности способны определить качественную специфику данного явления.

Языковые контакты – это результат взаимодействия двух языков на всех уровнях (фонологическом, морфемном, лексемном и грамматическом), причем не только в области речи, но и в области системы. Поскольку при языковом контакте всегда один язык как бы передает свои элементы, а другой их воспринимает, то целесообразно различать два типа контактирующих языков: язык-донор, который является источником влияния и язык-реципиент, в котором это влияние проявляется.

Таким образом, понятие “языковые контакты” и “билингвизм” не являются тождественными и не противопоставляются друг другу как род и вид. Это просто два разных аспекта (структурно-функциональный и не структурно-функциональный) одного и того же явления.

### **Список литературы**

Вандриес Ж. Язык.– М.,1937.

Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. – М.,1950.

Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев,1979.

## **О ВЫРАБОТКЕ ПРОФИЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

*Кателина Л.С., Дедова О.М., Корнев В.А.*

**Воронежский государственный медицинский университет**

**г. Воронеж, Россия**

В статье рассматривается проблема повышения коммуникативной компетенции врача, как часть общей проблемы гуманитаризации медицины, путём выработки профильных коммуникативных навыков у иностранных студентов медицинских вузов. При этом авторы настаивают на том, что обучением основам профессиональной коммуникации должен заниматься именно специалист по русскому языку, поскольку только филолог сможет отделить необходимую студенту транскультурную информацию от специфически российских языковых и речевых средств общения. И если для иностранных студентов большинства других профессий русский язык является не более чем инструментарием для освоения действительно необходимых им профильных знаний, то для иностранных студентов-медиков – это еще и способ формирования необходимой для них с профессиональной точки зрения коммуникативной компетенции.

Исследования зарубежных аналитиков показывают, что некавалифицированные коммуникативные действия врача являются главным фактором, ведущим к неудовлетворенности пациента и его родственников

проводимым лечением, что, в свою очередь, вызывает пренебрежение к рекомендациям доктора, несчастные случаи и, соответственно, последующие судебные разбирательства. Таким образом, коммуникативная компетентность в наши дни становится одним из обязательных профессиональных навыков врача. Соответственно, в процессе подготовки хорошего специалиста важно не только научить будущего врача лечить больного, но и привить ему навыки коммуникативно грамотного общения с пациентом.

Но если у студента-медика, обучающегося в своей стране и на родном языке, умение правильно строить беседу с пациентами может выработаться «естественным образом» в ходе практических занятий, то формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов медицинских вузов становится весьма непростым вопросом. Как известно, собственно медицинские сведения интернациональны: анатомии, физиологии и другим профильным дисциплинам можно обучаться в любой стране на любом языке, но «стихийно» сформировавшиеся в чужой стране речевые навыки в области профессионального общения могут оказаться бесполезными в иной языковой среде. Поскольку обеспечить каждому студенту подобную подготовку на его родном языке невозможно, обучение основам профессиональной коммуникации должно проводиться и проводится в рамках курса русского языка, поскольку только компетентный преподаватель-филолог может предоставить иностранному студенту достаточно широкие, универсальные и транскультурные коммуникативные навыки, которые могут впоследствии, по возвращении на родину, к началу рабочей практики, ретранслироваться бывшим студентом на естественном для него языковом и культурном материале.

Обучением основам профессиональной коммуникации должен заниматься именно специалист по русскому языку, поскольку только филолог сможет отделать необходимую студенту транскультурную

информацию от специфически российских языковых и речевых средств общения.

Можно привести немало примеров языковых средств, успешно используемых русскими врачами в процессе взаимодействия с пациентами, примеров, помогающих оптимизировать взаимодействие с больными в условиях русскоязычной коммуникации, но не подлежащих прямой ретрансляции на иноязычном материале.

Так, в отечественной практике нередко используются диминутивы, то есть уменьшительные слова, которые указывают на малый размер предмета или выражают эмоциональное отношение к нему – данная форма часто используется в сочетании с глагольной формой, тем самым смягчая категоричность приказа и усиливая просьбу, например: «ложимся на правый бочок», «накладываем грелочку»; «покашляйте немножечко...». Очень распространено в ситуации врач-больной использование доктором уменьшительно-ласкательных суффиксов в словах типа «бочок», «пальчик», «ушко», «укольчик», «таблеточка» и т.п. Как частотное явление можно отметить использование транспонированного значения лица глагола (форма 1 лица множественного числа вместо формы 2 лица единственного числа), которая позволяет нейтрализовать категоричность повелительных форм, смягчить требовательный характер высказывания, выразить значение сопричастного действия, например: «теперь уж мы здоровы», «не будем плакать», «будем лечиться...». Также распространенными формами смягчения речи, характерными только для русского языка, являются неопределённо-количественные слова с суффиксами: -к-, -очк-, -ечк-, -еньк-, -оват- и т.п., качественные наречия с аффиксом -оват- в уменьшительном значении: «надо немножечко потерпеть», «до полного выздоровления, конечно, еще далековато» и т.п. Указанные языковые средства, успешно используемые русскими докторами, безусловно, помогают в практике общения с русскоязычными больными, но, как и многие стилистические средства, они не могут напрямую калькироваться на иностранный язык и,

более того, требуют тонкого профессионального перевода. Следовательно, это совсем не тот материал, который может послужить достижению цели формирования коммуникативной компетенции врача, под которой мы имеем в виду риторический аспект общения, и с этой точки зрения обучение основным компонентам профессиональной коммуникативной компетенции врача должно проводиться по двум направлениям: 1. Формирование блока типовых речевых навыков оптимизации взаимодействия с пациентом «общего» плана, то есть направленных на демонстрацию «общепозитивных» профессиональных поведенческих клише. 2. Обучение речевому поведению в ситуациях, типичных для медицинской практики, например, первичный осмотр пациента, сбор анамнеза, подготовка к оперативному вмешательству и т.п.

Ситуация знакомства врача с новым пациентом требует следующих коммуникативных навыков:

- 1) умение правильно вступить в контакт, оформить приветствие, выразить невербальную оценку друг друга коммуникантами;
- 2) умение составить самопрезентацию, сформулировать краткую и предельно информативную речь о себе;
- 3) использование средств оптимизации и активизации контакта с учетом гендерного, возрастного, социального, профессионального статуса пациента.

Осмотр и опрос пациента, направленные на выявление конкретных симптомов, требуют, кроме профессиональных медицинских навыков, еще и специфических умений интервьюера: владение навыками вербальной и невербальной стимуляции беседы; техникой «активного слушания»; набором средств стимулирования и поддержки разговора; умение правильно ставить различные по форме вопросы владение формами раскрытия, уточнения, корректировки, перефразирования и подытоживания слов собеседника; умение вежливо и ненавязчиво «завершить тему» (что также нередко

востребовано во врачебной практике, особенно при общении с пожилыми пациентами).

Собственно лечебный процесс также требует от врача постоянной коммуникации с пациентом. Современные исследователи отмечают, что во время лечения врачи нередко забывают комментировать свои действия, особенно это касается затяжных манипуляций, вызывающих дискомфорт у пациента. Следовательно, необходимо прививать будущему врачу навыки коммуникации с пациентом в ходе лечебного процесса: научить правильному выбору речевых лексических средств для предупреждения о возможном дискомфорте после лечения, умению сформулировать рекомендации, зафиксировать внимание пациента на действиях, обеспечивающих безопасность процесса лечения.

Традиционно считается, что обучение русскому языку как иностранному строится согласно следующему набору функций:

- 1) обеспечить студента основным инструментом профессионального обучения;
- 2) предоставить элементарные возможности для включения в новую социальную и профессиональную среду обитания;
- 3) дать минимальное страноведческое представление об особенностях менталитета жителей (потенциальных пациентов) страны обучения.

Но современные требования к врачу-специалисту, которым должен стать в итоге иностранный студент, вернувшись из России, заставляет задуматься о следующем: поскольку в наше время «хороший врач» – это «полноценный квалифицированный специалист», а «квалифицированный» в современном понимании означает не только «медицински подкованный», но и «коммуникативно компетентный», то коммуникативная компетенция входит в состав необходимых профессиональных навыков, о которых студент должен иметь представление на русском языке.

Поэтому целесообразно и своевременно говорить еще об одной особенной функции русского языка как иностранного в медицинском вузе:

речевое формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста-медика.

С этой позиции преподавание русского языка для иностранцев в медицинском вузе приобретает особый статус. Если для иностранных студентов большинства других профессий русский язык является не более чем инструментарием для освоения действительно необходимых им профильных знаний, то для иностранных студентов-медиков – это еще и способ формирования необходимой для них с профессиональной точки зрения коммуникативной компетенции.

### **Список литературы**

1. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания, № 2, 1992, с. 84 – 99.
2. Беликов В.И., Крысина Л.П. Социолингвистика. – М., 2001. – 439 с.
3. Дедова О.М. Речевое воздействие в коммуникативной ситуации «врач – больной» // Культура общения и ее формирование, вып. 6., Воронеж 1999.
4. Курбатов В.И. Стратегия делового успеха. – Ростов-на-Дону, 1995. – 411 с.
5. Стернин И.О. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001. – 251 с.

### **К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ И ИХ РОЛИ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Ковалевская Л.В., Стоянова Т.Я.*

**Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина**

**г. Москва, Россия**

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся необходимости разработки фразеологических минимумов по русскому языку как иностранному для всех этапов обучения. Это связано с потребностью формирования у иностранных обучающихся

навыков адекватного восприятия и продукции фразеологических единиц. Представлены некоторые моменты работы с фразеологизмами как источниками языковой и культурологической информации.

Изучение фразеологии на занятиях русского языка как иностранного (далее: РКИ) – один из актуальных вопросов в современной лингводидактике. Большое значение фразеологических единиц (далее: ФЕ) обусловлено возможностью использовать их как: 1) носители языковой информации (воплощают определенные лексико-грамматические модели; 2) носители культурологической информации (в семантике и в лексическом составе, выражают миропонимание носителей языка); 3) единицы стилистики (имеют стилистическую маркированность, эмоционально-экспрессивную окраску).

Одна из проблем при обращении к данной теме состоит в том, что ФЕ не нашли своего места в регламентирующих документах по РКИ [4, 5]. Фразеологических минимумов для всех уровней владения русским языком нет.

Анализ работ по данной теме показывает, что в 70-е годы было введено понятие паремиологического минимума – профессор Г.Л. Пермяков выделил 500 наиболее употребительных пословиц фразеологизмов и афоризмов русского языка [6]. Вопрос паремиологического минимума рассматривался только в теоретических трудах и почти не был представлен в методике преподавания РКИ. Единственный пример опубликованного русского паремиологического минимума для иностранной аудитории принадлежит тому же Г.Л. Пермякову: сборник «300 общеупотребительных русских пословиц и поговорок» адресован болгарам, изучающим русский язык, и содержит устойчивые выражения с точным переводом, толкованием с описанием ситуации употребления и болгарским эквивалентом. В 1975 году В.Г. Бирюковой был создан "Единый лексико-фразеологический минимум" для национальных школ, Е.А. Быстрова также разрабатывала

"Фразеологический минимум русского языка для национальной школы". На современном этапе исследований можно выделить статьи и докторскую диссертацию Л.С. Пугачевой "Фразеологический минимум в обучении иностранных студентов-филологов русским фразеологизмам, пословицам и поговоркам", в которой рассмотрена возможность формирования фразеологического минимума и издание словарей пословиц для иностранных учащихся.

В последние годы разработчики учебных программ по РКИ обращаются к фразеологизмам как объекту изучения иностранцами. Уже существует список фразеологизмов в рамках Лексического минимума Второго уровня общего владения РКИ. Н. П. Андрюшина, И. Н. Афанасьева, Л. Р. Клобукова, И. И. Яценко таким образом объясняют необходимость введения особого раздела лексического минимума Второго уровня общего владения РКИ, а именно: «Фразеологизмы, устойчивые словосочетания»: «... инофоны, владеющие русским языком в объеме Второго сертификационного уровня... регулярно сталкиваются с проблемами адекватного понимания фразеологизмов и корректного использования их в собственной речи [3]. Н. П. Андрюшина отмечает также несоответствие между содержанием Требований и содержанием заданий в тестах по русскому языку как иностранному: «не могут быть признаны валидными задания (*в тестах – Л.К, Т.С.*), где объектом контроля служат различные компоненты... коммуникативной компетенции, не вошедшие в Требования...». В рамках этих заданий Н. П. Андрюшина выделяет и задания на понимание фразеологизмов [1, с. 22-23].

Итак, можно сделать вывод, что в настоящее время «... задача системного формирования поуровневых фразеологических минимумов разработчиками системы тестирования только начинает рассматриваться. Между тем в системе русского языка многие фразеологические обороты не менее употребительны, чем их лексические эквиваленты ...» [2, с. 14].

Предложим некоторые критерии, на которые можно опираться при формировании фразеологических минимумов:

1. Употребительность (частота употребления данной единицы в речи носителями языка связана с потребностью реализации коммуникативных намерений иностранным учащимся в распространенных ситуациях общения).

2. Доступность и посильность (для запоминания и понимания из синонимического ряда нужно выбирать наиболее простые по структуре, синтаксису и компонентам, например, в этом синонимическом ряду предпочтителен первый вариант: *со всех ног, во все лопатки, во всю прыть, только пятки засверкали, мчат на всех парусах*).

3. Актуальность (нецелесообразно включать во фразеологические минимумы ФЕ, неприменимые к современным русской жизни и коммуникативным ситуациям, с архаизмами, историзмами: *перепоясывать свои чресла, подпускать турусы на колесах, лапти плести, служить по кафтану*).

4. Соответствие тематическому минимуму (ФЕ должны соответствовать предусмотренным для данного уровня темам общения: «Семья», «Друзья», «Работа», «Учеба», «Внешность», «Характер» и т. д.:).

Н.П. Андрюшина и др. отмечают еще один, очень важный для инофонов, критерий отбора – «культурно-национальное содержание» [3].

Данные исследований (работы Ю. Е. Прохорова, Г.Л. Пермякова, М. Цвиллинг) [7] говорят о том, что только в активном словаре среднего образованного носителя языка может насчитываться до 1500 ФЕ. Таким образом, целесообразно приучать инофонов к восприятию фразеологизмов еще на ранних этапах обучения РКИ, формировать умение отличать ФЕ от свободных сочетаний слов и включать их в свою речь. Вводить уже на элементарном и базовом уровнях уместно ФЕ, пословицы, поговорки следующего типа: *в двух шагах; в двух словах; всем сердцем; время от времени; сколько лет, сколько зим; как на ладони; первые шаги; правая рука; больной вопрос; белая ворона; старый друг лучше новых двух; сделал дело –*

*гуляй смело; делать из мухи слона; золотое сердце; ни рыба ни мясо* и др. Данные устойчивые сочетания включены в такие УМК, как «Дорога в Россию», «Жили-были», «Поехали», а также отличаются наибольшей частотностью употребления согласно данным Национального корпуса русского языка. На первом сертификационном уровне инофоны переходят к овладению единицами языка учебно-профессиональной сферы. Это языковая сфера будущей специальности, которая характеризуется употреблением значительного количества устойчивых словосочетаний. Например, *иными словами; на мой взгляд; подвести итоги; в то же время; в последнее время; выходить за рамки* т.д.

Для представления ФЕ в процессе обучения РКИ необходимо привлекать тексты (художественные, средств массовой информации – на ранних этапах адаптированные). Обязательное условие успешного усвоения ФЕ – регулярное выполнение упражнений. На базе фразеологических минимумов следует разработать систему упражнений, в которых будут полноценно реализовываться значения и функции устойчивых словосочетаний.

Можно отметить несколько групп ФЕ для работы на уровне В-1 при обучении будущих филологов: а) устойчивые словосочетания с возвратными глаголами: *Любишь кататься, люби и саночки возить; Друзья познаются в беде; глаза боятся, а руки делают; низко поклониться; трудиться в поте лица;* б) с глаголами движения: *выходить сухим из воды; обходить стороной; уйти в историю; взлететь до небес; довести до ума;* в) с причастиями: *как положено; за считанные минуты;* г) с деепричастиями: *честно говоря; сложа руки;* д) с наречиями: *рано или поздно; все равно; честно говоря;* е) со степенями сравнения прилагательных и наречий: *в лучшую сторону; более или менее; ни больше ни меньше; лучше поздно, чем никогда* и т.д.

Наличие фразеологических минимумов позволит выстроить более четкую систему работы с ФЕ в процессе обучения. На сегодняшний день

учебники по русскому языку конечно же содержат ФЕ, но отсутствует их системное представление, нет упражнений на отработку наиболее употребительных устойчивых единиц. Таким образом, иностранные обучающиеся лишаются возможности осознать реальное место ФЕ в системе русского языка и формировать навыки их восприятия и продукции в речи. Включение ФЕ в Требования (в рамках лексических минимумов) поможет активизировать использование ФЕ в учебном процессе и их более плодотворное усвоение.

### Список литературы

1. Андрияшина Н.П. Актуальные направления развития российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. – Москва: РУДН, 2017. Ч. 1, С. 20 - 24
2. Андрияшина Н.П. Фразеологические минимумы в описании уровней владения русским языком как иностранным // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., 19–20 мая 2016 г., Минск. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016, С. 14 -15
3. Андрияшина Н.П., Афанасьева И.Н., Клобукова Л.П., Яценко И.И. Представление фразеологизмов и устойчивых словосочетаний в Лексическом минимуме Второго уровня общего владения русским языком как иностранным – Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/93881420/>
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб.: Златоуст, 1999.

5. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. 3-е изд. СПб.: Златоуст, 2015.
6. Пермяков Г.Л. Паремиологический эксперимент. Материалы для паремиологического минимума. - М.:Наука, 1971. - 49 с.
7. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедческое описание афористики в учебных целях: Автореф. канд. дис. М., 1977. 192 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЖАРГОНИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

*Куртыкин Д.В., Шамара И.Ф.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В статье описаны некоторые особенности общения пациента и стоматолога, рассматривается роль профессионального жаргона в стоматологическом дискурсе. Авторы приводят примеры, а также анализируют причины возникновения профессиональных сленгизмов. Уместность употребления разных групп профессиональной лексики – терминов, профессиональных жаргонизмов или сленгизмов зависит от типа ситуации общения, в частности, стиля (научного или неформального) и участников общения (только профессионалов или врача и пациента).

Стоматологический дискурс представляет собой одну из разновидностей медицинского дискурса, который, в свою очередь, определяется исследователями как один из типов институционального дискурса, специализированную разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума [Карасик В.И.]. Заметим, что общение стоматолога и пациента имеет некоторые специфические особенности, касающиеся, в частности, не только более короткой, «интимной» дистанции общения, но и особенностей коммуникации, включая успокаивающие и

подбадривающие слова или междометия стоматолога (*да, угу, хорошо*), а также заранее согласованные с врачом жесты, движения (например, *морганиеглаз*) пациента, сигнализирующие о его реакции. Отдельного внимания заслуживает особый жаргон, на котором общаются пациент и стоматолог. Среди нескольких стилистических разновидностей профессионального языка стоматологов выделим обыденный медицинский дискурс равностатусных субъектов общения – это неформальное общение медицинских работников между собой [Майборода С.В.2017], как правило, с использованием профессионального стоматологического жаргона или сленга.

Сленг появился ещё до нашей эры. Ведь мозг человека так устроен. Он пытается упростить сложные термины, найти более короткое объяснение какому-либо процессу или явлению, а также передать эту информацию другому человеку, но не просто передать, а, чтобы его ещё и поняли, причём быстро и точно. Новые веяния в культуре, социальное развитие и технический прогресс повлияли на язык, обусловив появление в нем большого количества сленгизмов. Сленг исторически достаточно распространенное явление. Существование сленговых образований доказывает, что язык остается динамичной системой, которая живет и постоянно развивается. Массовое использование жаргонной лексики сегодня охватывает большинство населения — независимо от социальной или профессиональной принадлежности, возраста, коммуникативных особенностей использования – будь то неофициальная обстановка, деловое общение или публичное выступление. Активно используют сленг средства массовой информации. Сленг является формой общения носителей языка различных социальных статусов и профессии. На сегодняшний день сленг стал неотъемлемой частью социальной сферы и одним из проблемных объектов исследования в лингвистике.

Проблема использования сленговой лексики в речи медицинских работников является актуальной и представляется интересным объектом

исследования ввиду ее малой изученности при активном использовании и динамичности развития.

Медицина – наука, которая оперирует колоссальным количеством терминов. Многие из этих терминов не удобны для применения в устной речи. Жаргонизмы ускоряют процесс устного общения врача с коллегами. При оказании помощи экстренному больному, скорость манипуляций доктора имеет приоритетное значение. Но врач всегда работает в команде. Чтобы добиться максимального взаимопонимания с коллегами в конкретной ситуации, он может употребить несколько жаргонизмов.

В другом случае, употребление профессионального сленга врачом определяет границы его профессиональной коммуникации и показывает его принадлежность к определённому социальному слою работников здравоохранения. Здесь сленг является своего рода ключом доступа к сознанию тех людей, которые являются носителями идентичных терминов и выражений. Конечно, медицинский сленг может использоваться только в неофициальной обстановке. Использование такого рода жаргонизмов подчёркивает высокий уровень образованности носителя языка. Ведь сленг – это второй язык, а если врач способен говорить на двух языках, то он способен быстрее инициировать коммуникацию и доносить информацию своим коллегам максимально быстро и понятно каждому.

Третья причина употребления жаргонизмов – желание отстраниться от негативных эмоций и тяжёлых психических нагрузок вызванных постоянной ответственностью за здоровье пациентов, что, безусловно, является спецификой деятельности врача.

Причины появления и употребления сленга в коммуникативном пространстве медицины не всегда напрямую связаны с профессиональной деятельностью. Существует, например, общеязыковая тенденция к словотворчеству, а также к созданию новых лексических единиц для того, чтобы, например, избежать языковой избыточности. Людям независимо от профессии, уровня образования и культуры свойственно общее стремление к

языковой экономии, к метафоричности высказываний, к иронии и самоиронии, к юмору, творческому самовыражению, желание проявить нестандартность мышления и способов языкового оформления своих мыслей.

Отличительным признаком медицинского сленга является то, что многисленгизмы призваны смягчить высказывание, сделать его менее конкретным, менее травмирующим психику, т.е. заменить неприличное или неуместное слово на более нейтральное по смыслу и эмоциональной нагрузке.

В целом, сленг в медицине выполняет парольную функцию, функцию языковой экономии, эмоционально-экспрессивную и эмоционально-защитную функции. Медицинский сленг лексически нестабилен, он постоянно меняется, он не имеет четких профессиональных и социальных границ использования. Он пополняется лексическими единицами из сленгов различных социальных и профессиональных групп.

Как и в любой другой врачебной специальности, в стоматологии есть свой жаргон, который плотно вошёл в жизнь не только у врачей-стоматологов, но и у их пациентов. Говорили ли вы когда-нибудь, чтобы вам получше заморозили зуб и десну при лечении или удалении? Врач-стоматолог слышит такое постоянно. Вместо того, чтобы говорить пациенту, что сейчас будет проведена компьютерная томография, используется простое слово – КаТэ. «Готовь закусь, Оленька», – крикнул врач медсестре, и та куда-то побежала. Конечно же в данном случае «закусь» – это не продукты, а прикусные валики, которые необходимы при изготовлении протеза. «Ассистент, готовьте хлорку», – сказал врач, и вы уже подумали что-то неладное. Тут «хлорка» – это не раствор для стирки и мытья полов, а гипохлорит натрия, который используется для обработки корневых каналов. «Временка» – временная пластмассовая коронка. «Пенёк» – препарированный под коронку зуб. «Растопырка» — силиконовый блок, помогающий пациенту держать рот открытым. «Шуруп» –

имплантат.«Генералист» – стоматолог-универсал.«Кейс» – клинический случай. «Лифт» – синус-лифтинг. «Работа на Ваганьково» – выражение происходит из дореволюционного московского сленга продавцов канареек. Продавец перед продажей сдавливал птицу, и через пару недель она умирала. Покупатель приходил за новой. Ваганьково – это Ваганьковское кладбище в Москве. Синоним бесполезной дорогой работы, которая прослужит недолго.

Конечно, употребление стоматологом некоторых жаргонизмов при пациенте – выглядит смешно, а иногда настораживает и пугает. Возможно, частое употребление таких слов перед пациентом покажет вашу некомпетентность и несостоятельность как врача, а также неумение оперировать научным языком. Мы считаем, что в среде студентов-медиков жаргон не допустим. Необходимо учиться управлять профессиональными терминами и выражениями, а уже потом, только после полного понимания смысла определённых слов, использовать жаргонизмы. Некоторые из ученых крайне негативно относятся к профессиональному сленгу, аргументируя свою точку зрения тем, что сленг негативно влияет на развитие языка, являясь фактором его загрязнения. Врач же сам решает, в какой ситуации необходимо использовать жаргон, а в какой научный термин. Уместность употребления разных групп профессиональной лексики – терминов, профессиональных жаргонизмов или сленгизмов зависит от типа ситуации общения, в частности, стиля (научного или неформального) и участников общения (только профессионалов или врача и пациента).

### **Список литературы**

1. Гришина Е.С. Использование сленговой лексики в интрапрофессиональном общении врача /Гришина Е.С. // Современные проблемы экологии языка. - 2017. –С.96-103

2. Ельцова Л.Ф. Медицинский сленг как компонент языка медицины / Ельцова Л.Ф. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. -2017.- Т.3-2. - №11(77). - С.65-68

3. Жаргон [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/жаргон> / Bases (дата обращения 23.04.2018)

4. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Карасик В.И. Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25–33.

5. Майборода С.В. Медицинский дискурс: современные теоретико-методологические подходы и перспективы исследования // Коммуникативные исследования, 2017, № 1 (11) С. 63-74

6. Профессиональный жаргон врачей [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/stvvyaz/studenty-2014/professionalnye-zargony-1/professionalnyj-zargon-vrachej-kocetkova-tatana-lg-13-2-3> / Bases (дата обращения 23.04.2018)

7. Редкозубова Е.А. Сленг в современном коммуникативном пространстве. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2012. 312 с.

8. Стоматологический сленг [электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vk.com/im?sel=63932992&w=wall-78593748\\_14296%2Fe63a82fc2a97d1a504](https://vk.com/im?sel=63932992&w=wall-78593748_14296%2Fe63a82fc2a97d1a504)/Bases(дата обращения 23.04.2018)

9. Терских Н.В. Профессиональный жаргон как одна из форм существования языка / Терских Н.В // Язык и социальная динамика. -2010.- Т.10-1.-№1.-С.89-93.

## **ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА ПРОДВИТУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Лебедева А.Л., Филатова В.Б.*

**Воронежский государственный университет**

**г. Воронеж, Россия**

В данной статье речь идет о работе по учебному пособию «Живые образы России: читаем, пишем, говорим», которое было разработано с учётом интерактивно-коммуникативных принципов. Особое внимание в статье уделяется рассмотрению

современных информационных технологий, используемых на занятиях по практике речи со стажерами продвинутого этапа обучения. Также рассматривается место информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе, говорится о необходимости интенсификации использования ИКТ.

Потребность в эффективном обучении остро ставит проблему поиска адекватного метода и продуктивных приемов. Эффективности можно добиться путем интенсификации обучения, то есть такой организации системы обучения языку, при которой поставленные цели и задачи решаются максимально эффективно.

Использование новых технологий в системе обучения является необходимым условием интеллектуального и творческого развития студентов. К новым технологиям относятся мультимедийные комплексы и интерактивное обучение с применением игровых технологий [4].

Внедрение ИКТ в учебный и научно-исследовательский процессы является также обязательным требованием для реализации концепции модернизации высшего образования в России.

Информационно-коммуникационные технологии создают новую глобальную среду, опосредованную огромным количеством интернет-ресурсов. Однако в силу целого ряда причин наблюдаются противоречия между постоянным совершенствованием информационно-коммуникационных технологий и уровнем их использования в учебном процессе.

Интенсификация использования информационно-коммуникационных технологий в обучении языку способствует разрешению этих противоречий.

Как отмечает И.Ю. Низовая, выделяется несколько направлений использования ИКТ на уроке языка преподавателем, который должен: уметь адаптировать существующие ресурсы Интернета; применять ресурсы Интернета для веб-проектов; использовать электронные средства для организации межкультурной коммуникации; организовывать

самостоятельную работу с учётом уровня языка и интересов учащихся, контролировать усвоение языка с помощью компьютерных тестовых заданий, выполнять тренировочные упражнения, использовать мультимедийные презентации, организовать общение с помощью коммуникационных средств (социальные сети, Скайп) и др. [2].

В современной литературе по педагогике и лингводидактике широко распространён термин «технология обучения». Под этим термином понимаются специально отобранные и расположенные в определённом порядке приёмы обучения, которыми пользуется преподаватель в своей работе, в то время как технологии в обучении – это совокупность правил и приёмов использования технических средств обучения в учебном процессе.

Несмотря на то, что термин «технология» употребляется в двух разных значениях и определения терминов указывают на разные стороны обучения, в процессе обучения на практике данная связь очевидна, поскольку расположенные в определённом порядке приёмы обучения на сегодняшний день немыслимы без применения технических средств. Развитие технологий в обучении вызывает к жизни новые методические решения. Появляются отдельные электронные учебники, учебные пособия, целые образовательные порталы.

На кафедре русского языка для иностранных учащихся основных факультетов ИМО ВГУ было создано учебное пособие по развитию речи «Живые образы России: читаем, пишем, говорим». Данное учебное пособие не является электронным, однако представляет собой пособие, которое было создано на базе интерактивно-коммуникативных принципов.

Интеракционизм – одна из популярных концепций современной социальной психологии. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признаётся способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнёр по

общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Данная концепция лежит в основе интерактивных технологий. Принципы интерактивного обучения предполагают взаимодействие участников учебного процесса и активно-ролевую деятельность учащихся. Интерактивное обучение ориентировано на развитие личности учащихся, удовлетворяет потребность в повышении мотивации, а также соответствует общей демократизации общества, при которой отношения подчинённости заменяется отношениями партнёрства.

Как отмечает Р.М. Термова, проблемы обучения сегодня рассматриваются в широком контексте диалога культур. Качественно новый подход к целям обучения обусловил необходимость создания интерактивно-коммуникативных учебников, ориентированных на эффективное взаимодействие обучаемых и обучающихся [3].

Единая интерактивная линия в этом учебном пособии реализована посредством взаимодействия автора пособия и обучаемых: каждая новая тема сопровождается «Письмом к иностранному другу», в котором ставятся вопросы, на которые впоследствии предстоит ответить учащимся, таким образом, каждая учебная тема – это «разговор» автора с читателем.

В данном учебном пособии присутствуют игровые задания, задания дискуссионного типа. Некоторые тексты носят проблемный характер, а дискуссии на основе данного материала призваны спровоцировать учащихся к самостоятельному разрешению проблемы. Дискуссии по проблемам этнокультурного и социокультурного характера позволяют объединять коммуникативный и познавательный аспекты общения.

Интерактивные образовательные технологии могут включать информационно-коммуникационную составляющую, то есть использование компьютеров и других мультимедийных средств.

Таким образом, при работе по данному пособию в рамках реализации коммуникативно-интерактивного принципа предполагается использование современных информационных технологий.

Приведём примеры заданий из пособия, требующих обращения к интернет-ресурсам.

Познакомьте группу со своей страничкой в интернете. Расскажите о своей семье. Напишите, какой вид отдыха предпочитают в вашей семье.

Воспользуйтесь справочником 2GIS и создайте план виртуального путешествия, выберите город, который вы хотели бы посетить, гостиницу, в которой вы хотели бы остановиться, достопримечательности, с которыми вы хотели бы познакомиться, рестораны... Расскажите о своём путешествии.

Такие задания помогают воссоздать те реальные ситуации, с которыми обучаемые могут столкнуться в повседневной жизни, а это создаёт дополнительную мотивацию, учебная деятельность становится целесообразной, а коммуникативная направленность очевидной.

Известно, что при комбинированном воздействии зрительного и слухового анализатора запоминание материала происходит гораздо эффективнее [1]. Так, в пособии авторами предлагается работа с видеоматериалами. Приведём пример.

Посмотрите в группе вместе с преподавателем отрывок из художественного фильма Никиты Михалкова «Сибирский цирюльник». Обсудите его содержание в группе.

Особое место в интерактивной методической системе обучения общению занимает метод проектов, такая его форма, как презентация учащимися на занятии определённой темы. Студент, делая презентацию, выступает в функции ведущего. Он может самостоятельно организовать дискуссию, как бы выступая в роли преподавателя.

В нашем пособии используется такая форма работы, как презентация в Power Point. Сначала мы предлагаем работу с учебным текстом, видеосюжетом, или учебной презентацией, созданной преподавателем.

Далее, на основе полученной информации, учащимся предлагается создать свою презентацию. Приведём примеры заданий из пособия.

Посмотрите учебную презентацию «Масленица на картинах известных русских художников». Подготовьте презентацию о праздновании Масленицы в России.

Посмотрите учебный видеосюжет о русских людях и русском характере. Подготовьте презентацию на тему «Русские, какие они?».

Отметим, что подобные задания вызывают живой интерес аудитории, так как глобальная сеть стала неотъемлемым атрибутом нашей жизни, и учащиеся не только готовы к такой форме учебной работы, но и нуждаются в ней.

Отметим, что при обучении языкам в настоящее время применяются различные виды ИКТ, которые, как отмечает Низовая И.Ю., позволяют практически решать проблемы создания специального электронного (виртуального) образовательного пространства для изучающих РКИ. Вместе с тем ресурсы Интернета способны облегчить труд преподавателя при его подготовке к лекциям и семинарам, сделать их содержание более интересным и доступным. Во-первых, преподаватель благодаря сети может узнать новую информацию о новых учебниках, словарях, методических разработках, учебных программах и др., например, на сайтах МАПРЯЛ или РОПРЯЛ, на портале «Образование на русском», на сайтах таких издательств, как «Златоуст», «Русский язык. Курсы», во-вторых, получить справочную информацию о трудных случаях в лексико-грамматической и фонетической системах русского языка (например, на сайтах [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru) или [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)), в-третьих, содействовать созданию виртуальных сообществ, связанных с изучением и преподаванием русского языка.

Обучение русскому языку как иностранному с использованием приемов, интенсифицирующих процесс обучения, позволяет оптимизировать обучение, повысить его производительность и качественно улучшить процесс приобретения знаний.

## Список литературы

1. Лебедева А.Л. Образ России в зеркале кинематографа: учебное пособие для иностранных учащихся / А.Л. Лебедева. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2014. – Вып.1. – 128 с.
2. Низовая И.Ю. Основные направления развития электронных образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному //Преподаватель XXI века. – 2015. – № 4. – С. 134–141.
3. Теремова, Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и её реализация в учебном процессе / Р.М. Теремова // Мир русского слова. – №2, 2013. – С. 96-100.
4. Юдинцева М. С. Приемы интенсификации занятий по РКИ в условиях современного учебного процесса [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. — С. 300-303.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА И НОВЫХ УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МЕДИКОВ

*Лунёва М.К., Стрелкова О.С.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В статье рассмотрен опыт применения междисциплинарного подхода при изучении ОНРС и биологии. Результаты совместной практической работы позволяют говорить об эффективности предложенных методов.

Грамотное развитие коммуникативной, экологической, социальной, информационной и исследовательской компетенций обучающихся является

основой для их успешной работы по специальности в будущем. Цель данной статьи продемонстрировать возможности междисциплинарного подхода в формировании обозначенных компетенций будущих медиков. По утверждению П.Ф. Чебышева: «Теория без практика мертва и бесплодна, а практика без теории бессильна и пагубна», поэтому при формировании компетенций у обучающихся Центра довузовской подготовки иностранных граждан (ЦДПИГ) при изучении базовых дисциплин мы ставим во главу угла не только углубление и расширение теоретических знаний, но и формирование профильно-специализированных компетенций. Обучающимся необходимо знание современных теоретических и экспериментальных методов исследования, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований, а также основ планирования эксперимента, методов математической обработки данных и опыт применения принципов составления научных отчетов, результатов практик.

В дополнительную общеразвивающую программу медико-биологической направленности ЦДПИГ с недавнего времени входит предмет «Основы научной работы студентов» (ОНРС или «BasisofResearch») – дисциплина, в рамках которой осуществляется подготовка обучающихся к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Задачи курса обучить студентов: основам научных исследований; методам индивидуальной и коллективной генерации идей; методам рационального подбора, чтения и анализа научной литературы; подготовке рефератов, научных докладов, отчетов, статей; методам публичного выступления.

Для успешного овладения материалом требуется не только комплексный подход к решению поставленных в рамках курса задач, но и значительная практическая направленность предмета. Научная работа требует от исследователя как личной вовлечённости, так и способности к критическому мышлению. Поэтому в формировании таких системно образующих компонентов личности будущего медика как: осознанность,

самостоятельность, целеустремлённость, обоснованность, самоорганизованность и т.д. дисциплина ОНРС играет немаловажную роль.

На занятиях ОНРС обучающиеся получают в достаточном объёме теоретический материал по вопросам методологии и методов научной работы, изучают методы сбора первичных данных и способы их статистической обработки (Parametric or Standard Tests of Hypotheses, Chi-square Test, Analysis of Variance (ANOVA), Analysis of Co-variance (ANOCOVA), Distribution-free Test и т.п.). Это достаточно большой объём информации, которую можно и нужно применять на практическом уровне в рамках студенческих исследовательских работ.

Практический блок предмета ОНРС включает подготовку к написанию научного исследования, в рамках которого обучающиеся осваивают структуру научного текста. Занятия сфокусированы на совершенствовании лингвистического аспекта, формировании навыков анализа научной литературы и составлении обзора (The literature review). Это важный блок курса, поскольку выполнение любой исследовательской работы всегда сопровождается распространением полученных результатов. С целью формирования коммуникативной профессиональной компетенции со студентами прорабатываются основные способы представления результатов научных исследований (на английском языке). Чтобы успешно передать основные идеи и результаты своей работы, обучающимся необходимо учить тому, как развить и организовать свои идеи, последовательно и связно представить их, используя соответствующий вокабуляр и научный стиль изложения. В этой связи отлично себя зарекомендовали упражнения по Ю.Б. Кузьменковой «Academic Project Presentations». «Данный блок содержит большое количество тематически организованных речевых оборотов, характерных для современного научного дискурса, и тренировочных заданий, нацеленных на развитие навыков научного письма и устной презентации» [1]. Для итоговой аттестации студенты представляют свой

проект в форме доклада и презентации, сдают письменные работы, организованные в форме реферата или научной статьи.

Практика исследования реферативного характера лишь отчасти позволяет осуществлять сбор данных путём анкетирования, обрабатывать их и включать в практическую часть своего исследования по выбранной теме. Примерами тем, в рамках изучения которых возможно проведение анкетирования, как метода сбора первичных данных, являются «Food and health», «Sugar and modern human life», «Allergy», «Food poisoning» etc. Однако такие темы как «Hepatitis», «Physiology of feelings», «Global ecology problems», «Problems of endangered species» не позволяют обучающимся проводить самостоятельные исследования.

Таким образом, большинство обучающихся лишь в теории могли себе представить сбор научных данных для исследований биолого-химической направленности. И как следствие применение таких методов статистического анализа как Parametric or Standard Tests of Hypotheses, Chi-square Test, ANOVA, ANOCOVA, Distribution-free Testets. также оставалось по большей части отвлечённым и могло быть реализовано лишь путём решения статистических задач. Однако не следует забывать, что «обучение даёт наибольший эффект в случае вовлечения студентов в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению материала, применению знаний в ходе решения познавательно-ситуационных задач» [2].

Разрыв между теорией и практикой был устранён посредством интеграции курсов ОНРС и биологии в рамках проведения лабораторных исследований с последующим описанием и анализом полученных данных.

Биология позволяет использовать природу как лабораторию для научно-исследовательских целей. Экология и физиология растений – раздел, который даёт возможность достаточно быстро, продуктивно и наглядно организовать экспериментальные исследования, как в природных, так и в лабораторных условиях.

В рамках реализации поставленных задач нами были проведены два исследования: в условиях лаборатории и в полевых условиях, в которых принимали участия группы обучающихся ЦДПИГ I и II семестров обучения медико-биологической направленности.

Ниже приведены цели, задачи и методы экспериментальных лабораторных исследований по темам: «Влияние внешних факторов на рост проростков пшеницы» (I) и «Исследование влияния внешних факторов на длину цветоноса одуванчиков» (II).

I. Цель: выявления влияния факторов окружающей среды на рост проростков пшеницы. Задачи: выявить влияние уровня освещения на рост проростков пшеницы; выявить влияние влажности почвы на рост проростков пшеницы. В эксперименте использовались два метода: метод постановки опытов с почвенными культурами и метод постановки опыта с водными культурами. Для характеристики интенсивности ростовых процессов был использован критерий – высота растения, измерения которой проводились каждые 3 дня с помощью линейки.

Схема эксперимента:

Влияния уровня освещения (Максимальный Уровень / Средний уровень / Минимальный Уровень / отсутствие света);

Влияние влажности (Полив почвы каждый день/ Полив почвы через два дня / Почва без полива)

Обучающиеся были разбиты на 6 групп согласно схеме эксперимента.

II. Цель эксперимента: изучение влияния комплекса факторов на длину цветоноса одуванчика. На начальном этапе обучающиеся изучили методы постановки эксперимента, критерии возможного оценивания, выбрали факторы влияния для изучения в эксперименте, выдвинули гипотезу (предположение результатов), участвовали в закладке и ведении эксперимента, а также анализе и обработке полученных данных.

В целом, доля участия преподавателя сводилась лишь к организации обучающихся, их теоретической подготовке и контролю. Организация и

проведение научного исследования позволила реализовать задачу формирования не только научно-теоретических компетенций, но и научно-практических, таких, как владение методами организации научного исследования, работы с коллективом и партнерами-соисполнителями, навыками планирования, организации и проведения научно-исследовательских работ, построение моделей и прогнозов.

В рамках курса ОНРС обучающиеся получили исчерпывающие рекомендации по написанию доклада и проведению статистической обработки данных. Результаты междисциплинарного взаимодействия позволяют говорить о несомненной эффективности примененного подхода. Практическая работа способствовала формированию у обучающихся таких важнейших компетенций как социальные (способность работать в группе, проявляя при этом ответственность) и информационные (владение существующими технологиями, способность их использовать, грамотное использование иностранного языка) и экологические (знание закономерностей развития природы).

### **Список литературы**

1. Кузьменкова Ю.Б. Academic project presentations: Student's Workbook: Презентация научных проектов на английском языке: Учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. –3-е издание. – М.: Издательство Московского университета. 2011. — 132 с. С. 2.

2. Минакова О.В. Формирование профессиональной мотивации студентов медицинского вуза на основе компьютерных технологий // Учёные записки ОГУ №6(44) Орёл 2011 с.436-438. С.437.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
СЛОВАЦКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК  
ИНОСТРАННОМУ В РАМКАХ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Мадей Е.Д.*

**Университет им. Я. А. Коменского в г. Братиславе  
г. Братислава, Словакия**

В статье представлены и проанализированы основные направления при преподавании русского языка как иностранного (РКИ) студентам словацких вузов, обучающимся по специальности «Переводоведение». Профессионально ориентированный подход к обучению РКИ студентов-переводчиков предполагает активное взаимодействие методики преподавания иностранного языка с лингвистикой и транслатологией. В статье рассматриваются основные направления и дидактические решения, применяемые на семинарах РКИ в одном из словацких вузов.

К одной из особенностей профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) относится его интердисциплинарный характер, т.е. взаимодействие методики преподавания языка, лингвистики и непосредственно той сферы, в которой будет использоваться язык. В рамках вузовского образования для будущих русскоговорящих юристов, экономистов, врачей предусматривается курс специального русского языка, направленный на формирование языковой компетентности студентов в области права, экономики, медицины и т.д.. С целью пополнения профессионального лексикона студентов для изучения предлагаются глоссарии специальной лексики, профессионально ориентированные тексты к прочтению и анализу, упражнения, содержащие специфичные для изучаемой области клише, штампы, синтаксические конструкции, профессионализмы и др.. При подготовке студентов-специалистов в рамках курса РКИ акцент делается прежде всего на пополнении лексикона учащихся и формировании их коммуникативной

компетентности. Однако подход к обучению русскому языку специалистов-переводчиков отличается свойственной ему сложностью и многогранностью. При преподавании русского языка в аудитории будущих переводчиков трудно определить однозначный круг тем, необходимых к изучению. Содержание курса РКИ должно учитывать специфику универсальности профессии переводчика, а следовательно, включать в себя темы из различных областей общественной жизни, экономики, промышленности, искусства, науки и пр.. Наряду с подготовкой политематического содержания курса преподаватель обязан уделить должное внимание лингвистической подготовке студентов, акцентируя особое внимание на теоретическом языкознании. Качественный письменный и устный перевод требует глубоких познаний прежде всего в области грамматики, семантики, стилистики. Помимо языковой компетенции в рамках курса РКИ необходимо развивать и экстралингвистическую компетенцию, а именно углублять знания студентов в области культурологии и лингвострановедения, необходимые при устных видах перевода и переводехудожественной литературы. В настоящей статье будут представлены некоторые примеры дидактических решений, применяемых на практике со студентами философского факультета Университета им. Я. А. Коменского в г. Братиславе, обучающимися по специальности «Переводоведение» в комбинации с русским языком.

Выпускники словацких средних школ и гимназий, поступающие в университет для обучения по специальности «Переводоведение», должны владеть русским языком по крайней мере на элементарном или базовом сертификационном уровне согласно государственному стандарту по русскому языку как иностранному (1, 2). В связи с этим на первом курсе бакалавриата вместо курса русского языка для начинающих студентам предлагается курс практического русского языка, соответствующий элементарному или базовому сертификационному уровню. Помимо практикума по языку в течение бакалавриата студенты должны пройти обязательный курс фонетики и фонологии, морфологии, синтаксиса,

стилистики и лексикологии русского языка. Лингвистической подготовке студентов уделяется достаточно большое внимание потому, что специалисты-переводчики в отличие от других специалистов, изучающих русский язык как иностранный, обязаны владеть языком на профессиональном уровне. Недостаточное владение языком – свидетельство непрофессиональности переводчика.

Содержание курсов по отдельным отраслям языкознания (грамматика, лексикология, стилистика) приспособляется к плану обучения словацких специалистов-переводчиков. Так, профессионализация содержания курса по морфологии направлена прежде всего на устранение наиболее распространенных типичных ошибок словацких студентов, изучающих русский язык. Это значит, что помимо общей теории курс включает в себя ряд упражнений на устранение языковой интерференции словацкого языка на изучаемый русский, а именно: на устранение ошибок при определении рода имен существительных (ср.русс. гараж, путь, гусь, анализ – м.р., словац. garáž, púť, hus, analýza – ж.р., русс. проблема, программа, система – ж.р., словац. problém, program, systém – м.р. и т.д.), при склонении имен существительных (ср.русс. с мамой – словац. s matou, русс. отцу – словац. otcovi и т.д.), при образовании множественного числа имен существительных (ср.русс. центр – центры, гимназия – гимназии, виза – визы, словац. centrum – centrá, gymnázium – gymnáziá, vízum – víza и т.д.), при спряжении глаголов (ср. русс. я куплю, мы купим – словац. ja kúpim, my kúpime, русс. я буду, они будут – словац. ja budem, oni budú) и пр.. Ряд лекций и практических семинаров, направленных на устранение языковой интерференции в области морфологии, способствует прежде всего улучшению качества устного перевода: студенты, зная свои наиболее слабые места, стремятся к речевому самоконтролю и элиминации ошибок.

Курс по синтаксису русского языка для переводчиков также содержит серию лекций и семинаров по устранению языковой интерференции на уровнесловосочетаний и простых и сложных предложений. Поскольку одной

из типичных ошибок словацких студентов является неверный выбор падежа или предлога в словосочетании, в рамках этого курса предлагается подробное знакомство студентов с понятием синтаксических связей и синтаксической валентности. Студенты переводоведения также занимаются компаративным и контрастивным анализом синтаксиса простого и сложного предложения в русском и словацком языках, а также изучением синтаксического (фразеологического) калькирования, что способствует снижению уровня интерференции при устном и письменном переводе. Признаком недостаточной компетентности переводчика является наличие в целевом тексте (переводе) т.н. чуждых элементов, то есть выражений, конструкций и значений, возникших в переводе под влиянием другого языка или в результате недостаточного владения грамматическими и речевыми нормами. Целевой текст должен восприниматься рецептором как оригинал. В связи с этим преподаватель РКИ уделяет должное внимание устранению из речи словацких студентов потенциальных чуждых элементов. Курс синтаксиса также включает в себя ряд упражнений по синтаксической синонимии и синтаксическим трансформациям (перестановкам, заменам, опущениям, добавлениям) – основным инструментам устного и письменного переводчика.

Курс лексикологии помимо лексической семантики и классификации словарного состава языка предлагает лекции по наиболее распространенным фразеологическим единицам русского языка. Изучение русской фразеологии и паремиологии также является частью курса художественного перевода, предлагаемого студентам на первом курсе магистратуры. В рамках курса лексикологии учащиеся знакомятся с основными лексическими приемами, используемыми в транслатологии, а именно: конкретизацией, генерализацией, целостным переосмыслением, приемами смыслового развития, подбором эквивалентов и вариантных соответствий, определением потенциального и контекстуального значения слова, использованием синонимии и антонимии при переводе, способами передачи

интернациональной лексики и межъязыковыми омонимами, или «ложными друзьями переводчика» (Пугачев, 2016, с. 161).

Курс стилистики предлагает студентам подробную характеристику функциональных стилей и их особенностей, а также норм литературного русского языка. В целях выполнения качественного перевода переводчик, как правило, вырабатывает стратегию и технику перевода, учитывая при этом жанровую принадлежность исходного текста (оригинала). В случае недостаточной компетентности переводчика в области стилистики в целевом тексте будут отсутствовать элементы, присущие стилю оригинала, а следовательно, принцип сохранения эквивалентности будет нарушен. «Исходя из цели коммуникации, отправитель создает текст, отвечающий определенным функциональным параметрам (референтному, экспрессивному и др.) и вызывающий у получателя определенный коммуникативный эффект, соответствующий данной коммуникативной цели» (Швейцер, 1988, с. 92), поэтому сохранение функциональных параметров текста является одной из основных задач переводчика.

Поскольку в рамках переводоведческой специальности словацким студентам предлагается курс общей (а не узкопрофильной) подготовки к устному и письменному переводу, на семинарах по русскому языку предлагаются учебные материалы на различные темы. Задачей преподавателя является в течение бакалавриата и магистратуры подготовить как можно более широкий спектр тем с разработанной по ним лексикой, упражнениями, текстами. Одним из наиболее эффективных методов приобретения т.н. «фоновых знаний» и пополнения соответствующего лексикона студентов является чтение текстов на различную тематику и составление к текстам глоссариев. Переводческие билингвальные глоссарии составляются как преподавателями, так и самими студентами. Как правило, глоссарии являются монотематичными, например: «Институты Европейского союза», «Международные торговые термины «Инкотермс», «Терминология Венской конвенции о дипломатических сношениях», «Судебная система в России и

Словакии» и пр.. Для формирования коммуникативной компетентности студентов на семинарах практикуются композиционные упражнения по классификации И.П. Лысаковой (Лысакова, 2015), а именно метод драматизации – моделирования ситуаций и игр. Посредством данного метода студенты учатся использовать в речи изучаемые ими лексемы.

В отличие от других студентов-специалистов, изучающих русский язык в вузах, студенты-переводчики обязаны не только на профессиональном уровне владеть языком, но и хорошо ориентироваться в культурологии, лингвострановедении, истории России и русскоязычных государств. В связи с этим уже на третьем курсе бакалавриата студентам предлагается обязательный предмет «Лингвострановедение», направленный на изучение национально-культурно маркированной лексики, т.е. безэквивалентной лексики, афоризмов и фразеологизмов, прецедентных выражений, имен, текстов, ситуаций и пр.. Особое внимание уделяется понятию реалий и способам их передачи в языке перевода: беспереводное заимствование, или экзотизация перевода, калькирование, гиперонимическая замена, замена функциональным аналогом, или натурализация перевода, описательный перевод и пр.. В целях более доступного изложения материала о русских реалиях преподаватели кафедры русистики и восточноевропейских исследований, Ирина Дулебова и Нина Цингерова, издали национально ориентированное учебное пособие «Ruské lingvoreálie» (русс. «Русское лингвострановедение») (Дулебова, Цингерова, 2017). Учебник составлен на словацком языке с русскоязычными информационными вставками и вариантами переводов непереводаемой русской лексики на словацкий язык. Также студентам переводоведения предлагается к изучению «Глоссарий русских лингвореалий» (словац. «Glosár ruských lingvoreálií»), составленный Ириной Дулебовой, Ниной Цингеровой и Катариной Грчковой (Дулебова, Цингерова, Грчкова, 2016). На основании настоящего пособия студенты знакомятся с наиболее часто встречаемыми вразговорной речи

прецедентными выражениями, именами, ситуациями, а также непосредственно с реалиями русской культуры.

Для каждого этапа обучения студентов-переводчиков определены ключевые задачи и направления развития. Так, в течение бакалавриата осуществляется основная лингвистическая и экстралингвистическая подготовка студентов-переводчиков. Поступая в магистратуру, студенты имеют достаточный уровень языковой и коммуникативной компетенции для выполнения устных и письменных переводов. В рамках магистратуры студентам предлагается углубленное профессиональное обучение: курс специального и художественного письменного перевода, а также курс синхронного и последовательного устного перевода, в рамках которых учащиеся совершенствуют свои знания по русскому языку.

Целью профессионально ориентированного курса русского языка как иностранного является обеспечение свободной рецептивной и продуктивной деятельности студентов-переводчиков, формирование и совершенствование их коммуникативно-речевой компетенции в сфере профессионального общения, а также приобретение «способности адекватно и эффективно осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации и совершенствовать базовые переводческие навыки на материале текстов учебно-профессиональной сферы» (Пугачев, 2016, с. 158).

### **Список литературы**

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному: базовый уровень. Министерство образования Российской Федерации. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 23 с.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному: элементарный уровень. Министерство образования Российской Федерации. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 20 с.
3. Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие. – М.: Русайнс, 2015. – 160 с.

4. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. – М.: РУДН, 2016. – 483 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
6. Dulebová I., Cingerová N. Ruské lingvoreálie. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. 275 с.
7. Dulebová I., Cingerová N., Hrčková K. Glosár ruských lingvoreálií. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. 172 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://stella.uniba.sk/texty/IDNCKH\\_glosar.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/IDNCKH_glosar.pdf)

## **О ЗНАЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Малинина Д.А., Черненко Е.В.*

**Ростовский государственный медицинский университет**

**г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье освещены возможности использования технологического подхода в обучении в системе высшего профессионального образования. Рассматриваются критерии технологичности педагогического процесса, различные классификации образовательных технологий. Подчеркивается важность внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс высшей профессиональной школы.

В современном мире феномен технологии является частью культуры общества. Технологический подход при подготовке учащихся позволит им гармонично жить и работать в информационно и технологически насыщенном обществе, эффективнее реализовать свой интеллектуальный потенциал.

Понятие «технологический подход» в последнее время получает всё большее распространение в теории обучения. Назарова Т.С. [3] пишет, что в педагогической литературе этот термин применяется в нескольких

вариациях- «педагогическая технология», «технология обучения», «образовательная технология» и получил множество (более 300) формулировок в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического подхода.

В настоящее время определено два направления его толкования в зависимости от уровня и результатов исследований в данной области в различных странах (США, Англия, Япония, Франция, Италия, Венгрия). Сторонники первого утверждают необходимость применения технических средств и средств программированного обучения (*technology in education*). Представители второго направления главное видят в повышении эффективности организации учебного процесса (*technology of education*) и преодолении отставания педагогических идей от стремительного развития техники. Таким образом, первое направление обозначают как «технические средства в обучении», второе, - как «технология обучения» или «технологический подход в обучении».

Признаками технологического процесса в обучении являются знание и совершенное владение техникой, знакомство с фондом индивидуальных материалов, владение методикой эффективного их использования, включая развитие творческого подхода. В понятие «технологический подход» включены также планирование, анализ целей, научная организация учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию в интересах повышения эффективности обучения. Таким образом, технологический подход в обучении не только представляет собой вспомогательное средство, но и играет большую роль в развитии учебного процесса, изменяя его организационные формы, методы, содержание, что, в свою очередь, оказывает воздействие на педагогическое мышление преподавателей и обучающихся. Такое толкование технологического подхода подчёркивает не только важность взаимосвязи всех компонентов процесса обучения в единой

системе, но и их взаимовлияние, развитие, приводящее к изменению менталитета педагога и учащихся.

Таким образом, понятия «технология обучения», «педагогическая технология», «технологический подход» осознаются как система средств, методов организации и управления учебно-воспитательным процессом. При этом выделяются две стороны педагогической технологии: применение системного знания для решения практических задач и использование в учебном процессе технических устройств. Технологический подход есть комплексный интегральный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем планирования, управления и обеспечения всех аспектов усвоения знаний. Это системное, концептуальное, нормативное, объективированное, инвариантное описание деятельности педагогов и обучающихся, направленное на достижение образовательной цели [4].

Объективное усложнение образовательной системы, подталкиваемое техническим прогрессом, настоятельно требует её упорядочения на новой, современной основе, способной с большей эффективностью разрешить проблему высшего профессионального образования, что связано с педагогическими технологиями. В этом отношении выделяют следующие уровни образовательной системы: «технология обучения» и «педагогическая технология», понимая под первым уровнем конструирование систем массового обучения и профессиональной подготовки, а под вторым - выявление принципов и способов оптимизации образовательного пространства, включающих разработку и использование приемов и материалов, а также оценку применяемых методов.

На сегодняшний день качественные особенности технологического подхода обретают новые возможности воздействия на традиционный процесс обучения и повышения его эффективности. Очевидно, что технологический подход в образовательной и воспитательной связан с использованием средств всех современных технологий, требующих перестройки стереотипов

традиционного обучения, формирования нового мышления, изменения менталитета современного педагога и обучаемых.

Технологический подход научно обосновывает воздействия педагога на обучающихся позиции приобщения последних к ценностям общечеловеческой культуры. Усвоение учебной дисциплины предполагает овладение преподавателем самыми разными средствами: мимическими, пластическими, вербальными, моторно-двигательными, предметно-действенными и т.д. К слагаемым технологического подхода относится и информативно-речевые умения педагога, позволяющие ему выступать субъектом информации, выразителем ценности, носителем интеллектуальных способностей, с рационалистических и эмоциональных позиций оценивающих действительность.

Стратегический принцип технологического подхода - ориентация на отношение, его коррекция с позиции современной цивилизации и духа культуры. Ключевой категорией становится воздействие, ориентированное на процесс становления ценностных ориентаций обучающихся.

К числу спорных разделов технологического подхода относится комплекс профессиональных умений, связанных с предъявлением требования. Вопреки ложно понятой демократизации, требование не противоречит свободному проявлению личности обучаемых. Явно неоправданно низведение требования до приказа, самовластья, административного давления. Требование - это умение педагога разрешить конфликтную ситуацию на уровне общечеловеческой культуры. О значимости искусства предъявлять требование говорят все педагоги-практики, подчеркивая, что умение ставить ситуацию на уровень культуры - одно из самых тонких и трудных качеств.

Бесспорно, элементом технологического подхода можно считать умение профессионально разрешать конфликт. В серьезном конфликте, если это не ссора, не скандал, оба субъекта обогащаются духовно, преодолевая противоречия позиций, взглядов, мнений, интересов.

С точки зрения технологического подхода, важно разобраться в сущности взаимодействия педагога и обучающегося. Это отношение «на равных», однако при разнице в позициях: первый - ведущий, второй - ведомый; один обладает опытом и культурой, другой постигает опыт и культуру; один остро и свежо воспринимает мир, другой - через призму устоявшихся привычек, позиций, ритуалов; один обременён опытом ошибок, а у другого всё ещё впереди. Важно, чтобы технологический подход в обучении способствовал развитию личностной способности к самовоспитанию.

«Другие разделы технологического подхода в обучении нуждаются в создании инновационных методик. Видимо, к содержанию этой дисциплины надо отнести такие аспекты, как искусство профессионального саморегулирования, способы конструирования предметно-пространственной среды, проблемы социально-психологического климата, педагогические импровизации, обеспечения ситуации личностного успеха воспитанников» [5]. Использование технологического подхода в сфере высшего профессионального образования открывает новые возможности для обеспечения необходимого качества образования, при этом «тенденцией современного образования является переход от традиционного, знаниевого, к личностно-ориентированному типу образования призванного выполнять человекообразующие функции – гуманитарную, культуросозидательную, функции социализации и индивидуализации личности» [1].

Современные образовательные технологии необходимы как в области организации коллективной и индивидуальной мыслительной деятельности, так и в сфере разработки и применения новых информационных технологий. Необходима интеграция этих составляющих в единое целое, когда развитие духовного начала, находясь в гармонии с развитием познавательного, когнитивного, эффективно реализуется с помощью последних достижений в области информационных и образовательных технологий. «Использование на занятиях различных видов интеграции позволит насытить, уплотнить,

разнообразить смысловое образовательное пространство»[2], что в итоге повысит эффективность овладения профессиональными знаниями.

### **Список литературы**

1. Вишневская Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы / Г.В. Вишневская // Известия ПГПУ. Психологические науки. - №6 (10). – 2008. – С.235-239.
2. Борзова И.А., Черненко Е.В. Интеграция содержания как методический фактор смыслообразования в процессе обучения иностранных учащихся языку науки / И.А.Борзова, Е.В. Черненко // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – 2015. - №4. – С.92-98.
3. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С. Назарова // Педагогика, 1997. –С.26.
4. Фрадкин Ф.А. Педагогическая технология в исторической перспективе / Ф.А Фрадкин//История педагогической технологии. – М.: Интерпракс, 1994. – 248с.
5. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

### **УЧЁТ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОГО ОБЩЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ (УРОВНИ А0 – В1+)**

*Мухаммад Л.П., Татаринова Н.В.*

**Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»**

**г. Москва, Россия**

Данное исследование посвящено учебно-профессиональному общению иностранных учащихся, будущих медиков, в процессе усвоения ими русского языка. Цель исследования – определение особенностей межкультурной коммуникации иностранных

(индийских) учащихся (уровни А0 – В1+) при решении учебно-профессиональных задач в условиях российских вузов.

**Предмет** данного исследования – учебно-коммуникативное взаимодействие иностранных (индийских) учащихся, будущих медиков, в процессе усвоения ими русского языка (далее: РЯ) на подготовительных факультетах (ПФ) России.

**Цель** исследования – определение особенностей межкультурной коммуникации (коммуникативного взаимодействия на РЯ) индийских учащихся-медиков (уровни А0 – В1+) при решении учебно-профессиональных задач в условиях России (в условиях российских вузов).

**Актуальность** исследования диктуется необходимостью успешно решать иностранными (индийскими) учащимися учебно-профессиональные задачи на РЯ в условиях межкультурной коммуникации – коммуникативного взаимодействия с представителями российских вузов и медицинских учреждений.

**В качестве методологической основы** при реализации нашего исследования мы выбрали фундаментальные труды по теории деятельности и теории учебной деятельности [Азимов, Щукин, 2009, Леонтьев, 2001, Методика, 1988, Мухаммад, 2003].

В *лингводидактике* (теории обучения неродным языкам) общеизвестно, что все современные коммуникативно-деятельностные методики построены на теории речевой деятельности/РД [Кулик, 2017, Халеева, 2004, Леонтьев, 2001]. Главными положениями данных методик являются следующие: 1) положение о постановке цели и задачах учебного общения; 2) положение о поэтапном формировании у иностранных учащихся необходимых умений и навыков в основных видах РД; 3) поэтапность формирования необходимых коммуникативных качеств предполагает прохождение учащимся, как минимум, четырёх основных стадий: а) мотивационно-ориентировочной; б)

планирующей; в) исполнительной; г) стадии контроля и самоконтроля [Азимов, Шукин, 2009, Леонтьев 2001, Мухаммад, 2003 ].

Рассматривая лингводидактическую модель, предложенную А.А. Леонтьевым и его единомышленниками, мы хотим подчеркнуть, что в современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) из всего того ценного, что предлагал этот уникальный учёный, используется далеко не всё. И особенно это касается психологических характеристик личности как субъекта деятельности общения, а также психолингвистической стороны процесса деятельности. Подчеркнём, в варианте А.А. Леонтьева и его учеников мы находим личность как важнейший, системообразующий фактор общения, РД, того или иного вида РД (с последующим описанием деятельности общения как психолингвистического процесса). И, как нам представляется, именно эта, весьма ценная, часть модели А.А. Леонтьева, весьма востребована при обучении общению будущих специалистов, в частности, врачей (о чём более подробно мы напишем ниже). Таким образом, успешное рассмотрение общения/деятельности обязывает, прежде всего, рассматривать личность как носителя этой деятельности/общения.

Рассмотрим феномен *общение* с точки зрения его главного компонента – взаимодействия (Мухаммад, 2003). Именно наличие данного компонента в общении позволяет нам рассматривать *общение* как *деятельность*. И именно такому общению мы должны учить учащихся в профессионально ориентированном учебном процессе.

Следующие аспекты, которые нам нужно рассмотреть, это: 1) *профессиональное общение врача* как идеальный феномен в условиях, если врач – носитель языка (в условиях России); 2) учебно-профессиональное общение иностранного (индийского) учащегося уровней А0 – А1; 3) реальное общение/межкультурное общение индийских учащихся в различные периоды учебного процесса на подготовительном факультете.

Общеизвестно, что при окончании вуза, вступая в ряды профессиональных медиков, врачи произносят клятву Гиппократата. Успешная

деятельность врача (носителя языка) предполагает такие качества, как *внимательность, заботливость, уважение к личности пациента, умение проникнуть в психику пациента* и, отсюда, *умение найти нужный тон, нужные слова и фразы в общении*; и, безусловно, *умение общаться*. Именно на такие качества личности врача и следует ориентировать учащихся.

Рассмотрим, какими коммуникативными свойствами наделён в реальности наш иностранный (индийский) учащийся, т.е. учащийся, приступающий к изучению РЯ, а также к общению на данном языке.

В коммуникативном аспекте индийцы в своём большинстве *экстраверты*. По мнению психологов и методистов, экстраверт – это человек, ориентированный на окружающих [Азимов, Щукин, 2009, Мухаммад, 2003]. Уравновешенный экстраверт *активен, общителен, зачастую – душа компании, дружелюбен, у него много друзей*; он познаёт мир прежде всего *в непосредственном устном общении*, а поскольку у него много знакомых и друзей – развивает своё личное пространство «*в ширину*» [Мухаммад, 2003]. Все эти, отмеченные выше, черты присущи и большинству индийских учащихся. Однако, помимо положительных черт экстраверту присущи и «отрицательные» (в плане рассматриваемой профессии): около 10% индийских экстравертов-учащихся *невнимательны, «болтливы», нетерпеливы*; у них *не развиты качества самоконтроля и умения работать самостоятельно*.

Часть (около 30 %) индийских учащихся, по нашему наблюдению, *проактивные личности*: благодаря влиянию индийской культуры (в том числе религии и образования) на базе природной экстраверсии они смогли выработать в себе такие личностные качества, как *произвольное внимание, самоконтроль, самостоятельность в принятии решения, умения планировать свою деятельность, осуществлять намеченное и доводить дело до конца*. Именно качество проактивности, по нашему мнению, позволяет учащемуся включиться в деятельностную модель образования, а также научиться осуществлять общение как деятельность [Мухаммад, 2003].

Кроме описанных особенностей ЯЛ индийского учащегося в нашей практике встречались, хотя и не часто, интерактивные особенности, связанные с увлечениями и образом жизни учащихся данной национальности. Так, иногда мы замечали, что в трудных случаях при продуцировании речи на РЯ некоторые учащиеся помогали себе движением руки (обычно – правой). Из наших последующих бесед с этими учащимися оказывалось, что у них есть постоянное занятие – *крикет* (иногда иной вид спорта, связанный со специальной натренированностью руки). Такие учащиеся, как показали наши наблюдения, были двух типов: 1) весьма успешны и в учебной деятельности, и в деятельности общения; 2) «средние» в рецептивных видах речевой деятельности (иногда у них отмечалась задержка в понимании) и успешные в «продукции», прежде всего в говорении, если преподаватель добросовестно работал с ними по коммуникативно-деятельностной методике: давал необходимые модели и образцы на ориентировочной стадии, осуществлял последовательную тренировку на имитативных, подстановочных, моделирующих и трансформационных упражнениях.

Исходя из перечисленного выше набора личностно-типовых качеств индийских учащихся, мы предлагаем следующую *педагогическую стратегию* по обучению успешному общению данных учащихся на РЯ:

1) первоначальное наблюдение за учащимися в диалогических формах речи, опора на проявляющих себя сильных учащихся, т.е. учащихся, активно и безошибочно осуществляющих учебную деятельность/учебное общение.

2) определение типа учащегося, условное деление учащихся на группы по выявленным типам, опора на проактивных учащихся при реализации публичной, образцовой, диалогической речи (т.е. реализация данными учащимися диалога «у доски», на месте преподавателя);

3) осуществление индивидуальных форм учебной деятельности: а) предложение дополнительных заданий проактивным учащимся (справившимся с основным заданием/диалогом); б) прослушивание диалогов

остальных учащихся на их рабочих местах, коррекция ошибок (коммуникативных и языковых), помощь «слабым» и т.д.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что обучение РКИ, трактуемое в настоящее время как обучение *общению на данном языке*, предоставляет индийскому учащемуся уровня А0 – В1+ очень хорошую возможность откорректировать свои интерактивные свойства, а также приобрести в этом процессе необходимые практикующему врачу личностные качества, т.е. качества, о которых мы говорили выше.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Икар, 2009.
2. Кулик А.Д. Комплексная система учёта достижений иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки// Довузовский этап обучения в России и в мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. статей I Международного конгресса преподавателей и русистов подготовительного факультета. М.: РУДН, 2017. Ч.II. – С. 426 – 428.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. – Воронеж, 2001.
4. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королёвой. М., 1988. – С. 19 – 21.
5. Мухаммад Л.П. Интегративная модель обучения рецептивным видам речевой деятельности студентов-нефилологов (начальный и средний этапы обучения). Дисс. д-ра педагог. наук. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003.
6. Халеева О.Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному (Базовый уровень) : Дис. канд. пед. наук. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2004.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНО  
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Петрова М.Н., Саянова Г.И.*

**Белорусский государственный медицинский университет**

**г. Минск, Беларусь**

В статье рассматриваются вопросы профессионально ориентированного обучения иностранному языку, акцентируется значимость лично ориентированного вектора процесса формирования творческой, высоко мотивированной личности, способной в условиях глобализации быть конкурентоспособной и готовой к творческому использованию знаний иностранного языка для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

Процессы глобализации, происходящие в современном мире, обуславливают возрастание роли иностранного языка как средства коммуникации и интеграции в мировое сообщество, а также профессионального взаимодействия с коллегами на международном уровне. Обучение профессионально ориентированной иноязычной коммуникации осуществляется на основе когнитивной, креативной и мировоззренческой стратегий, так как это обусловлено объективной потребностью общества в социально ориентированном типе личности, способной в условиях глобализации и быстро растущего объема знаний творчески мыслить и находить правильные решения в нестандартных ситуациях. Профессионально ориентированное обучение предусматривает выработку мотивационно-волевых (интерес к профессии, стремление добиться успеха, преодоление сомнений, умение мобилизовать свои силы) и познавательных (понимание профессиональных задач, оценка их значимости) качеств личности, адекватных требованиям профессиональной деятельности. Все это обеспечивает современного специалиста такой важной характеристикой, как конкурентоспособность.

Аксиологический компонент дает возможность образовательной среде удовлетворить потребности обучающихся, создавая при этом у них мотивацию к деятельности, согласно которой выпускники должны обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для квалифицированной профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность – это результат теоретической и практической готовности будущих врачей к осуществлению профессиональной деятельности с использованием инноваций и знания иностранного языка.

Когнитивный компонент включает комплекс знаний о структуре и содержании коммуникативной компетентности и ее формировании посредством применения познавательных технологий.

Операциональный компонент представляет собой совокупность способов решения поставленной задачи с помощью потенциала образовательных технологий (использование аудио-, видеоматериалов, электронных ресурсов, дискуссий, деловых игр, проектов коммуникативной компетентности).

В результате освоения материала у студентов происходит ряд положительных трансформаций, смена интерпретации анализа затруднений в профессиональной деятельности, перестройка первоначальной эмоциональной оценки собственных знаний, изменение способа формирования коммуникативной компетенции посредством качественно более эффективного, личностно ориентированного восприятия учебного материала.

Чтобы быть востребованным специалистом, нужно всегда держать руку на пульсе текущей ситуации в стране и мире. Необходимым условием формирования компетенций как личностных способностей специалиста с целью решения профессиональных задач является повышение роли самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов должна быть целенаправленной, внутренне мотивированной, структурированной и корректируемой деятельностью, направленной на активное взаимодействие с

информацией с целью ее преобразования и выстраивания собственной траектории обучения. При этом компетентностный компонент выступает как познавательная деятельность, направленная на получение объективной информации и формирование академических компетенций, таких, например, как владение устной и письменной коммуникацией. На самостоятельное изучение выносятся материал, требующий углубленного изучения, практического применения. Для студентов с низким уровнем самостоятельности предлагаются задания репродуктивного, фактологического характера; для студентов со средним уровнем – задания продуктивного характера: применения полученных знаний на практике, расширение и углубление понятий; для студентов с высоким уровнем самостоятельности – творческие задания: проблемные, исследовательские задачи с применением полученных знаний и компетенций.

Современная парадигма образования предполагает образование на протяжении всей жизни, то есть постоянное обновление знаний в связи с появляющейся новой информацией. Современный специалист должен уметь анализировать возникающие ситуации, самостоятельно принимать решения, ставить перед собой цели и определять временной промежуток, в течение которого должна быть достигнута цель. Таким образом формируется навык управления временем, что является важной чертой современного специалиста и способствует формированию творческой личности будущего врача. Формирование творческой индивидуальности будущих врачей предусматривает овладение ими не только широким спектром знаний, умений и навыков, необходимых в их будущей профессии, но и способностью к их применению в незнакомой ситуации, к творческому переносу знаний в условиях эффективного осуществления своей профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность студентов является эффективным способом формирования и развития у студентов мотивации к творчеству, ответственности и самостоятельности, позволяет наиболее полно

реализовать индивидуальный подход в обучении и воспитании студентов, выступает одним из важнейших средств подготовки будущих врачей, способных творчески применять в практической деятельности достижения современной науки, быстро адаптироваться к современным условиям развития общества.

Таким образом, профессионально ориентированное обучение предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся, предусматривает системное, целенаправленное и последовательное сопровождение поступательного развития личности, определяет мотивационную сферу учения и предлагает обучающимся принимать непосредственное участие в целеполагании своей деятельности, то есть чувствовать себя свободными в творческом достижении принятых ими целей деятельности. Образовательный процесс должен быть информационно насыщенным и нести новую информацию. Только в таком случае профессионально ориентированное обучение будет выступать как компонент личностно ориентированной парадигмы.

### **Список литературы**

1. Жук А.И. Развитие исследовательской и инновационной деятельности учащейся и студенческой молодежи Беларуси /А.И. Жук//Образование в интересах устойчивого развития в Беларуси: теория и практика [электронный ресурс] – Минск, 2015. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/5059>. – Дата доступа 10.04.2018
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы/А.В. Хуторской//Адукацыя і выхаванне. – 2004. №3. – с.3-9

**АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ США**

*Петрова Н.Э.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

*Шумова И.В.*

**Курский государственный университет**

**г. Курск, Россия**

В статье даётся анализ организации и проведения педагогической практики студентов-филологов в учебных заведениях данного профиля в США. Авторы рассматривают различные концепции и подходы в двух педагогических колледжах и педагогического факультета Мичиганского университета.

Россия постсоветского периода активно вступила в европейскую и мировую интеграцию на различных уровнях, в том числе и в сфере образования. Присоединившись к Болонскому соглашению в сентябре 2003 года, РФ взяла на себя ряд обязательств, в основе которых положен принцип интеграции на всех уровнях: межгосударственном, внутригосударственном, межвузовском и внутривузовском [1]. Образование во все времена было приоритетным направлением в социальной политике развитых государств. В международной интеграции современного глобализирующегося мира оно занимает не менее важное положение. Педагогическое образование в свою очередь является одним из важнейших аспектов всей образовательной системы [2].

Вследствие реформирования структуры обучения и перехода на двухступенчатую систему образования (бакалавриат, магистратура) возникли проблемы, связанные с перераспределением учебных часов на теоретические и практические дисциплины. С переходом на четырёхлетнее обучение

бакалавров-филологов произошло общее сокращение учебных часов, соответственно, сократились часы, отведённые на чрезвычайно важную для профессиональной подготовки учителя – педагогическую практику [3]. Возникла проблема оптимизации организации и проведения педпрактики [4]. Мировая педагогическая наука и современная практика XXI века ищут способы повышения эффективности образования путём осмысления интеграционных процессов и опыта международного образования.

В связи с этим профессиональная подготовка бакалавров-филологов в высших учебных заведениях России и других странах (Германии, Франции, Англии, Швеции, США) приобретает общие специфические черты, для анализа которых необходимо обратиться к историко-философским источникам [6].

Рассмотрим опыт организации учебной педпрактики в профессионально-педагогических заведениях США. Так, в Лютеранском колледже свободных искусств университета Виттенберга (Спрингфилд, штат Огайо) заключили договоры с Американской школой в Лондоне, Брюсселе, с Международной школой в Берлине, с Интернациональной школой Мэри Маулт в Италии. Профессиональная подготовка будущего педагога осуществляется по пути глобального понимания всех процессов полиоликультурного образования, то есть обязательным условием на период учебы в колледже является стажировка по педагогике в международном масштабе, цель которой - подготовка студента к педагогической деятельности в иных геополитических, культурных, экономических условиях. Следствием такой работы и учебы в иных культурных и социальных средах является овладение студентами методами сравнительной педагогики, что, безусловно, можно считать необходимой, важной характеристикой современного учителя. Кроме того, профессиональное образование превращается в процесс приобретенная, индивидом в ходе практики способности к выполнению функциональных обязанностей,

повышению уровня мастерства в различных аспектах профессиональной деятельности.

Считаем интересным и эффективным опыт Колумбийского колледжа образования (штат Южная Каролина). Подготовка учителей в этом учебном заведении имеет два направления:

- 1) «вращение» студента в роль педагога в процессе педагогической практики в школе;
- 2) формирование связей между изученными курсами и реальной образовательной средой.

При работе по первому направлению происходит формирование как навыков планирования педагогической деятельности, организации процесса обучения, так и умений оценивать деятельность и определенные факты, взаимодействовать со всеми участниками процесса обучения и воспитания. По второму направлению, по мнению педагогов колледжа, теоретические курсы педагогики должны обосновывать практическую деятельность. Формирование и отработка комплекса профессиональных умений и навыков является основной целью педагогической практики. В этот комплекс входят умения:

- анализировать педагогические ситуации (наблюдение за классом, анализ процесса преподавания),
- реализовать учебно-воспитательный процесс,
- планировать воздействие на учащихся,
- регулировать, корректировать педагогический процесс и оценивать полученные результаты.

Итоговым контролем по завершении обучения становится экзамен на общую компетентность, в ходе которого проверяют уровень развития профессионализма, функциональную грамотность, профессиональную квалификацию, компетентность и культуру личности.

Педпрактика в колледже включает следующие этапы: 1) «клиническая практика»; 2) «специальная практика»; 3) «пассивная практика» (с целью

наблюдения и изучения учебно-воспитательного процесса в школе); 4) посещение административных центров образования. Общая продолжительность педагогической практики составляет полтора семестра. Она базируется на объектно-деятельностом подходе, при котором первое место занимает объект, являющийся центром внимания студента.

Опыт работы педагогического факультета Мичиганского университета нельзя оставить без внимания. В основу содержания педагогической подготовки положена концепция когнитивной психологии обучения. Суть этой концепции заключается в том, что сам обучающийся ставится в центр процесса обучения и воспитания. (Горюнова).

Содержание педагогической подготовки реализуется в ходе изучения целого комплекса таких тематических программ, как «академическая программа обучения», «гетерогенная программа обучения», «учебная программа об обществе», «сложная перспективная программа». Причем каждая из этих программ предусматривает прохождение практики, которая может быть и пассивной, и активной. Цель педагогической практики в рамках данной образовательной концепции - изучение проблем школьного образования. Эта цель осуществляется в ходе проведения или посещения уроков, в процессе руководства деятельностью отдельных групп и всего класса

Следует подчеркнуть, что все учебные программы профессионально-педагогических заведений США призваны обеспечить базовую подготовку по педагогике, научить рефлексии, ориентировать учителя на непрерывное изменение себя и своей деятельности, помочь, будущим учителям определить свой дальнейший путь. Однако все вышеназванные подходы к педагогической практике ориентированы на подготовку будущего учителя как профессионала и не ставят своей задачей личностное саморазвитие будущего педагога [5].

Таким образом, изучение международного опыта организации и проведения педагогической практики для студентов-бакалавров

филологического профиля показал их достоинства и недостатки. С точки зрения представителя педагогической школы РФ, все рассмотренные концепции ориентированы на полиокультурное образование, формирование профессиональных качеств. Опыт вузов и колледжей США может быть взят на вооружение с целью переосмысления и адаптации с учётом российских реалий и современных интеграционных процессов.

### Список литературы

1. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания). *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №1; URL: <http://www.science-education.ru/121-18541>
2. Ковынева И.А «Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы» // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ*. Т.1, Курск, КГМУ, 2010, с. 193-197.
3. Шумова И.В., Петрова Н.Э. Субъектная позиция и её роль в педагогической практике бакалавров педагогического образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 434-438.
4. Шумова И.В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
5. Дмитриева Д.Д. Философский взгляд на проблему индивидуализации обучения в высшей школе. // *Вестник развития науки и образования*. 2016. № 6. С. 78-83.
6. Ельникова С.И. Инновационный потенциал системы повышения квалификации филолога-русиста. Дисс.канд.пед.наук / Москва, 2006

# ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ У АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

*Петрова Н.Э., Ястребова Л.П.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

Предлагаемая статья представляет собой анализ акустико-артикуляционных особенностей первичной и вторичной языковых систем. У арабских студентов такая интерференция приводит к устойчивому акценту. Несмотря на консанантизм обоих языков, отсутствие чередований по твёрдости-мягкости, глухости-звонкости вызывает серьёзные затруднения при обучении слухопроизносительным навыкам. Знание специфических отличий двух языковых систем позволяет оптимально выстроить стратегию обучения и минимизировать интерференцию.

«Основой обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на современном этапе является ориентация на психоэмоциональную приспособляемость к процессу освоения нового языка в новом социокультурном пространстве» [1]. В соответствии с чем обучение арабских студентов слухопроизносительным навыкам начинается с формирования прочной мотивационной базы у студентов. Преподавателю же необходимо иметь фундаментальные знания об особенностях первичной языковой системы билингов, которых им предстоит обучать русскому языку.

Несмотря на тот факт, что устная речь в силу своего естественного происхождения является более легкой для усвоения носителями каждого конкретного языка [9], чем его письменная – искусственная форма, для иностранцев восприятие и понимание звучащей речи много труднее, нежели понимание письменной. Если письменная, то есть фиксированная, позволяет неоднократно возвращаться к содержанию текста для переосмысления и анализа полученной информации, то звучащая речь требует понимания и мгновенной адекватной реакции, тем самым предполагая более высокий уровень навыков речевой деятельности. Сам студент заинтересован в том,

чтобы его смогли не просто выслушать, но и правильно понять [2]. Этим и определяется значимость вопросов обучения произношению, являющемуся залогом свободного взаимопонимания в процессе коммуникации.

Практическая работа над формированием фонетико-интонационных навыков у арабских студентов показала, что процесс освоения русской фонологической системы идёт довольно успешно. В работе над постановкой, коррекцией и отработкой произношения важно опираться на особенности фонетической системы родного языка обучаемых и иностранного, которым, как правило, лучше или хуже владеют арабские студенты из стран Африки, Ближнего Востока и т.д. Общеизвестно, что, чем лучше билингв владеет системой родного и иностранного языков, тем успешнее будет осуществляться овладение ещё одним языком (в нашем случае русским). Однако значительное различие в звуковом строе двух языков ведёт к взаимодействию артикуляционно-акустических параметров первичной и вторичной языковых систем, что приводит к формированию устойчивого акцента даже у студентов, хорошо говорящих на русском языке.

Поскольку наш слух физиологически улавливает прежде всего знакомые звуки, то новый звук обучаемый просто не слышит, подменяя его похожими (но не идентичными), привычными и знакомыми образцами, что и объясняет наличие акцента. Соответственно, особое внимание нужно уделять работе над постановкой звуков, которые отсутствуют как в родном, так и в уже знакомом иностранном языке. В арабском языке отсутствуют гласные [о],[ы]. Следовательно, чаще всего эти звуки студенты заменяют близкими по звучанию из родного языка. Так происходит подмена [о]на[у], [ы] на [и].

Артикуляционные характеристики труднопроизносимых звуков помогут преподавателю грамотно поставить звук, зафиксировав положение артикуляционного аппарата. Звук [о] - лабиализованный, среднего подъёма, заднего ряда. Звук [ы] – нелабиализованный, верхнего подъёма, среднего ряда. При постановке этих звуков возникают определённые трудности, так

как объяснить положение языка в одном и другом случае очень сложно. При произнесении ударного[o] необходимо обращать внимание на фиксированное положение губ (от более округлённого к менее округлённому) и прохождение воздушной струи. При произнесении звука [ы] необходимо сконцентрировать внимание на фиксированном положении нижней челюсти.

Несмотря на общий для обеих фонологических систем консонантизм, сопоставительный анализ показал, что в русском и арабском отличий гораздо больше, чем сходства. Так, в арабском языке нет дифференциации согласных по твёрдости-мягкости, так как в арабском языке отсутствует явление палатализации (так же, как и веляризация), и звонкости - глухости. Эти различия в особенностях фонологических систем ведут к непониманию свойственного русскому языку позиционного чередования и, следовательно, влекут за собой многочисленные ошибки как в произношении отдельных согласных, так и различных сочетаниях звуков.

Особое значение нужно уделять индивидуализации в обучении, поскольку не все студенты одинаково быстро и успешно преодолевают и осваивают произносительные особенности чужого языка [3,7]. Начинать работу по формированию фонетико-фонологических навыков следует с комплекса артикуляционной гимнастики, специально разработанной для формирования устойчивых навыков постановки конкретных звуков. Артикуляционная гимнастика должна стать неотъемлемой составляющей в единой системе работы, включая в себя тренировку артикуляционного аппарата, отработку гласных и согласных звуков, упражнения на сочетание тренируемого звука с гласным, чтение скороговорок, упражнения на узнавание звука по артикуляции. Следующим этапом станет выполнение комплекса упражнений, направленных на закрепления сформированного произносительного навыка уже в потоке устной речи. Здесь могут быть эффективны такие интерактивные методы, как игровые процедуры и речевое моделирование[4,8].

Таким образом, можно прийти к заключению: работа над постановкой и отработкой произношения должна быть тщательной и кропотливой, для чего, соответственно, потребуются терпение и постоянная практика. Важным условием наличия устойчивых навыков нормативного произношения является систематическая мотивированная работа преподавателя и студента, направленная прежде всего на предупреждение конкретных произносительных ошибок, личностно ориентированный подход и использование индивидуально подобранных комплексов упражнений. Как показал опыт работы с инофонами различных языковых групп, специально подобранная система упражнений в комплексе с мотивированной целевой установкой и хорошей работоспособностью студента даёт эффективные результаты – хорошие слухопроизносительные навыки при минимальном акценте [5]. При этом речь преподавателя должна стать образцом для подражания и предметом сознательной имитации с опорой на артикуляционную базу русского языка[6].

### Список литературы

1. Рубцова Е. В., Чиркова В.М. Медицинская деловая игра как основа обучения профессиональному общению иностранных студентов. // [Научная мысль](#). 2017. № 1. С. 23-29.
2. Петрова Н.Э. Обучение иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи (этап довузовской подготовки): Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 17 с.
3. Дмитриева Д. Д. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов-медиков на основе интегративно-модульного подхода к изучению русского языка как иностранного : автореф. ... канд. пед. наук. – Курск, 2012. – 26 с.
4. Скляр Е.С. Интерактивные методы на занятиях по культуре речи в медицинском вузе. // Образование. Инновации. Качество: материалы V Международной научно-методической конференции. 2012. С. 166-168.

5. Петрова Н.Э. Языковая интерференция латиноамериканского варианта испанского языка при обучении русскому языку как иностранному //Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: в 2-х частях. – Курск, 2016. С. 113-119.
6. Девдариани Н.В. Методика обучения иностранным языкам: от разнообразия теорий к практике // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-метод. конф. вебинара. – Курск, 2016. – Ч. 1. – С.145-158.
7. Ковынева И.А. Принцип минимизации учебного материала в процессе создания учебных пособий по РКИ. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации./ Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017. С.194-198
8. Русецкая М.Н., Ельникова С.И.,Павличева Е.Н., Рублева Е.В. Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный способ использования ресурсов портала «Образование на русском». Русский язык за рубежом. 2017. №4 (263). С.6-11
9. Лешутина И.А., Академическая риторика: феномен и раритет. Смоленский медицинский альманах.2015.№2. С.15-19.

**ПОДБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПО КУРСУ ЛАТИНСКОГО  
ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ  
МОДУЛЕЙ СРЕДЫ ЯЗЫКОВОГО ТРЕНИНГА КВИЗЛЕТ**

*Рыбакова И.В., Провоторова Е.А.*

**Российский университет дружбы народов**

**г. Москва, Россия**

**Аннотация.** Латинский язык относится к числу основных дисциплин, изучаемых на первом курсе медицинских факультетов. Знание латинской терминологии необходимо

для качественного усвоения анатомии и других наук. Объем специальной латинской терминологии составляет 600-700 единиц. Содержание и объем лексических минимумов определяется учебными планами вуза. Необходимо разрабатывать специальные инструменты, позволяющие работать над усвоением латинской терминологии в аудитории и при домашней самоподготовке.

Одна из основных дисциплин, изучаемых на первом курсе медицинского факультета РУДН – это латинский язык и основы медицинской терминологии. Знание латинской терминологии является неотъемлемым требованием для приобретения профессиональной компетенции будущего врача. Студенты сталкиваются с латинскими терминами на протяжении всего периода обучения и качественное освоение профессиональной терминологии в курсе латинского языка закладывает основу для более глубокого знания анатомии, патфизиологии и других дисциплин медицинского профиля.

Среди основных проблем, с которыми сталкиваются студенты медицинского факультета РУДН – большой объем материала, подлежащий изучению и запоминанию. Это относится и к латинскому языку, точнее – к профессиональной латинской терминологии, изучаемой в течение 1-2 семестра 1 курса. Согласно учебным планам, в первом семестре студенты должны освоить анатомическую латинскую терминологию, во втором семестре – клиническую и фармацевтическую. Государственных стандартов, регламентирующих объем подлежащей изучению терминологии по латинскому языку для студентов медицинского профиля, на данный момент нет, основным регулятором выступают учебные планы, разработанные на ведущей кафедре (в нашем случае – кафедре иностранных языков филологического факультета РУДН). Согласно этим планам, в первом семестре студенты должны запомнить порядка 300 анатомических терминов; во втором семестре – примерно 200 клинических и 150 фармацевтических терминов. В качестве базового учебника по латинскому языку для студентов направлений «Лечебное дело» и «Стоматология» в РУДН

используется учебник М.Н. Чернявского «Латинский язык и основы медицинской терминологии». Лексические минимумы, предлагаемые для изучения, выделены в учебнике в отдельные параграфы. Остановимся более подробно на разделе «Анатомическая терминология». Изучение данного раздела занимает весь первый семестр. Весь объем терминов разбит на 12 лексических минимумов, при этом 1-2 минимумы состоят только из именительного падежа единственного числа, т.е. не включают в себя полную словарную форму, знание которой является необходимым для успешного составления многословных анатомических терминов. Большинство лексических минимумов не систематизировано по склонениям и по частям речи, т.е. в них содержатся как существительные, так и прилагательные, что может затруднить процесс запоминания, поскольку не совпадает с порядком изучения грамматического материала. Нами было принято решение разработать тренировочные задания, направленные на помощь в усвоении анатомической латинской терминологии, при этом содержание данных упражнений должно поурочно отражать изучаемый грамматический материал. В качестве инструмента, позволяющего создать подобные тренажеры, нами была выбрана информационная среда QUIZLET. Этот веб-инструмент, созданный Эндрю Сазерлендом в 2005 году, является одним из наиболее распространенных информационных сред, используемых в образовании. На данный момент существует его мобильная версия, что позволяет использовать QUIZLET не только при работе на стационарном компьютере, но и с помощью мобильных устройств, т.е. повышается его доступность и расширяются возможности применения. При создании тренажеров для запоминания отдельных анатомических терминов мы решили разделить лексические минимумы в зависимости от принадлежности термина к тому или иному склонению. Кроме того, было решено сделать отдельные задания для разных частей речи – прилагательных и существительных.

## прилагательные



ИЗУЧАТЬ ИГРАТЬ

ЗАУЧИВАНИЕ КАРТОЧКИ ПИСЬМО ПРАВОПИСАНИЕ ТЕСТ ПОДБОР ГРАВИТАЦИЯ

Сортировка Оригинал

arteriosus	артериальный	☆ 🔊 ✎
tympanicus	барабанный	☆ 🔊 ✎
albus	белый	☆ 🔊 ✎

Рисунок 1. Тест по прилагательным 1-2 склонения (прилагательные 1 группы)

Таким образом, при подборе анатомических терминов для последующей загрузки в QUIZLET мы ориентировались на материал учебника Чернявского, при этом меняли порядок изучения материала. Кроме того, нам пришлось расширить объем изучаемой лексики, т.к. некоторые употребительные термины отсутствовали в исходном учебном материале (например, прилагательные *cruciformis*, *piriformis*, *pisiformis*, *cuneiformis*, *navicularis* и т.д.). И напротив, было решение не предлагать студентам на заучивание термины, данные в учебных лексических минимумах, но не встречающиеся у них у курсе анатомии (например, существительное *flos*).

При подготовке лексики по клинической терминологии нам не пришлось сильно отклониться от предлагаемого в учебнике порядка изложения материала. Тем не менее, нам пришлось значительно расширить объем латинских клинических терминов, поскольку в учебнике отсутствуют такие широко употребительные термины, как *palpatio*, *perforatio*, *amputatio*, *contusio*, *resectio* и т.д. Знание подобных терминов обязательно для грамотного врача, поэтому было решено сделать отдельный блок в QUIZLET, ориентированный на подобные клинические термины. Кроме того, пришлось расширить список греческих терминологических элементов по клинической терминологии и добавить некоторые терминологические элементы (например, *desm-*, *dactyl-*).

При подборе лексического материала по разделу «Фармацевтическая терминология» для последующей загрузки в QUIZLET нам пришлось довольно сильно отклониться от порядка изложения материала, предложенного в учебнике. В учебнике М.Н. Чернявского лексические минимумы нуждаются, на наш взгляд, в систематизации. Четко по темам представлены лишь следующие разделы – «Химическая номенклатура на латинском языке», где в отдельных параграфах даны латинские названия химических элементов, названия кислот, солей и оксидов. Выделены отдельные параграфы для названий лекарственных форм, частей растений, выражений с предлогами, рецептурных сокращений. Остальная необходимая для запоминания лексика, на наш взгляд, подобрана в учебнике несколько бессистемно. Разбросанные по разным параграфам названия лекарственных средств необходимо собрать в один минимум. Его логично заучивать как примеры использования частотных отрезков, которые в учебнике приводятся в различных параграфах, при этом материал из этих параграфов не полностью совпадает с материалом, данным в конце учебника в виде сводной таблицы. Поэтому при создании тренировочных заданий в QUIZLET по частотным отрезкам нами был составлен новый список частотных отрезков, которые необходимо выучить студентам.

Названия лекарственных растений в лексических минимумах можно систематизировать, распределив их по склонениям. Например, к первому склонению относятся слова: *Calendula* (ноготки), *Convallaria* (ландыш), *Mentha* (мята), *Salvia* (шалфей), *Valeriana* (валериана), *Belladonna* (красавка), *Urtica* (крапива), *Althaea* (алтей), *Chamomilla* (ромашка), а также слова греческого происхождения *Aloe* (алоэ) и *Hipporhaë* (облепиха). Сделанный в QUIZLET тренажер позволяет студентам быстро и в игровой форме запомнить названия растений. Кроме того, список названий растений был нами расширен и дополнен такими названиями, как *Betula* (береза), *Quercus* (дуб), *Tilia* (липа) и некоторыми другими.

Для загрузки в QUIZLET нами был составлен список из устойчивых словосочетаний с согласованным и несогласованным определением, которые часто встречаются в рецептах: aqua destillata (дистиллированная вода), solution spirituosa (спиртовой раствор), solution oleosa (масляный раствор), solution concentrata (концентрированный раствор), solution diluta (разбавленный раствор), spiritus rectificatus (очищенный спирт), extractum siccum (сухой экстракт), extractum fluidum (жидкий экстракт), extractum spissum (густой экстракт), oleum Helianthi (подсолнечное масло), oleum Olivarum (оливковое масло), oleum Persicorum (персиковое масло), oleum jecoris Aselli (рыбий жир), oleum Terebinthinae (скипидар), oleum Ricini (касторовое масло), tabuletta obducta (таблетка, покрытая оболочкой), species cholagogae (желчегонный сбор) и т.д.

QUIZLET позволяет создавать тренировочные задания разных видов, в том числе и игрового типа, что позволяет сделать заучивание латинской терминологии более увлекательной.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование QUIZLET в качестве инструмента подготовки тренажеров для запоминания лексики имеет широкие перспективы. При этом материал должен быть систематизирован и ориентирован на изучаемую грамматику.

### **Список литературы**

1. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии. М.: ЗАО "ШИКО", 2007. — 448 с.
2. Ismailova Kh.E., Gleason K., Provotorova E.A., Matukhin P.G. The Use of Online Quizlet.com Resource Tools to Support Native English Speaking Students of Engineering and Medical Departments in Accelerated RFL Teaching and Learning. MMSE Journal Vol. 2016. p.251 - 263
3. Elena Titova, Evgenia Savostianova, Vladimir Yakushev, Pavel Matuchin, Elena Savchenko. Online Complex Supporting the Distance Education Course in Human

## **ПРИНЦИП РЕФЛЕКСИВНОСТИ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Саламатина Ю.В.*

**Уральский государственный экономический университет**

**г. Екатеринбург, Россия**

Аннотация: в статье описан принцип рефлексивности квазипрофессиональной деятельности при обучении иностранному языку, охарактеризованы этапы обучения при использовании данного принципа, а также доказана его эффективность применения при обучении студентов неязыковых вузов.

Одной из актуальных проблем на сегодняшний день на современном этапе высшего профессионального образования является активизация учебно-познавательной деятельности студентов при обучении иностранному языку (английский, немецкий, французский, русский как иностранный и др.). Поиск решения данной проблемы привел многих исследователей и методистов к идеям активного обучения контекстного типа, предложенного А.А. Вербицким и к новым способам построения учебного процесса, которые рассматривал В.В. Кларин [1,3].

В своей книге А.А. Вербицкий описывает основы и технологию выбора форм и методов активного обучения контекстного типа с психолого-педагогической точки зрения. Согласно мнению автора, обучение выступает формой личностной активности студента, а не традиционной формой - получить знания [1]. Такая форма наиболее эффективно обеспечивает развитие предметных профессиональных и социальных качеств личности будущего специалиста, в нашем случае, это овладение иностранным языком в неязыковой среде. Как в традиционном обучении иностранному языку,

согласно представленному принципу, материал представлен в виде текстов, содержащих информацию, которую нужно усвоить. Но за этой информацией находятся задачи, проблемные ситуации, которые необходимо решить будущим специалистам, опираясь на собственный опыт и знания иностранного языка.

Такое построение учебного процесса не только наполняет личностным смыслом и помогает развить творческую индивидуальность будущего специалиста, но и выступает стимулом и мотивацией изучения иностранного языка [3].

Принцип рефлексивности квазипрофессиональной деятельности предполагает обучение иностранному языку в моделируемых условиях профессиональной деятельности в процессе решения ситуационных задач с опорой на самоанализ, самооценку своих действий и самокоррекцию.

Реализация принципа рефлексивности квазипрофессиональной деятельности при обучении иностранному языку в вузе осуществляется в два этапа:

- первый этап направлен на усвоение студентами теоретических знаний, то есть, основан на традиционном обучении иностранного языка (заучивание устойчивых выражений, слов по теме, грамматических конструкций и т.д.)
- второй этап связан именно с квазипрофессиональной деятельностью и предполагает контекстный подход обучения. Данный этап предполагает применение полученных на первом этапе теоретические основы иностранного языка на практике в процессе диалогического взаимодействия на занятиях при решении поставленных задач, приближенных к реальной действительности.

Обучение иностранному языку согласно данному принципу проходит через рефлексирование и создает систему переходов от учебной деятельности (усвоение информационного материала на иностранном языке) к учебно-познавательной (квазипрофессиональной) и от нее, к новой

деятельности будущих специалистов с перспективой профессионального роста [4].

Применяя данный принцип при обучении иностранному языку, усвоение материала будет гораздо эффективней, поскольку студенты, решая ситуативные задачи, «проживают ее в живой форме» и в форме жизненного опыта, постоянно находятся в диалогическом взаимодействии, что также очень важно при обучении иностранному языку в неязыковой среде [1, С.90]. В результате применения принципа рефлексивности квазипрофессиональной деятельности при обучении иностранному языку, студенты усваивают как теоретическую основу иностранного языка: развивают свои языковые компетенции, так и практическую: овладевают системой средств, методов и приемов взаимодействия на иностранном языке, а также приобретают опыт анализа и самокоррекции собственной деятельности при решении профессиональных задач на иностранном языке.

#### **Список литературы**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.- 205с.
2. Герасимова Т.Ю. Квазипрофессиональная деятельность как способ активизации обучения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kvaziprofessionalnaya-deyatelnost-kak-sposob-aktivizatsii-obucheniya> (дата обращения: 09.02.2018).
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. – 222с.
4. Саламатина Ю.В. Формирования эмпатийной культуры будущих учителей: [монография] / Ю.В. Саламатина. - Екатеринбург: Урал. Гос. Экон. Ун-та, 2016. – 127с.

# **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

*Седова П.В., Урюпина Т.М.*

**Оренбургский государственный медицинский университет**

**г. Оренбург, Россия**

В статье рассматривается метаязык медицины как средство общения иностранных студентов в учебно-профессиональной деятельности. Описываются основные языковые навыки, речевые и профессионально-коммуникативные умения, которыми должны владеть студенты-медики после освоения комплекса дисциплин по языку специальности для дальнейшего прохождения практики на базе больниц.

Последние десятилетия характеризуются интенсивным развитием международных связей во всем многообразии их форм. Результаты такого взаимодействия сказываются, в том числе, и на сфере образования. В настоящее время все больше иностранных студентов приезжают на обучение в российские вузы. В процессах адаптации к российским реалиям и дальнейшего профессионального обучения особую важность приобретает изучение русского языка.

Для успешной коммуникации иностранный студент должен владеть речевыми и коммуникативными компетенциями, которые формируются на занятиях по русскому языку как иностранному [4, с. 39]. Между тем, лингвистика и филология не входят в круг учебно-профессиональных и научных интересов студентов-медиков. Для них русский язык – лишь средство овладения специальностью, поэтому обучение должно быть профессионально-ориентированным и основано на моделировании будущей профессиональной деятельности.

Русский язык, а вернее его функциональный стиль, который иностранцы используют для коммуникации в рамках образовательного процесса и профессиональной деятельности, называют языком специальности. О.Д. Митрофанова определила язык для специальных целей

как «специфическую разновидность языка и культуры, которая используется для общения на ту или иную специальную тему и для которой характерны определенные особенности формальной организации и выражения, отличающие ее от общелитературного стандарта в целом» [1, с. 223].

По мнению известного российского филолога, профессора, преподавателя РКИ Л.П. Клобуковой, комплексное содержание аспекта «язык специальности» складывается из трех компонентов:

1) формирования и развития речевых навыков и умений в четырех основных видах речевой деятельности, требующихся для общения в учебно-научной сфере деятельности студентов;

2) овладения необходимыми языковыми средствами, специфическими для данной языковой подсистемы;

3) усвоения определенного минимума основной информации содержательного характера, актуальной для конкретной специальности [2, с. 16].

В Оренбургском государственном медицинском университете профессионально ориентированное изучение русского языка начинается уже на 1 курсе, на этапе перехода студентов на I сертификационный уровень русского как иностранного. На момент начала изучения профессиональной лексики на русском языке студенты владеют общеупотребительной лексикой, понимают грамматическую систему русского языка, могут принимать участие в диалоге, инициировать диалог, строить высказывания монологического характера, понимать на слух тексты учебной и социокультурной направленности. Во II семестре на 1 курсе студенты изучают русскую терминологию по гистологии, химии, биологии в рамках дисциплины «Морфологическая терминология», а также учатся использовать эту терминологию в устной и письменной речи, с учетом грамматического строя русского языка, узнавать терминологию в текстах, анализировать ее употребление.

На 2 курсе студенты изучают профессиональный подязык в рамках трех дисциплин: практика устной речи (подготовка к опросу больного), практика письменной речи (работа с научными текстами) и язык специальности (знакомство со специальной лексикой и отработка наиболее частотных для медицинских текстов грамматических конструкций).

Дисциплина «Язык специальности» нацелена на изучение специальной лексики и терминологии (в подавляющем большинстве из курса анатомии), которая разделена по лексико-тематическим группам: «Скелет человека», «Ткани организма», «Сердечнососудистая система», «Нервная система», «Пищеварительная система» и т.д. Однако, это не подмена работы преподавателей-предметников. Основная задача дисциплины – научить студентов грамотно употреблять терминологию в речи, с учетом грамматики и устойчивых синтаксических конструкций, которые тоже разделены на группы: структура предмета (*что входит в состав чего, что образовано чем и т.д.*), функция предмета (*что выполняет функцию чего, что проявляется в чем и т.д.*), определение понятия (*что называется чем*), классификация объекта (*на основании чего различают кого/что*) и др.

Практика письменной речи включает в себя работу с научными и публицистическими текстами – чтение, семантизацию лексики, изученной на языке специальности, и наблюдение за ее реализацией в речи, система упражнений на восприятие текста, анализ содержания, компрессию, реферирование, аннотирование, воспроизведение и другие виды работ. Тексты также сгруппированы по модулям «Нарушения дыхательной системы», «Заболевания сердечнососудистой системы» и т.д.

Практика устной речи готовит студентов к клинической практике. На занятиях студенты учатся выстаивать систему вопросов больным с разными заболеваниями. Круг тем также соотносится с двумя другими спецдисциплинами: «Опрос больного стенокардией», «Опрос больного острым бронхитом» и др. Много внимания уделяется отработке общих и уточняющих вопросов. На этапе закрепления часто используют активные

формы работы, например, ролевые игры, когда между студентами распределяются роли и проигрываются ситуации.

Таким образом, все три дисциплины, преподаваемые на 2 курсе, взаимосвязаны, выстроены логически, а изучаемые темы органично следуют друг за другом. Сначала студенты изучают терминологию и грамматические конструкции, потом наблюдают их реализацию в текстовой форме, после чего выходят в устную речь.

На третьем курсе в изучении подъязыка медицины добавляются две дисциплины:

- «Основы работы с медицинской документацией» (базируется на знаниях и навыках, полученных на 2 курсе). Целью дисциплины является обучение заполнению медицинской карты больного на основе собранного анамнеза. Преподавателю в рамках данного предмета необходимо научить студентов переводить устную форму речи в письменную, разговорную речь больного в официально-деловой стиль.

- «Клиническая терминология в терапии», целью которой является знакомство с терминами и активное их использование в репродуктивной и продуктивной устной и письменной речи на основе работы с текстами о заболеваниях различных систем организма человека [3, с. 375].

Заключительной элементом курса русского языка для иностранных студентов является дисциплина «Клиническая терминология в неврологии», преподаваемая на 4 курсе. Она предшествует курсу «Неврология», поэтому основной целью данной дисциплины является знакомство с терминологией лексико-тематической группы «Неврологические заболевания» и активное ее использование в разных видах речевой деятельности.

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному в медицинском вузе имеет ряд особенностей. Основная его цель – помочь иностранным студентам, владеющим языком в объеме I сертификационного уровня овладеть языком учебной, научной литературы по специальности и подготовить их как будущих врачей к общению в профессиональной сфере.

## Список литературы

1. Митрофанова О.Д. Лингводидактическая категория учета будущей специальности учащихся: вчера и сегодня // Профессионально педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность: мат. междунар. науч.-практич. конф. «Мотинские чтения». – М.: РУДН, 2005. – 278 с.
2. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М.: МГУ, 1987, 80 с.
3. Завадская А.В., Мирончев А.О. Особенности преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара [Электронный ресурс] – Текстовое (символьное) электронное издание (6 Мб). – Курск: КГМУ, 2017. – С. 371-376.
4. Седова П.В. Русский язык как средство профессиональной коммуникации иностранного студента-медика // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. Научный журнал 2015. № 5 (9). – С. 38-41.

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*Скляр Е.С.*

**Курский государственный медицинский университет**

**г. Курск, Россия**

В статье обосновывается необходимость обучения профессиональной лексике иностранных студентов-медиков для успешной коммуникации в условия прохождения практики в стационаре. Автором уделяется внимание различным видам лексических упражнений, направленных усвоение словообразовательных и лексических норм русского языка, а также уделяется большое внимание работе над диалогической речью.

В современных высших учебных заведениях, осуществляющих свою деятельность в условиях повышенной конкурентной борьбы, придается большое значение привлечению абитуриентов за счет повышения качества образовательных услуг [3,4]. Притоку студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья, ориентированных на получение диплома о высшем образовании, способствует создание наиболее эффективной системы обучения. На базе Курского государственного медицинского университета проводится обучение студентов с использованием английского языка, выступающего в качестве языка-посредника. Обучаясь в российском вузе, студент оказывается в совершенно иной, изначально незнакомой ему, языковой среде, поэтому важную роль для студентов-иностранцев играет русский язык, с помощью которого происходит адаптация и аккультурация иностранных граждан. Язык страны проживания востребован не только в повседневных бытовых ситуациях, но и для общения с носителями языка [5].

Отметим, что студенты нашего университета уже на первом курсе попадают в профессиональную среду при изучении клинических предметов и прохождении практики в различных больницах города. Зачастую они испытывают растерянность, так как не могут понять не только живую разговорную речь, но и терминологию, с помощью которой осуществляется профессиональная коммуникация, поэтому резко возрастает необходимость в усвоении медицинской лексики. В связи с этим важна систематическая работа, направленная на комплексное развитие навыков устной (репродуктивно-продуктивной) и письменной (рецептивной) речи, речевого поведения в условиях профессиональной коммуникации, понимания и языковой реакции на разговорную речь амбулаторного больного, а также навыков ведения диалога с пациентами на русском языке.

Особое внимание уделяется отбору языкового материала, так как лексика и грамматические конструкции, употребляемые врачами, младшим медицинским персоналом, пациентами разного пола, возраста и социального положения, настолько разнообразна, что нередко непонятна иностранным

студентам, потому что включает в себя не только профессиональные термины, но и их разговорные эквиваленты.

Последовательная работа над изучением профессиональной лексики на протяжении всего периода обучения русскому языку осуществляется за счет использования целой системы упражнений, которые включают в себя различные аспекты: лексический, словообразовательный, грамматический и коммуникативный. Обязательным при обращении к новой теме является введение новой лексики как на русском, так и на английском языке, что облегчает запоминание и усвоение новых единиц. Опора на ключевые слова необходима для чтения, последовательной работы с текстом и выполнения разнообразных послетекстовых заданий, включающих в себя упражнения по содержанию текста, ролевые игры, тесты и коммуникативные задания.

На занятиях используются разные способы семантизации лексики, наиболее продуктивным среди которых является наглядность, потому что одновременно задействует зрение и слух, способствуя более прочному закреплению значения новых слов. Изображения скелета, частей тела, верхних и нижних конечностей, схемы, показывающие строение внутренних органов, и т.д., включаются в пособия и методические рекомендации на предтекстовом этапе изучения темы.

Понимание строения слова, умение выводить значение из входящих в него элементов дает не только возможность быстро понимать (особенно письменный текст), но и грамотно писать [1], поэтому на занятиях широко используется словообразовательный потенциал русского языка. Упражнения, направленные на образование слов различных частей речи с использованием определенных словообразовательных моделей, способствуют выработке и закреплению навыков образования новых слов.

По мнению исследователей, медицина относится к такой области знания, которая предполагает постоянный контакт врача и пациента, в результате которого многочисленные медицинские термины проникают в литературный язык, а также используются стилистически сниженные и

эмоционально окрашенные слова общелитературного языка в качестве синонимов медицинских терминов. Поэтому актуальным в процессе обучения языку медицины является изучение синонимии в русском языке [2].

Другим способом семантизации новой лексики служит подбор синонимов и антонимов, который осуществляется с первых занятий и при изучении общекультурных тем, и при обращении к медицинскому материалу. Прочнее усвоить новую лексику и относящиеся к ним синонимы и антонимы помогают тестовые задания.

**Задание.** Найдите синонимы.

- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| 1. испытывать | а) узнавать     |
| 2. относиться | б) принадлежать |
| 3. возникать  | в) чувствовать  |
| 4. протекать  | г) быть         |
| 5. находиться | д) появляться   |
| 6. выяснять   | е) развиваться  |

**Задание.** Найдите антонимы к словам.

- |                          |                  |
|--------------------------|------------------|
| 1. понижение температуры | а) облегчение    |
| 2. вдохнуть              | б) сухой         |
| 3. затруднение дыхания   | в) поверхностный |
| 4. глубокий вдох         | г) тупой         |
| 5. острая боль           | д) повышение     |
| 6. влажный кашель        | е) периодический |
| 7. постоянный            | ж) тихий         |
| 8. громкий               | з) выдохнуть     |

На парах уделяется внимание не только литературным вариантам лексем, встречающимся в списке новых слов, но и их разговорным синонимам, активно употребляемым в устной речи. Например, при изучении темы «Риновирусная инфекция» студенты знакомятся со словосочетанием *заразный насморк*. Толкование слова *насморк* осуществляется через подбор синонимов с последующим введением разговорного варианта этого термина:

*насморк – ринит – слизистые выделения из носа – сопли. Для более прочного закрепления материала новые лексемы включаются в коммуникативные ситуации: У меня насморк. – У меня ринит. – У меня слизистые выделения из носа. – У меня сопли. – У меня течет нос.*

Так как одной семантизации слова недостаточно [6], при изучении и закреплении некоторых терминов целесообразно проводить словообразовательный анализ и включать изучаемые лексемы в контекст с указанием их лексико-грамматической сочетаемости (*слезотечение – текут слезы; У меня слезотечение. – У меня текут слезы. У меня слезятся (слезились) глаза.*

Навыки профессиональной коммуникации формируются и на основе текстов. С этой целью используются обучающие тексты, составленные на материале медицинских учебников и справочников. Они содержат информацию по различным системам органов, определенным заболеваниям, их причинам и симптомам, описание клинической картины и рекомендации по лечению.

Сведения, содержащиеся в текстах, помогают провести работу по составлению диалогов-расспросов «Врач-больной» с последующим оформлением истории болезни. Диалогические речевые навыки отрабатываются на практических занятиях при изучении различных медицинских тем. Форма диалогового общения помогает моделировать ситуацию профессионального общения, что способствует развитию у иностранных студентов-медиков элементарных навыков речевого поведения в сфере профессиональной коммуникации. Выступая на занятии в разных коммуникативных ролях, учащиеся учатся вести профессиональный диалог с пациентами во время прохождения медицинской практики в больницах и клиниках на старших курсах. Использование игровых моментов способствует формированию социально-ролевых отношений участников, помогает им не только решать конкретную проблемную ситуацию, поставленную

преподавателем, но и учиться выполнять предложенную социальную роль: врач, пациент [7].

Грамотно выстроенная система работы с диалогами позволяет поэтапно развивать навыки диалогической речи: на первом этапе осуществляется чтение и анализ полного диалога, на втором этапе могут использоваться диалоги, в которых отсутствуют реплики либо врача, либо студента. В результате такой работы начинают формироваться продуктивные навыки диалогической речи. При применении определенных заданий наряду с диалогическими могут формироваться и монологические навыки.

Оформлением диалогов начинается с записи паспортных данных и охватывает жалобы пациента, историю настоящего заболевания и историю жизни больного. Важная роль отводится формированию навыков ведения расспроса больного, пониманию его жалоб, описанию симптомов заболевания, которые нередко во время общения с пациентом передаются не столько профессиональным языком, сколько его разговорными эквивалентами. Этим объясняется важность работы по использованию вопросов-синонимов и синонимичных ответных реплик пациента, облегчающих общение студентов с русскими больными в условиях реальной практики. Приведем примеры наиболее частотных вопросов:

Паспортные данные:	Жалобы
<i>полное имя?</i>	<i>- На что вы жалуетесь?</i>
<i>фамилия, имя, отчество?</i>	<i>- Что вас беспокоит?</i>
<i>как зовут?</i>	<i>- Какие у вас жалобы?</i>
<i>возраст?</i>	<i>- Где вы чувствуете боль?</i>
<i>сколько вам (полных) лет?</i>	<i>- Где именно болит? Покажите.</i>
	<i>- В каком месте вы чувствуете боль?</i>
<i>домашний адрес?</i>	<i>- Где локализуется боль?</i>
<i>где вы живете?</i>	

профессия?	- Куда отдает боль?
кем вы работаете?	- Боль иррадирует куда-нибудь?
годы по профессии?	- Как долго длится боль?
	- Сколько времени длится боль?
семейное положение?	- Что уменьшает боль?
женаты (замужем)?	- Чем снимается болевой приступ?
	- Чем купируется болевой приступ?

Обогащению лексического материала также способствуют разговорные и просторечные конструкции, используемые в речи пациентов во время проведения расспроса. Так, говоря о том или ином симптоме, больные дают различные ответы:

характер болей	заложенность носа
У меня грудь сдавило железным обручем, сжало клещами.	У меня заложен нос. Мне нечем дышать.
У меня жмет (сжимает) затылок. Сжимающая боль в области груди.	Я совсем не могу дышать носом.

Нередко пациентами используются как личные, так и безличные предложения:

*Я плохо себя чувствую. – Я чувствую себя разбитым. – Я чувствую недомогание. – Мне нездоровится.*

Объяснению новой лексики также способствует подбор лексем-антонимов, которые также необходимо включать в коммуникативные ситуации.

**Задание.** Составьте вопросы с противоположным значением, используя данные ниже глаголы.

Исчезать, усиливаться, ослабевать, повышаться, понижаться, появляться.

Необходимо также уделять внимание обучению формулирования точных смысловых вопросов, которые уточняют диагноз заболевания и позволяют провести расспрос более эффективно.

**Задание.** Дополните вопросы врача, используя слова, данные в скобках.

*Какого характера боли вы ощущаете: (давящие – сжимающие, тупые – острые)?*

*Какие боли у вас бывают: (постоянные – периодические, сильные – слабые)?*

*В какой части живота вы ощущаете боли: (левая – правая)?*

*Когда возникают приступы удушья: (день – ночь, покой – физическое напряжение)?*

*Куда отдают боли: (левая рука – лопатка – спина)?*

Важным этапом работы по формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста-медика является оформление истории болезни и обращение к медицинской карте больного. Так студенты узнают и практически реализуют стилевую дифференциацию профессиональной речи врача и разговорной речи пациента, также учатся трансформировать стили и заполнять различные виды медицинских карт и историю болезни пациента [8].

Организация работы над формированием навыков устной и письменной речи, а также речевого поведения при обучении студентов-медиков основам профессиональной коммуникации возможна лишь при использовании системы упражнений, которая позволяет создать благоприятные условия для пополнения словарного запаса студентов-инофонов, формируя навыки использования новых слов в условиях медицинской практики при общении с пациентами-носителями изучаемого языка.

## Список литературы

1. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Волкова Е.А. Обучение студентов-медиков синонимии в языке отоларингологии / Е.А. Волкова // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 4. – С. 54–58.
3. Ковынева И.А. «Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы». Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ. Т.1, Курск, КГМУ, 2010, с. 193-197
4. Ковынева И.А., Петрова Н.Э., Охотников О.И. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. Журнал «Историческая и социально-образовательная мысль». № 5, т.7, ч.2 , 2015, Краснодар, С. 127-130
5. Ковынева И.А. Принцип минимизации учебного материала в процессе создания учебных пособий по РКИ. Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации./ Сборник материалов II Международной научно-методической конференции-вебинара (11-12 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017.
6. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб.пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 6-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 489 с.
7. Фомина Т.К., Алтухова О.Н., Игнатенко О.П. Лингвистическая адаптация в контексте профессиональной подготовки на русском языке (из опыта создания учебно-практического пособия для иностранных студентов-медиков). – Тамбов: Грамота, 2016. – № 9(63): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 210–212.
8. Петрова Н.Э. Методические подходы к решению проблемы формирования профессиональной компетенции иностранных студентов в медицинском вузе// Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – № 1. – 29–35.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Чащина Т.Д.*

**Медицинский колледж Ростовского государственного медицинского  
университета  
г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье рассмотрена роль изучения иностранного языка в профессиональной подготовке студентов неязыкового высшего учебного заведения. Доказана необходимость изучения английского языка будущими специалистами в разных областях науки, в частности – в области медицины. Представлен один из возможных подходов для мотивации и эффективного обучения иностранному языку студентов медицинских специальностей.

В связи с тем, что весь ход обучения в высших и средних профессиональных учебных заведениях направлен на подготовку студентов к наиболее эффективной реализации их качеств и навыков в будущей профессиональной деятельности, то необходимо принять во внимание неизбежные внешние факторы и условия, в которых будет проходить эта деятельность. Современное общество все больше становится информационным, с каждым годом появляется масса новых возможностей обмена информацией между разными точками земного шара. Но для передачи и получения информации требуется единый, понятный всем способ её кодировки. Таковым в современном научном сообществе уже не первый год признан английский язык, который считается языком международного общения. Именно поэтому роль изучения английского в современных российских неязыковых ВУЗах трудно переоценить, ведь именно там имеются все предпосылки для профессионально-ориентированного обучения

иностранному языку – обучения с учетом потребностей студентов, продиктованных спецификой их будущей профессиональной деятельности.

Компетентное овладение иностранным языком в области профессиональной деятельности дает выпускнику в будущем ряд возможностей, значение которых для конкретного специалиста и для отечественной науки в целом колоссально. В частности, для выпускника медицинского ВУЗа – это не только возможность (при необходимости) устного бытового общения с пациентом-носителем иностранного языка с целью проведения более эффективной диагностики и лечения; и даже не только способность прочесть и правильно истолковать иноязычную инструкцию к лекарству или медицинскому оборудованию. Возможность использования иностранного языка в области медицины не ограничивается бытовым и узко ситуативным общением на языке. С каждым годом только пополняется список учреждённых международных научно-практических конференций по медицине. Подобные мероприятия служат своего рода площадкой для обмена опытом между специалистами из разных стран в области теоретических (фундаментальных) и прикладных научных исследований по фармакологии, анатомии и физиологии человека, химии, биологии и т.п. Участие в них требует не только умения воспринимать иноязычный текст на слух или переводить его со словарём, но активного порождения собственной иноязычной речи. Потребность свободно высказывать на языке свои рассуждения в свою очередь требует высокого уровня знаний грамматики иностранного языка, а также владения узкопрофессиональной и общенаучной терминологической базой на изучаемом языке. На достижение этого уровня овладения языком и должен быть направлен весь процесс обучения иностранному языку в медицинском ВУЗе – не только в теории, но и на практике. Студенты должны с первого дня обучения быть нацелены на дальнейшие перспективы развития иноязычных компетенций. Подчас уже сам факт информирования о возможности участия в научной жизни на международном уровне становится

сильной мотивацией для обучающихся, помогает им ставить высокие цели и строить далеко идущие планы, стимулирует к профессиональному росту. Мотивация такого рода крайне важна не только на начальном этапе обучения – она должна сохраняться и в процессе дальнейшего получения знаний: путь обучения медицине не всегда прост и безоблачен, а в ходе выполнения сложных заданий и бесконечных манипуляций студент может утратить или попросту забыть ту причину, которая до сих пор стимулировала его не останавливаться на достигнутом. Поэтому на занятиях по иностранному языку на всех этапах обучения следует обращаться именно к практической пользе его использования в профессиональном плане. Для этих целей, наряду с изучением базовых правил грамматики и необходимого минимума общеупотребительной и профессиональной лексики, в ход занятия или в рамках самостоятельной работы предлагается включить активную работу с иноязычными источниками сведений о последних разработках в области медицины. Такими источниками могут послужить научные журналы, изданные на изучаемом языке. Изучение материалов, опубликованных в этих изданиях, выполняет сразу две функции: совершенствование знаний иностранного языка и оттачивание профессионального мастерства. В сети Интернет есть огромное количество ресурсов, на которых публикуются материалы медицинских научных изданий – как общенаучной, так и узко специальной направленности. Англоязычные периодические издания по медицине регулярно пополняются новыми статьями и могут оказать неоценимую помощь при подготовке высококвалифицированных специалистов, ориентирующихся в условиях современной информационной среды.

Следует выделить из всего многообразия научных медицинских журналов наиболее авторитетные издания, самые читаемые и цитируемые. К таковым относятся:

- 1) The New England Journal of Medicine  
Медицинский журнал Новой Англии

Издатель: Медицинское общество Массачусетса, США, издаётся с 1812 г.

Это старейший периодический медицинский журнал в мире, наиболее широко читаемое, цитируемое и влиятельное периодическое издание по общей медицине. Импакт-фактор — 55.873 на 2014 г. Журнал был основан доктором Джоном Коллинзом Уорреном в 1812 году как выходящее раз в 3 месяца издание под названием The New England Journal of Medicine and Surgery. В 1828 году, он стал еженедельником, и был переименован в The Boston Medical and Surgical Journal; столетие спустя он получил своё современное название. Журнал публикует редакционные статьи, документы по оригинальным исследованиям, широко цитируемые обзорные статьи, переписку, тематические доклады, а также имеет специальный раздел под названием «Диагностические изображения в клинической медицине» («Imagesin Clinical Medicine»).

NEJM предоставляет доступ к опубликованным статьям для личного пользования в сети Интернет, а также дает возможности подкастинга для интервью с врачами и исследователями, которые опубликовались в журнале, изображения и видеоматериалы в области клинической медицины.

2) «The Lancet» – представляет собой еженедельно выходящее издание, одно из наиболее известных, старых и самых авторитетных в общей медицине. Журнал The Lancet был учреждён в 1823 году Томасом Уокли, английским хирургом, который назвал свое детище в честь ланцета, хирургического инструмента. В нём публиковались оригинальные исследовательские и обзорные статьи, передовые статьи, обзоры книг, корреспонденция, новостные обзоры и истории болезни.

TheLancet также имеет несколько специализированных журналов, каждый из которых носит родительское имя: The Lancet Neurology (неврология), The Lancet Oncology (онкология) и The Lancet Infectious Diseases (инфекционные заболевания). Они также публикуют оригинальные исследования и обзоры. Эти три журнала создали себе значительную

репутацию как важные журналы в своих специальностях. Согласно данным Journal Citation Reports, опубликованным Томсоном Рейтером, импакт-фактор The Lancet Neurology равен 21,66, The Lancet Oncology 17.76, а The Lancet Infectious Diseases равен 16.14. Также существует онлайн-журнал для студентов, названный The Lancet Student.

Изучение мирового опыта исследований в области медицины, представленного в том числе в вышеуказанных изданиях, позволит будущим специалистам не «изобретать велосипед», открывая заново то, что уже давно открыто в других странах, а, изучив уже имеющиеся разработки, на их базе создать что-то новое и таким образом способствовать движению науки вперед. И чем раньше обучающиеся будут иметь доступ к этой информации и получают навыки работы с ней, тем оптимистичнее видится будущее отечественной медицины и мировой, общечеловеческой науки в целом.

### Список литературы

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Официальный сайт научного журнала «Lancet» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.thelancet.com/>
3. Официальный веб-сайт издания «Медицинский журнал Новой Англии» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.nejm.org/>
4. Список медицинских англоязычных журналов [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_medical\\_journals](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_medical_journals)
5. The Lancet, периодическое издание [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/The\\_Lancet](https://ru.wikipedia.org/wiki/The_Lancet)
6. The New England Journal of Medicine, NEJM) («Медицинский журнал Новой Англии») [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/The\\_New\\_England\\_Journal\\_of\\_Medicine](https://ru.wikipedia.org/wiki/The_New_England_Journal_of_Medicine)

**ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС:  
ПИСЬМЕННЫЕ И УСТНЫЕ ЖАНРЫ НА РУССКОМ И  
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ  
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

*Шамара И.Ф., Маль Г.С.*

**Курский государственный медицинский университет  
г. Курск, Россия**

В статье рассматриваются возможности использования реально действующих в фармацевтическом дискурсе письменных жанров – реестров лекарственных средств, а также инструкций к применению препаратов на английском и русском языках – в ходе обучения профессиональному переводу, а также в ролевом моделировании ситуаций профессионального общения и проектной деятельности студентов медицинского вуза.

Проблемы, связанные с разными способами создания названий лекарственных средств, написания рецептов, обсуждения инструкций к применению лекарственных средств, находятся в фокусе внимания и являются значимыми составными частями учебных программ вузовской подготовки врачей и провизоров, начиная с кафедры латинского языка и основ терминологии, фармакологии, организации фармацевтического дела и других. На кафедре иностранных языков этому аспекту терминологии, а также письменным жанрам фармацевтического дискурса уделяется не столь пристальное внимание. Однако, в разделах учебных пособий для лечебного, фармацевтического, биотехнологического факультетов, посвященных фармакологии, и, что важно, в рамках ролевого моделирования ситуаций профессиональной деятельности, пусть и фрагментарно, но проблема описания лекарственных препаратов все же поднимается и обсуждается. Так, например, в ситуациях общения врача и пациента или пациента и провизора могут обсуждаться показания, противопоказания, побочные действия препаратов. А в ситуациях профессионального общения провизоров или представителей выпускающих фирм внимание акцентируется на составе,

стадиях испытаний и производства, различных наименованиях и формах выпуска лекарственных средств. Кроме того, вопросы фармацевтического нейминга на протяжении ряда лет становятся темой исследования студентов - членов научного кружка кафедры иностранных языков.

Вначале уточним терминологию. Вслед за Э.А. Коржавых многие исследователи фармацевтической терминологии понимают под термином «лекарственное средство» (ЛС) продукцию, представляющую собой или содержащую фармакологически активные вещества и материалы, разрешенные в установленном порядке к медицинскому применению для профилактики, диагностики, лечения заболеваний, сохранения и укрепления здоровья людей и животных [Костромина Т.А., Маль Г.С. 2015 – С.93].

Как известно, порой даже не специалистам, а нам – обычным пациентам, каждое лекарственное средство имеет не одно, а несколько наименований. В инструкциях по применению препаратов в самом начале бывают указаны торговое/фирменное наименование (brand/tradename) и, обязательно, международное непатентованное (МНН) (international nonproprietary name - INN) или группировочное название (синоним «химического наименования»). При этом пациенты, как правило, запоминают только одно из нескольких торговых наименований, возможно, род или функциональную группу, к которой относится данный препарат, и совершенно не нуждаются в запоминании химической формулы, что, впрочем, едва ли было бы осуществимо не имеющим химического образования обычным обывателем-пациентом. Например:

<b>Торговые названия</b>	Эзетимиб, <u>Липобон®</u> , Эзетрол®	Левомеколь®	Стрепсилс® с Витамином С
<b>МНН или группировочное название</b>	Ezetimibum (род. Ezetimibi) Эзетимиб	Диоксиметилтетрагидропиримидин	Амилметакрезол+ Дихлорбензиловый

	.	(метилурацил) + хлорамфеникол	спирт+[Аскорбино вая кислота]
<b>Химическое название</b>	(3R,4S)-1-(4- Фторфенил)-3-[(3S)- 3-(4-фторфенил)-3- гидроксипропил]-4- (4-гидроксифенил)-2- азетидинон		

Созданная в 1950 году по инициативе Всемирной организации здравоохранения и впервые опубликованная в 1953 году номенклатура International Nonproprietary Names for pharmaceutical substances (Международные непатентованные наименования - МНН) лекарственных средств к 2013 году уже содержала около 9 тысяч наименований и ежегодно пополняется на 120-150 новых. [WHO/EMP/RHT/TSN/2013.] Так, например дополнение, датированное 29.05.2017, содержит сводный список корневых основ с указанием класса (пояснением принципа действия) и примерами торговых наименований, число которых варьирует от 5 (в нашем примере) до 33 [Addendum с. 3/6].

-----

- prazan proton pump inhibitors, not dependent on acid activation  
linaprazan (92), revaprazan (91), soraprazan (88), tegoprazan (113),  
vonoprazan (106)

-----

В ходе самостоятельной работы студентов на занятии в рамках совершенствования навыков письменного перевода с английского языка можно использовать фрагменты этого общедоступного документа, начиная с вводных частей и затем выбирая ту или иную группу препаратов. Приведем

фрагмент этого документа, который знакомит студентов с основными его принципами: «As unique names, INN have to be distinctive in sound and spelling, and should not be liable to confusion with other name in common use (e.g. trademarks). To make INNs universally available they are formally placed by WHO in the public domain, hence their designation as “nonproprietary”. They can be used without any restriction whatsoever to identify pharmaceutical substances. The clear depiction of INNs on labels assures that prescribers and users alike can easily identify the nature of the pharmacologically active substance in a brand product. The use of INNs is already common in research and clinical documentation, while the importance of the Programme is growing further due to the expanding use of generic names for pharmaceutical products. 28/10/2013».

Полезным представляется и обсуждение его содержания.

При обучении переводу с русского языка на английский (разумеется, студентов с достаточно высоким уровнем владения английским языком) вполне уместно использование подобного вида работы с использованием уже русскоязычного источника. В государственном реестре лекарственных средств нашей страны содержатся все необходимые для профессионального использования сведения. Приведем их перечень на примере препарата «Розувастатин»

Юридическое лицо, на имя которого выдано регистрационное удостоверение	ГленмаркДженерикс Лимитед Индия
Торговое наименование лекарственного препарата	Розувастатин кальция
Международное непатентованное или химическое наименование	Розувастатин
Формы выпуска	субстанция-порошок ~, мешки

	полиэтиленовые двухслойные светонепроницаемые - 1
Сведения о стадиях производства	Производитель (Все стадии, включая выпускающий контроль качества), Гленмарк Фармасьютикалз Лимитед, Plot N 3109/C, G.I.D.C., IndustrialEstate, AnkleshwarCity - 393 002, District Bharuch, Gujarat State, India, Индия
Фармако-терапевтическая группа	гиполипидемическое средство - ГМГ-КоА-редуктазы ингибитор
- Нормативная документация	ФС 000306-270112, 2015, Розувастатин кальция;

Эти и подобные сведения могут успешно использоваться на учебных занятиях не только для перевода с английского языка на русский и наоборот, но и в ходе ролевого моделирования ситуаций профессионального диалогического или полилогического общения, в том числе с участием двух переводчиков.

Хорошие возможности для развития профессиональных компетенций предоставляет также работа с текстами инструкций по применению ЛС на английском и русском языках – не только для перевода с языка на язык, но и для использования в ходе ролевого моделирования ситуаций профессионального общения. При этом участниками общения могут быть не только пациенты, с одной стороны, и врачи и/или провизоры, с другой, но и только профессионалы. Последние могут использовать получаемую информацию в ходе проектной деятельности, целью которой могут быть не только подробное обсуждение отдельных групп препаратов, но и, например, анализ торговых наименований (brand/tradenames) с точки зрения значения их составляющих. По свидетельству профессора Н.Б. Дремовой, основными моделями формирования современных торговых названий являются

следующие (по убывающей): - модели с фармакологическим и фармакотерапевтическим действием; - модели с использованием состава лекарственного препарата и частей слов МНН; - модели с фармацевтическими свойствами; - модели с косвенными ассоциациями, а также возможными ассоциациями у различных целевых групп потребителей; - рыночные характеристики (название производителя) и другие. Такие виды деятельности, по нашему мнению, могут вовлечь студентов в интересную совместную работу в команде, и помимо этого, «окунуть» их в будущую профессиональную среду, в том числе моделировать участие в работе международных коллективов.

### **Список литературы**

1. Государственный реестр лекарственных средств (по состоянию на 4 февраля 2018 года).
2. Дрёмова Н.Б. Современные тенденции формирования торговых названий лекарственных препаратов //Язык. Образование. Культура: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 82-летию КГМУ (24-29 апреля 2017 г.) – Курск: КГМУ, 2017- С. 20-25.
3. Костромина Т.А., Маль Г.С. К вопросу о новых понятиях и терминах фармации //Сборник трудов Международной научно-практической конференции на тему «Евразийский экономический союз: интеграция и межкультурное взаимодействие» - Шымкент, 2015 – С.91-94.
4. Addendum to “The use of stems in the selection of International Nonproprietary names (INN) for pharmaceutical substances” WHO/EMP/RHT/TSN/2013.1 INN Working Document 17/418 29/05/2017.
5. WHO/EMP/RHT/TSN/2013.1 The use of stems in the selection of International Nonproprietary Names (INN) for pharmaceutical substances 2013- 192 pp.

# **ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МУЛЬТИКОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ**

*Шуракова Г.В., Булацева З.В., Хестанова Е.А.*

**Северо-Осетинская государственная медицинская академия**

**г. Владикавказ, Россия**

В статье проведен анализ различных концепций многоязычия и мультикомпетентности с целью решения проблемы более эффективного изучения иностранных языков в полилингвальной образовательной среде. Дана оценка современных моделей обучения многоязычию и мультикомпетентности в аспекте межкультурных коммуникаций в иностранных языках. Рассмотрена положительная роль инновационной модели обучения немецкому языку, как второму иностранному на основе английского языка в международном сотрудничестве студентов СОГМА с университетскими клиниками Германии.

Актуальность исследования многоязычия и мультикомпетентности объясняется проблемами современного мультилингвального общества. В области медицинского образования это связано с процессом глобализации образовательной системы, активной мобильностью студентов и врачей, интенсивным развитием и внедрением телемедицины во все сферы медицинской деятельности, что требует формирования мультикомпетентности и знания иностранных языков.

Цели исследования заключаются в изучении существующих теорий и моделей многоязычия и мультикомпетентности с учетом интересов студентов СОГМА и возможностей их использования в полилингвальной образовательной среде нашей академии. В процессе изучения концепций мы стремились проанализировать особенности обучения многоязычию в мультилингвальной аудитории медицинского вуза. Рассматривая взаимодействие культур обучения в полилингвальной образовательной среде,

мы акцентировали внимание на такие языки как русский, английский, немецкий.

Материал исследования представлен в виде 1400 анкет с ответами студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов на вопросы по теме межкультурной профессиональной коммуникации в области медицины. Наряду с этим нами были исследованы 7 концепций изучения иностранных языков, из которых четыре являются базовыми классическими моделями многоязычия и мультикомпетентности.

В качестве методов исследования используются опрос студентов, интервьюирование, анкетирование, сравнение полученных результатов, составление промежуточных статистических графиков на основе полученных данных, постановка и формулировка вопросов, количественные и качественные результаты статистических данных, характеристика результатов исследования. Выбор метода поставлен на службу интересов познания и изучения второго иностранного языка в аспекте многоязычия и мультикомпетентности.

В нашей академии обучаются сегодня более 250 студентов-иностранцев, приехавших из таких стран как Израиль, Палестина, Сирия, Камерун, Индия, Египет, Узбекистан, Таджикистан и др. Все эти студенты являются многоязычными с детства. Однако вопрос об их мультикомпетентности остается открытым, если рассматривать под этим понятием способность студентов-медиков успешно решать профессионально важные задачи обучения на разных языках в полилингвальной среде обучения СОГМА. Как показывает опыт, иностранные студенты недостаточно хорошо владеют русским языком, на котором ведется преподавание. Это значит, что уровень их мультикомпетентности необходимо повышать. Большинство студентов плохо владеют английским международным языком для решения профессиональных задач успешного обучения. Перед нами стоит задача помочь студентам в формировании мультикомпетентности и выработать

правильные ориентиры на основе предшествующего опыта в формировании многоязычия.

Материал исследования включает в себя такие классические модели как ролевая функциональная модель многоязычия и мультикомпетентности, ориентированная на устную речь. Ее авторы американские профессора Hammerberg und Wiliams разработали концепцию билингвального изучения. Они ввели инновационный для своего времени термин *supplier languages*. Вторая изученная нами концепция многоязычия называется динамичной моделью (Dynamic Model Multilingualism "DMM"). Ее авторы профессора Herolina und Jessner ориентировались на вопросы психолингвистики. В центре этой модели язык находится в постоянном развитии, динамике и преобразовании. Особое внимание обращается на возраст обучающихся, сопоставление, взаимодействие и взаимовлияние языков в сознании обучающихся. „Недовольство собой и постоянное стремление к новым знаниям“ - девиз этой концепции. Длительное использование языка является основой его сохранения. Важнейшими терминами этой концепции являются “effective communicative needs und communicative needs.” Экстралингвистические и психосоциальные факторы выступают в этой модели основой формирования многоязычия и мультикомпетентности. Третья модель является экологической моделью многоязычия и мультикомпетентности (Ecological Model of Multilinguality). Ее авторы профессора Aronin und O'laoire обращаются к вопросам социолингвистической ориентации и рассматривают язык в контексте культур и их взаимодействия. Многоязычный индивид рассматривается в контексте тех личностей, с которыми он обучается. Социально-культурный контекст ставится на первое место. Четвертая модель факторов (Faktorenmodell разработана профессором Хуфайзенем (Hufeisen). Она является прикладной моделью в области лингвистики. Ее характерная особенность заключается в том, что с каждым новым языком, который мы изучаем, появляются новые факторы, формирующие

когнитивные, экстралингвистические, аффективные привычки, а также опыт обучающегося, позволяющий усовершенствовать процесс изучения языков. В процессе изучения нового иностранного языка особое внимание обращается на негативный результат. Акцент на экстралингвистическую область является ведущим в этой модели. Создание позитивной образовательной среды, в которой обучающиеся преодолевают трудности (“My English has improved”), является важным в этой концепции, при этом английский язык помогает в изучении второго иностранного языка.

Обращение к инновационным моделям многоязычия и мультикомпетентности ориентировано на изучение основных видов речевой деятельности, а так же на изучение немецкого на основе английского языка. Особое внимание обращается на самую модную модель в Европейском союзе, которая называется (“Diesie ben Siebe”) и обучает чтению на 7 родственных западно-германских языках. К новейшим моделям формирования многоязычия и мультикомпетентности (“Hin und Her”) относится проект плюрилингвизма Huteisen - Евро, ориентированный на многоязычие и мультикомпетентность. Особенность многоязычия современных моделей заключается в ориентации на отдельные виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. Многоязычный и мультикомпетентный полиглот не соответствует идеальной картине “всезнающего знатока”, но может решать коммуникативные задачи в различных сферах человеческой деятельности, важные для его профессии. Это модель ориентирована на профессиональные деловые задачи в многоязычных ситуациях.

Как показали материалы наших исследований, вопросы многоязычия и мультикомпетентности становятся все более актуальным в полилингвальной среде обучения студентов и специалистов в области медицины. Это связано с процессом глобализации в сфере медицинского образования и активной мобильности врачей. В нашей академии постоянно увеличивается количество зарубежных студентов, которые сталкиваются с проблемой

мультикомпетентности и недостаточных знаний в процессе овладения отдельными видами речевой деятельности на разных языках. Результаты нашего опроса и интервьюирования показывают высокий интерес к вопросам мультикомпетентности и многоязычия, широкий круг проблем обучения в профессиональной полилингвальной образовательной среде. Мы надеемся, что материалы наших исследований помогут студентам медицинских вузов в выборе метода формирования многоязычия и мультикомпетентности, что необходимо для успешного обучения в области медицины.

### **Список литературы**

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация – М.: Издательство «Слово», 2008. – 370 с.
2. Chen G., Starosta W. The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale // Human Communication, 3, 1-15. 2008.- 280 с.
3. Second Language learning and Language Teaching, Vivian Cook; Arnold, 1991.-510 с.

## **УРОВЕНЬ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

*Эркаев Э.Т., Зулхонов М.Ж., Мажидов Э.*

**Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства**

**г. Ташкент, Узбекистан**

В этой статье описывается уровень лингвометодической компетенции студентов при обучении иностранным языкам в системе непрерывного образования.

На современном этапе развития нашей страны, когда устанавливаются, развиваются и укрепляются политические, экономические, научные, межкультурной коммуникации и межкультурные связи с другими

государствами, все более возрастает необходимость изучения иностранных языков. Специалисту в любой области экономики, науки, культуры сегодня совершенно необходимо владение как минимум одним иностранным языком.

Производственная информация приобретает характер важной лингводидактической проблемы, решение которой играет важную роль в повышении эффективности профессиональной подготовки специалистов. Все это, в конечном итоге, формирует новый этап сознания и личности. Только грамотно выстроив само обучение с диверсификацией его вариантов что в итоге будет способствовать интеграции нашей страны в мировое сообщество в рамках информационного обмена между государствами, ставшими лидерами в определенных областях науки и технологии, мы сможем выполнить сегодняшний социальный заказ нашего общества.

Поиск новых перспектив в обучении иностранному невозможен без синтеза научных знаний и в области лингвометодике, характеризующейся, на наш взгляд, еще:

- недостаточной разработанностью интегративных факторов, влияющих на содержание, организацию и выбор приемов обучения, имеющих как лингвистическую природу (специфика специального текста с его лексикой и терминологией, грамматикой, словообразованием и т.д.), так и экстралингвистическую (специфика вуза, количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка, последовательность изучаемых предметов, мотивация студентов и т.д.);
- неразработанностью когнитивных механизмов терминологической номинации и учета весьма важного в лингвометодике ее лингвокультурологического фона;
- практическими задачами обучения студентов научно-технической терминологии;
- недостаточной разработанностью методической системы обучения иностранному языку, ориентированной только на приобщение обучаемых к новому языковому коду и лингвострановедческому содержанию но не на

формирование у них индивидуальной картины мира с ее универсальными и культурно специфическими характеристиками, что снижает, на наш взгляд, психологический процесс восприятия и осмысления научно-практической информации.

Проведение комплексного рассмотрения терминосистемы с учетом лингвокультурологических, психологических и методических аспектов в обучении иностранному языку и ее роли в процессе овладения немецким языком является настоятельной необходимостью.

Коммуникативно-функциональный подход в обучении, обеспечивая системность знаний, формирование которой лежит через систематизацию изученного языкового материала, способствует не только формированию коммуникативной компетенции, но повышению престижности иностранного языка. Он основывается на целях и задачах обучения с позиции их коммуникативной значимости и с учетом будущих сфер общения будущих специалистов, где ведущим принципом при определении уровня подготовки специалистов в неязыковом вузе мы считаем *принцип коммуникативной достаточности*, который в зависимости от вида речевой деятельности может соотноситься с говорением или восприятием. Применительно к говорению данный принцип заключается в достижении требуемого уровня понятности речи.

Таким образом, общая картина развития речевых умений характеризуется неравномерностью в усвоения лексико-грамматического материала и воспроизведения содержательной структуры сообщения, а также ярко выраженными индивидуальными характеристиками, что предполагает из-за разнородности состава группы и избегания значительного разброса в достигаемом уровне необходимость организации вводного, предварительного этапа обучения, направленный на развитие эффекта усвоения лексико-грамматического материала и речевых навыков, т.е. сформулированная таким образом коммуникативная задача представляет собой по сути не отдельную задачу, а комплекс задач - информирование,

побуждение, выражение мнения (оценка), установление контакта и конкретный речевой продукт.

Решающим фактором практического владения языком специальности является речевые упражнения, т.е. лишь многократное решение коммуникативных речевых задач приводит к формированию навыков продуктивного и рецептивного характера и раскрывает механизм языка, как функционирует изучаемое явление в тексте (высказывании) и как оно используется в решении актуальной для обучаемых задачи.

Использование коммуникативных упражнений способствует формированию высокопродуктивных умений и навыков, создает положительные мотивы в обучении, где при формировании речевых умений второго уровня - спонтанной речи - возникают значительные трудности, поэтому коммуникативная ситуация становится важнейшей категорией устного общения, где стимул, потребность сказать что-то своему партнеру является двигателем общения. Умение преподавателя моделировать фрагмент объективной деятельности по изучаемой теме способствует активизации потенциальных возможностей каждого обучающегося и формирует, что весьма важно при обучении иностранному языку, адекватную самооценку. А также развивает навык самокоррекции.

Коммуникативно-когнитивный подход ориентирован на общие лингвистических и специальных терминологических знаний. Они способствуют накоплению рецептивных знаний и являются резервом активных навыков и закладывает основы иноязычных коммуникативных способностей, т.е. позволяют формировать навыки продуктивного характера, используя изучаемый язык в условиях и функциях, максимально приближенных к естественным. В таком случае изучаемый язык выступает одновременно как объект изучения и средство обучения. В неязыковом вузе коммуникативная цель обучения предполагает установления требуемого уровня владения каждым видом коммуникативной деятельности в определенных областях знаний, а частности, а технических. Для

выпускников технического вуза это должно быть достижение уровня коммуникативной достаточности хотя бы по некоторым основным показателям. При этом отработка отдельных элементов коммуникативного механизма путем специализированных тренировок является обязательных этапом рационального овладения языком.

Коммуникативные упражнения отражают различные виды речевой деятельности: получение и выдача информации, реакция на поведение других участников коммуникации. При этом речь спонтанна. Ценность таких упражнений не в этом, как говорят студенты, а в том, что они говорят, высказываются.

Таким образом, лингвометодический подход к обучению подразумевает, что обучение иностранному языку должно быть нацелено на развитие у студентов общечеловеческих ценностей ориентиров, на формирование умений общаться на межкультурном уровне, характеризующееся многокомпонентностью и предполагающий развитие у обучающихся наряду с лингвистической компетенцией (умение соотносить иноязычные средства выражения с передаваемым им содержанием), коммуникативной компетенции (умением общаться на межличностном уровне - необязательно с носителем языка), а также и основ лингвострановедческой компетенции, т.е. умения строить свое речевое поведение в соответствии с особенностями социокультурной среды, характерное для специфики данного языка и менталитета его носителей.

### **Список литературы**

1. Гальская Н. Еще раз о лингводидактике // ИЯШ, 2008. № 8.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
3. Копыленко М.М. Пути оптимизации преподавания иностранных языков. Тезисы докладов IX республиканской научной конференции преподавателей иностранных языков, посвященной 40-летию АПИИЯ. Алма-Ата, 1981.
4. Рогова Г.В., Верещагина И.А. Методика обучения английскому языку на

начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. –М.: Просвещение, 1988. –224 с.

5. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. – М.: УРАО, 2002. – 288 с.

**РАЗДЕЛ 7**  
**МЕТОДИКА АДАПТАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ И**  
**УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ**  
**СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА**  
**АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**  
**СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

*Власенко Н.И., Занина О.Н.*

**Юго-Западный государственный университет**

**г. Курск, Россия**

Статья затрагивает некоторые проблемы преподавания русского языка как иностранного мьянманским и китайским студентам с учетом интерферирующего влияния родного языка при обучении фонетике.

В практике РКИ редко возникает необходимость абсолютно правильного, безакцентного произношения, но овладение навыками правильного произношения является одним из необходимых условий развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности, так как достаточно правильное произношение обеспечивает нормальное речевое общение, для которого характерна направленность внимания на смысловую сторону речи, при этом внешняя реализация предполагает полную автоматизацию всех действий, обеспечивающих акт произнесения, и дает возможность воспринимать звуковую сторону речи автоматически, без затрат умственной энергии на узнавание слов, облаченных в непривычную звуковую форму. Обилие грубых произносительных ошибок не стимулирует интерес к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфортность общения в связи с артикуляционными трудностями.

В условиях обучения студентов в стране изучаемого языка мы имеем дело со взрослыми с сложившимся произношением в родном языке, с сформированными речевыми механизмами их родного языка. Не вызывает сомнения то, что взрослым в стадии «языковой зрелости» свойственно рациональное усвоение фактов чужого языка, поэтому предпочтительнее сознательное усвоение произносительных работ и их акустических эффектов. Таким образом, основным в методике преподавания фонетики русского языка студентам мьянманцам и китайцам является осознанное понимание сходств и различий между мьянманским/китайским и русским произношением.

Бирманский язык относится к лоло-бирманской группе тибето-бирманской ветви китайско-тибетской (сино-тибетской) семьи языков. Бирманский – язык народа мьянма (бирманцев), основного населения Мьянмы. В трудах бирманских ученых, следовавших в основном китайской лингвистической традиции, довольно рано находят отражение специфические особенности своего языка как слогового, тонального, изолирующего. Во внимание принимается не столько фонетический облик слова, сколько его орфографическое изображение. Термином гласный фактически обозначался не гласный, а финаль как часть слога, противостоящая инициали. Установление статуса медиали, функционально входящей в состав финали, не всегда было корректным из-за особенностей графики языка. Слог и морфема, по существу, отождествлялись, поскольку их линейные границы в основном совпадают. Перечислялись только три тона, поскольку четвертый произошел позже и не обозначался тональным знаком. Был введен класс преаспирированных сонантов как «грудных». Гласные представлены монофтонгами и дифтонгами. В системе согласных представлены триады фонем, противопоставленные по звонкости/глухости, придыхательности, имеются глухие носовые [1]. Противопоставление согласных по мягкости/твердости вызывают трудности, если мьянманец их не усвоит с самого начала, ему будет крайне трудно воспринимать русскую

речь, а его собственное произношение будет непонятным для носителей русского языка. Слова в мьянманском языке в основном односложные, и в зависимости от тона меняется значение слова. Например, «ка», произнесенное в первом тоне, означает танцевать, ровный второй тон – загораживать или защищать, третий тон, ниспадающий – машина или картина, четвертый тон, гортанная смычка, – прилипнуть, быть близким. Кроме того, следует помнить, что в мьянманском языке конечный согласный не артикулируется. Традиционно нет звука р – он встречается только в словах, заимствованных из английского языка, санскрита, пали. Также нет ф и в, и в заимствованных словах они подменяются звуками п и б, соответственно. Многие слоги начинаются с h, и тогда мы это звук не произносим; если h объединяется с c, k, s, t, m, n, ng, ny и p, то h – сигнал инспирированного звука. Ув комбинации с согласными m, b, p, t обозначает стечение согласных. Как было отмечено ранее, мьянманский язык слоговой, и казалось, что не должно возникать трудностей с ритмикой одно-, двухсложных слов, но на практике возникают такие сложности, особенно с ритмикой многосложных слов. Еще одной проблемой, требующей большого внимания, являются звуки [ц], [ж], [ш, ш’], [ы], [ц] и [с], [т] и [ч], [л] и [р], [и] и [й], стечение согласных [ст, СКВ, зд, хл, дц], произношение сочетаний дц, тся, тья, йотированные звуки, такие явления, как редукция безударных гласных в разных позициях, вопросительных, восклицательных предложений.

Согласные и гласные китайского языка организованы в ограниченное количество тонированных слогов фиксированного состава. Тоны могут изменяться или нейтрализовываться. Звуки в слоге располагаются в определенной последовательности. В китайском языке невозможны закрытые слоги и стечения согласных внутри слога, так как сначала идут согласные, потом гласные. Максимальное количество слогов 4. Это, конечно, вызывает трудности, например, для облегчения произношения студенты часто вставляют гласные звуки между согласными или не произносят один из

согласных. Также в китайском языке нет различия по глухости / звонкости [2]. Как в устной, так и в письменной речи студенты смешивают звуки [p] [л] или же допускают гиперкоррекционное произношение звука [p]. Поэтому, приступая к обучению мьянманцев и китайцев русскому языку, следует принимать во внимание все вышеизложенное и некоторые другие различия.

### **Список литературы**

1. Practical Myanmar. Second revised edition. Yangon: Myan Com Servi-ces, 1997.
2. Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006.
3. Власенко Н.И. Принципы выделения стилей речи, их классификация и субклассификации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2013–.№ 2. – С. 27-31.
4. Еремина В.В., Еремин С.И. Овладение русской фонетикой: особенности работы с китайскими студентами на этапе довузовского обучения / Волгоград.гос. техн. ун-т. Волгоград, 2011.

## **УЧЕТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПОРОЖДЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОФОНОВ**

*Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.*

**Белорусский государственный медицинский университет  
г. Минск, Беларусь**

В статье анализируются выделенные психолингвистические факторы, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку англофонов. Особое внимание уделяется модели синтаксической сочетаемости и ее связи с ассоциативной структурой изучаемых слов русского языка.

При преподавании РКИ англофонам надо учитывать несколько факторов, влияющих на восприятие поверхностных структур русского языка. При этом необходимо учитывать тот факт, что мы вводим в процесс обучения третий язык, а может быть даже четвертый, и ставим целью подготовить англоговорящих студентов к общению в языковой среде Республики Беларусь, а также преподавать языковые навыки ведения диалога с пациентами на русском языке. По мнению Т.Н.Мельниковой [6], обучение русскому языку как иностранному должно в обязательном порядке учитывать как достижения в области психолингвистики, так и в области общего языкознания.

В основу наших рассуждений легло следующее положение. Выделяется несколько этапов преодоления языковых трудностей, источником которых выступают столкновения системных характеристик нового, изучаемого языка (русского) и уже изученных языков (английского), а также родного языка (фарси и др.)

На первом этапе переключение коммуникации в структуру русского языка оказывается невозможным, может иметь место понимание чужой (русской речи) в определенной степени, но не ее активное воспроизведение, настолько велико интерферирующее влияние родного языка и других изученных языков, которыми владеет иностранный студент. Доминирующим фактором на данном этапе выступают различия языков.

На втором, более продвинутом этапе, переключение в план русской речи становится реальным, причем ее построение во многом подчиняется структурным особенностям родного языка и зависит от него. Это этап расхождения или совпадения отдельных форм родного, второго и изучаемого языков. Доминирующим фактором выступают элементы сходства языковых систем.

На третьем этапе овладения русской речью устанавливаются адекватные формы выражения мысли. Доминирующим фактором на этом этапе являются дифференциальные признаки языковых систем. Мы можем

констатировать, что языковая система одних иностранных учащихся быстрее адаптируется к системе изучаемого языка, у других позже.

Вышесказанное положение полностью подтверждает тот факт, что фактор обучения «грамматике речи не совпадает с грамматикой мысли» [1] и нормы родной языковой системы или других языков постоянно побеждают нормы изучаемого русского. Л.В.Щерба писал: «Нельзя не признать, что родной язык является все же нашим врагом при изучении иностранного языка, так как он заставляет нас делать бесчисленные ошибки» [9]. То, что мы называем «англофон понимает», вовсе не означает, что англофон знает и усвоил поверхностные структуры русского языка и владеет правилами их порождения. Для внешней речи необходим переход «...от синтаксиса значений к словесному синтаксису, превращение грамматики мыслей в грамматику слов» [3]. При порождении высказывания и при восприятии его процесс начинается с поиска структурной схемы, т. е. на синтаксическом уровне. С учетом фактора «грамматики думания и грамматики речи» [2] мы сталкиваемся с 7 выделенными нами позициями, связанными с порождением высказывания на русском языке.

1. Говорящий англофон якобы понимает русскую речь, но попытки задействовать поверхностные структуры русского языка невозможны (англофон не может найти ответ на поставленный вопрос, не может записать кратко содержание текста, с большим трудом овладевает русской графикой).

2. Говорящий англофон не знает, что он хочет сказать. Потребность в порождении высказывания отсутствует, или порождению высказывания мешает незнание правил поверхностных структур русского языка (англофоны-иранцы с трудом различают глагольные признаки, а именно: число, спряжение, род в прошедшем времени, будущее время глагола; им легче пользоваться в речи конструкциями с инфинитивами).

3. Охранительная функция родного языка (фарси) и английского как относительно самостоятельных механизмов по-разному преобладает над языковым механизмом включаемого в обучение русского языка.

Например, на просьбу составить фразу на родном языке (фарси) и осуществить посредством программы «переводчик» автоматический перевод с фарси на русский данной программой выдаются неправильно построенные поверхностные структуры русского, а с применением автоматического перевода с английского на русский более или менее приемлемые.

4. С вышесказанным связан и так называемый фактор языкового шовинизма, который тормозит выход в русскую речь. Его нельзя недоучитывать. Приехавшие на учебу в Республику Беларусь англоязычные студенты иногда искренне убеждены в том, что их английский должен быть понятен всем преподавателям медицинского вуза, а если они (студенты) не понимают объяснения предмета преподавателем на английском, то надо включать в объяснение материала специальных предметов другой, родной язык – фарси. Примером ярко выраженного языкового шовинизма могут служить слова главного героя одного из американских боевиков: *«Китаец говорит по-французски? Скажите ему, чтобы он говорил по-нашему»* (т.е. по-английски).

5. Ослаблению преобладания поверхностных структур родного языка, а также второго (английского) при ограниченных временных рамках изучения русского языка помогает обучение англофонов поверхностным структурам на основе смысловых категорий. Ошибки студентов отличаются устойчивостью в правилах сочетания слов, в закономерностях образования разных типов словосочетаний, в которых ярко проявляется национальная специфика языка [9]. Например, на фарси – *шостан* обозначает *мыть посуду, мыть голову, мыть белье*, что совпадает с русским *стирать. Я мою голову, Я стираю руки, Он стирает пол*. Обучать лексической сочетаемости значительно труднее, так как она не имеет внешних регуляторов. Сочетаемость слова может быть представлена в процессе обучения в виде правил, которые отражают процессы как порождения, так и восприятия речи (от смысла к языковой форме или от языковой формы к смыслу). Непосредственно в обучение включаются речевые образцы, речевые клише.

С помощью речевых образцов усваивается системный характер синтаксического распространения русских слов. Модель синтаксической сочетаемости совместно с моделью лексической сочетаемости слова должна учитывать все характеристики, обеспечивающие правильную реализацию слова в речевой деятельности: должны быть затренированы так называемые распространители данной модели. Например, у глагола *ЛЮБИТЬ* в учебнике «Русский язык как иностранный (начальный курс)» [7] представлены следующие распространители: 1. значение объекта – *кого? что?* (распространители – существительные и прилагательные – *музыку, современную классическую, русскую литературу, народные песни, белорусскую природу, зарубежные фильмы, такую погоду, веселые комедии, молодежные дискотеки, молодежную моду, популярный литературный герой, мать, младшую сестру, красивую площадь, этого артиста, писателя, спортсмена, певицу, свою работу*; 2. значение «иметь склонность» (распространители – инфинитив или придаточное предложение) – *покупать спортивную одежду, какой цвет вы любите, не любит сидеть без дела, играть с подругами и смотреть телевизор, смотреть фотографии и вспоминать современные мелодии*.

Если сравнить материал учебника и данные ассоциативных структур глагола *ЛЮБИТЬ*, зафиксированные в Словаре ассоциативных норм русского языка [8], то мы получим следующую картину: *любить – ненавидеть, крепко, кого, сильно, очень, всех, его, кого-то, маму, Родину, дети, долго, друга, жизнь, испытывать любовь к лицу другого пола, быть влюбленным, есть, счастье, белое, верить всем сердцем, женщину, искренне, книги, компот, красиво, музыку, плакать, платье, ребенка, свой народ, себя, сестру, сына, фрукты, целовать, читать*.

Как мы видим, система распространителей ассоциативной структуры носителя русского языка включает в себя не только значение объекта и значение «иметь склонность». Ассоциативная структура глагола *ЛЮБИТЬ* дополняется наречными распространителями, инфинитивами-антонимами,

прилагательными, словообразовательным рядом. Данный пример показывает, что распространителями для глагола любить могут быть не только существительные и прилагательные, но и наречия, инфинитив и даже целые предикативные единицы в форме придаточных предложений: люблю, когда дождь.

Модель сочетаемости должна учитывать не только системные структурные свойства слова, но и способы его употребления: распространитель употребляется одновременно по принципу или – или, организованы на основе обоих принципов – одновременно или неодновременного подчинения.

При решении этой задачи нужно учитывать трудности, связанные с интерференцией, например: рус. «не получил зачет», иностранный учащийся – «преподаватель дал зачет», рус. «читать лекцию», иностранный учащийся – «профессор дает лекцию». Затренировка речевых образцов должна проходить в рамках лексической сочетаемости в сочетании с теоретической сочетаемостью с учетом ассоциативной структуры данного слова в русском языке.

6. Если правила порождения поверхностных структур усвоены, мы можем наблюдать такое интересное явление, как «языковая трясанка», когда в используемый речевой образец русского языка или в структуру русского предложения вклинивается слово на английском, и надо только «подправить» высказывание англофона, переведя английское слово на русский язык.

7. Рассматривать текст имеет смысл не как совокупность каких-либо частей (слово – словосочетание – предложение). Структурно-вербальное понимание должно иметь место, но им нельзя ограничиваться [5]. Отсюда у некоторых англофонов проблема: одни понимают текст на уровне смыслов и не могут ответить на вопросы преподавания или объяснить какое-либо слово. Это связано с тем, что парадигматическая модель слова и синтагматическая модели не усвоены настолько, чтобы говорить об уровне овладения системным русским. С англофонами надо отрабатывать, повторять

парадигматические и синтагматические связи слов. Достаточно информативного отрезка текста, чтобы раскрыть синтактико-смысловых деталей текста. Суть понимания текста как психолингвистической реальности заключается в оценке важности следующих факторов: знание широкого контекста (о чем данный текст), смысл узкого контекста (ответ на заданный преподавателем вопрос, пояснить значение слова).

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Выступление по докладу А.Р. Лурия // Психология грамматики. Под редакцией А.А. Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1968. – С.189-196.
2. Выготский Л.С. Проблема сознания. Запись основных положений доклада // Психология грамматики. Под редакцией А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1968. – С.182-188.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С.335.
4. Дорофеева Т.М. Синтаксические свойства слова в свете коммуникативных задач обучения // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. – М.: «Русский язык», 1984. – С.106-113.
5. Елина Н.Г. Лингвистика текста и проблемы обучения смысловому прогнозированию речи при чтении оригинальных текстов на старших курсах отделения английского языка // Психолингвистические исследования развития речи и обучение второму языку. – М., 1980. – С.75-81.
6. Мельникова Т.Н. (устное выступление) // Международное методическое совещание по вопросам экспертной оценки содержания обучения и формата итогового контроля по русскому языку как иностранному (Москва, Московский гос. лингвистич. ун-т, 29-30 января 2018 г.).
7. Русский язык как иностранный. Начальный курс: учеб. / Л.А. Меренкова и др. Под ред. Санниковой А.В. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Научный мир, 2017. – 440 с.

8. Словарь ассоциативных норм русского языка: сборник статей / Под редакцией А.А.Леонтьева. – Институт русского языка им. А.С.Пушкина – Москва: Издательство Московского университета, 1977. – 191 с.

9. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

## **ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОФОНОВ**

*Макеенкова Т.В., Малинкина Н.А.*

**Смоленский государственный медицинский университет**

**г. Смоленск, России**

В статье рассматриваются вопросы изучения русской фразеологии в методике преподавания русского языка как иностранного, подчёркивается необходимость знакомства инофонов с фразеологическими единицами русского языка уже на начальном этапе обучения, предлагаются примеры упражнений, способствующих повышению эффективности формирования и качества коммуникативных умений и навыков иностранных учащихся.

*Разум неистоцим в соображении понятий,  
как язык неистоцим в соединении слов.*

*А.С. Пушкин*

Традиционно в методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) основополагающей целью является развитие коммуникативных умений и навыков, а среди множества задач, требующих решения, – предотвращение возможного возникновения языкового барьера между инофоном и носителями изучаемого языка в процессе реального общения. В связи с этим особый и неизменный интерес при изучении любого иностранного языка представляет работа с языковыми и культурными универсалиями, заключёнными в устойчивых сочетаниях слов – фразеологических единицах (ФЕ). Необходимость исследования данного

аспекта методики преподавания РКИ, его значимость в формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся подчёркивают многие методисты, например, Е.А. Быстрова, Л.В. Московкин, К.П. Смолина и другие. Действительно, правильное употребление ФЕ в рамках межкультурной коммуникации увеличивает процент понимания, так как корректное использование фразеологизмов позволяет образно и точно передать нашу мысль. Что приводит к радости узнавания со стороны собеседника и тем самым решает проблему понимания. С другой стороны, если собеседник не поймёт метафоры, заложенной в основу фразеологизма, его употребление максимально усложнит общение и приведёт к коммуникативной поломке [1, с. 41].

Многие методисты отмечают, что знакомство с фразеологией изучаемого языка целесообразно осуществлять на продвинутом этапе, когда у обучающихся уже достаточно широкий запас слов, они хорошо знают русскую грамматику и основы лексикологии, морфологии, синтаксиса [2, с. 93]. Мы считаем, что разнообразие фразеологической системы русского языка позволяет начать работу с его выразительными средствами уже на начальном этапе обучения, что обусловлено наличием фразеологизмов, имеющих эквиваленты в других языках. Кроме того, знакомство с ФЕ на начальном этапе изучения языка включает в себе огромный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал, так как именно фразеология представляет собой богатый источник лингвострановедческих знаний об истории, культуре, традициях, обычаях и быте народа [3, с. 110].

На начальном этапе обучения РКИ представляется целесообразным осуществлять знакомство с образной лексикой языка при изучении темы «Портрет. Характер», так как именно здесь мы встречаем большое количество частотных и стилистически нейтральных ФЕ. Например, учащимся могут быть предложены следующие типы тестовых заданий, направленных на семантизацию ФЕ.

*Задание 1. Найдите для ФЕ левого столбца соответствия в правом столбце.*

ветер в голове	movingspirit
длинный язык	lucidmind
душа компании	a heart of gold
золотое сердце	as like as two peas
как две капли воды	thoughtless fellow
светлая голова	loosetongue
сидеть сложа руки	changingmind
семь пятниц на неделе	to sit idle / doing nothing

*Задание 2. Найдите для ФЕ левого столбца антонимы в правом столбце.*

ветер в голове	молчаливый
длинный язык	непохожий, разный
душа компании	равнодушный, злой
золотое сердце	необщительный
как две капли воды	трудолюбивый
светлая голова	неорганизованный, непостоянный
сидеть сложа руки	глупый

Комплекс дидактических упражнений, направленный на успешное усвоение ФЕ и формирование коммуникативных умений и навыков по их использованию в образном монологическом высказывании, должен включать в себя упражнения как репродуктивного (на этапе семантизации), так и продуктивного (при актуализации первичного значения ФЕ) типов. При этом следует отметить, что ряд методистов (Г.А. Золотова, Н.Л. Федорова, М.Ю. Сидорова, И.А. Гончар и другие) считают необходимым изучать языковые единицы, работая с текстами (как учебными – на начальном этапе, так и аутентичными – на продвинутом этапе), так как отдельные слова, предложения мы изучаем, изолируя их, извлекая из естественного речевого окружения. Общаемся же мы текстами... Именно текст – источник всех знаний о языке, о мыслях, о жизни [4, с. 78-79]. Важную роль при изучении

ФЕ на занятиях по РКИ имеют и два взаимосвязанных фактора: тематическая заинтересованность учащихся и их максимальная вовлечённость в процесс изучения языка. В связи с этим особую актуальность приобретает выполнение упражнений, предполагающих работу с текстами и создание собственных монологических высказываний тематически близких и понятных учащимся. Так, на этапе актуализации ФЕ по теме «Портрет. Характер» могут быть предложены следующие учебные тексты и задания.

*Задание 3. Прочитайте текст, найдите ФЕ, которые характеризуют внешность и характер девушки.*

Катя – сестра моего друга

Вчера я был в гостях у моего друга Саши. Он познакомил меня со своей младшей сестрой. Её зовут Катя, ей 22 года. Она на три года младше брата, но они похожи как две капли воды. Она высокого роста, стройная и симпатичная. У неё тёмные волосы, большие серые глаза и красивая улыбка. Вчера Катя была в зелёном платье, которое ей очень идёт. Саша говорит, что она всегда одевается модно и со вкусом.

Катя, как и её брат, весёлый и общительный человек. У неё много друзей и она всегда готова помочь им, потому что у неё золотое сердце. Она трудолюбивая девушка, поэтому никогда не сидит сложа руки. Она знает английский и немецкий языки, изучает итальянский язык, интересуется историей и литературой. У неё светлая голова.

Мне очень понравилась сестра моего друга, и я рад, что познакомился с ней.

*Ответьте на вопросы:*

1. Саша – друг Кати?
2. Кате очень идёт серое платье?
3. У Кати много друзей? Почему?
4. Почему Катя никогда не сидит сложа руки?
5. У Кати светлая голова, потому что у неё светлые волосы?

*Задание 4. Прочитайте текст и дополните его ФЕ, которые характеризуют Шоушана. Используйте слова для справок.*

#### Мой сосед Шоушан

Я студент, а мой сосед – аспирант. Он из Китая. Его зовут Шоушан. Он математик. Шоушан – спокойный и трудолюбивый человек, он не любит ... и очень много работает над своей диссертацией: у него ... . Я люблю поспать и никогда не знаю, что буду делать завтра: у меня ... . Моя мама говорит, что у меня ещё ... . А мой сосед встаёт рано, и у него всегда есть план работы на день. Я вижу, что у Шоушана мало свободного времени, но он всегда помогает мне, потому что у него ... .

Шоушан весёлый и остроумный человек. У нас много друзей, и мы любим отдыхать вместе. Шоушан – это ... : он знает много интересных историй, хорошо играет на гитаре, и мы часто поём русские песни.

*Слова для справок:* ветер в голове, душа компании, золотое сердце, светлая голова, сидеть сложа руки, семь пятниц на неделе.

*Задание 5. Расскажите о Вашей семье. Используйте ФЕ при описании членов Вашей семьи. Пример:* Это мой старший брат. Его зовут Антон. Он студент. У него *светлая голова*: сейчас он изучает физику и информатику в университете. Он не любит *сидеть сложа руки* и всегда готов помочь мне, потому что у него *золотое сердце*. Мы *похожи как две капли воды*.

Таким образом, знакомство с ФЕ русского языка и дальнейшее их изучение играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции инофонов и преодолении возможного возникновения языкового барьера. Именно понимание семантики и норм употребления образной лексики в речи помогает обучающимся стать полноценными и равноправными участниками коммуникации с носителями изучаемого языка. Работа с ФЕ на занятиях по РКИ должна включать в себя их семантизацию и активизацию. При этом на этапе активизации необходимо использовать упражнения, способствующие развитию умения не только узнавать изученные ФЕ, но и самостоятельно конструировать образные

монологические высказывания с использованием языковых средств адекватно целям и ситуациям общения.

### **Список литературы**

1. Ежова Е.А. Фразеологизм в зоне понимания: транскультурный информативный текст-код // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 4. – С. 38-50.

2. Краснюк И.Н. Преподавание фразеологии на уроках РКИ в вузе // Педагогический опыт: теория и методика, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 февр. 2016г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (6). – С. 93-95.

3. Семёнова Н.А. Актуальность лингвометодических исследований фразеологии в работе с иностранными учащимися // Молодой учёный. – 2014. – № 14. – С. 110-112.

4. Золотова Г.А. Русская грамматика на рубеже столетий // Всероссийская конференция «Русский язык на рубеже тысячелетий». 26-27 октября 2000 г. Материалы докладов и сообщений: В 3 т. Т. 1. – СПб., 2001. – С. 78-79.

## **ИНТЕГРАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ**

*Саямова В.И., Олешко Т.В.*

**Ростовский государственный медицинский университет**

**г. Ростов-на-Дону, Россия**

**Аннотация.** Работа посвящена вопросам межпредметной координации, способствующей повышению научного уровня знаний обучающихся, активизации познавательной деятельности, оптимизации процесса усвоения знаний на русском языке как иностранном, повышению качества обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе.

**Ключевые слова:** предвузовский этап обучения, иностранные учащиеся, русский язык как иностранный, физика, математика, межпредметная координация.

## **THE INTEGRATIVE FUNCTION OF TRAINING FOREIGN STUDENTS AT THE PRE - UNIVERSITY STAGE**

*Sayamova V. I., Oleshko T. V.*

**Rostov - on - Don State Medical University**

**Summary.** This article is devoted to the questions of interdisciplinary coordination stimulating the raise of students' scientific level, activization of their cognitive activity, optimization of the learning process in Russian as a foreign language and improving the quality of teaching foreigners at the pre- university stage.

**Key words:** preparatory faculty, pre-university stage, foreign students, Russian as foreign language, physics, mathematics, interdisciplinary coordination.

Иностранные граждане, обучающиеся на подготовительном факультете, являются представителями различных культур, имеют национально-психологические и индивидуальные особенности, неодинаковый уровень базовой подготовки. В процессе обучения на предвузовском этапе иностранные учащиеся испытывают учебно-познавательные трудности, вызванные различными факторами, в первую очередь:

- языковым барьером;
- преодолением различий в системах образования;
- организацией учебного процесса, отличного от формы и методов организации на родине;
- информационной насыщенностью учебных занятий;
- новыми требованиями в системе контроля знаний;
- формированием навыков самостоятельной работы;
- коммуникативными трудностями в процессе межличностного общения внутри многонациональной группы, общения с преподавателями и сотрудниками факультета и т.д.

Все это является естественной преградой для достижения целей

обучения.

Содержание образования иностранных учащихся на подготовительном факультете определяется Отраслевым Стандартом довузовской подготовки [1] и приказом Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304 «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ...» [2]. Положения данных документов реализуются через образовательную программу медико-биологической направленности для готовящихся к поступлению в медицинские ВУЗы России иностранных учащихся, которые «одновременно с дополнительной общеобразовательной программой, касающейся изучения русского языка, должны освоить дополнительные общеобразовательные программы, касающиеся изучения химии, биологии и физики» [2].

Статус русского языка как определяющей дисциплины оказывает влияние на всю организацию обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете, выступает не только как объект обучения, но и как средство овладения общеобразовательными учебными дисциплинами.

Как известно, учебный процесс основан на общих принципах информационного взаимодействия, осуществляемого в системе «преподаватель - обучающийся», в которой происходит дифференциация и интеграция учебных знаний. Основным дидактическим инструментом управляемой интеграции знаний являются *межпредметные связи*, устанавливаемые между элементами содержания двух или более учебных предметов (*состав связи*), с определенным способом передачи сообщения от одного предмета к другому, то есть применение определенных методов и форм организации учебной деятельности учащихся, использование методических приемов обучения педагогом (*способ связи*) и обеспечение направленного формирования умений и навыков использования знаний при решении учебных задач (*направленность связи*). По мнению Л.П. Крившенко и М.Е. Вайндорф-Сысоевой «понятие метода обучения отражает во взаимосвязи способы и специфику обучающей работы преподавателя и

учебной деятельности учащихся по достижению целей обучения» [3,с.164].

Координация работы преподавателей кафедр русского языка и общетеоретических дисциплин способствует соблюдению в учебном процессе единого языкового режима, разработке учебных тем, созданию методических пособий, разработок и указаний, которые формируют достаточный уровень языковой и коммуникативной компетенции, обеспечивают потребности будущих студентов-медиков в практическом овладении русским языком как средством общения в сфере учебно-профессиональной деятельности. Эта координация, на наш взгляд, заключается в следующем:

- отбор лексико-грамматических средств, свойственных конкретной дисциплине естественнонаучного цикла;
- соотнесение тем, включенных в изучение общетеоретических дисциплин и материала по научному стилю речи на занятиях по русскому языку;
- определение этапов для презентации лексико-грамматических конструкций по научному стилю речи и в текстах по химии, физике и математике, общей биологии и анатомии;
- обучение русскому языку как иностранному и предметам естественнонаучного цикла на русском языке - это, в основном, скоординированное комплексное обучение, которое решает задачу овладения иностранными учащимися видами речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование) в тесной взаимосвязи с языковыми аспектами (фонетическим, лексическим, грамматическим, словообразовательным);
- разработка структуры лингвометодического аппарата учебников и учебных пособий по общетеоретическим дисциплинам и др.[4,с.630-634]

На этапе предвузовской подготовки в практике обучения русскому языку как иностранному значительное место занимает комплексное обучение, то есть обучение овладению иностранными учащимися всеми видами речевой деятельности и развитию речевых навыков и умений. Поэтому, начиная уже с первых занятий, преподаватели-предметники

способствуют развитию у учащихся фонетических навыков; совместно с преподавателями русского языка проводят работу по обучению иностранных учащихся лексике (объясняют смысл профессионального термина при его введении, направляют работу учащихся со словарем, учат читать и употреблять слово в речи, учат студентов активному владению лексикой, правильному построению иноязычной речи), то есть обеспечивают практическое усвоение русского языка как иностранного. Такой подход с учетом методических принципов в обучении языку специальности способствует более быстрой адаптации иностранных учащихся, что проявляется в успешном усвоении знаний по предмету и развитию речи в учебно-профессиональной сфере общения [5].

В качестве примера рассмотрим практическую разработку некоторых идей интегративной функции обучения физике и математике иностранных учащихся на подготовительном факультете на русском языке как иностранном.

Таблица 1.

<b>Содержание материала по физике (состав связи)</b>	<b>Содержание материала по математике (состав связи)</b>	<b>Методы и приемы организации учебной деятельности учащихся преподавателем (способ связи)</b>	<b>Формирование умений и навыков учащихся (направленность связи)</b>
Скалярные и векторные физические величины. Основные	Действия над рациональными числами. Степени и корни. Формулы сокращенного	Систематизация - необходимое условие глубины и прочности знаний	Формирование у учащихся умений и навыков учебной работы: умение

<p>понятия кинематики: механическое движение; материальная точка; тело отсчета, система отсчета; траектория; путь; перемещение; скорость; ускорение. Равномерное и равноускоренное прямолинейное движение. Графическое представление движений.</p>	<p>умножения. Алгебраические дроби. Равенство, тождество, уравнение. Уравнения первой степени с одной переменной. Квадратные уравнения. Прямая и обратная пропорциональная зависимость.</p>	<p>иностраннх учащихся. Систематическая проверка понимания учащимися нового учебного материала, выполнение заданий для самостоятельной работы: ответы на контрольные вопросы по тексту, самостоятельное решение примеров и задач. Систематическое проведение работы по семантизации новой лексики.</p>	<p>самостоятельно приобретать знания- <i>познавательные умения</i>; умение планировать свою работу, самостоятельно работать с учебной литературой- <i>организационные умения</i>. Формирование навыков произношения, новых речевых умений и навыков: чтение новых слов и словосочетаний, фрагментов текста.</p>
--	---	--	---

Изучение физики на русском языке как иностранном требует опоры на знания физики на родном для иностранных граждан языке и на знания естественных наук. Осуществление связи курса физики с другими учебными предметами способствует реализации целей обучения, как-то:

- формированию на основе единства естественнонаучных знаний

единого представления о природе;

- обеспечению систематичности знаний;
- формированию у учащихся умений устанавливать связи между явлениями, понятиями, теориями; обеспечение понимания этих связей как фактора, способствующего углублению знаний;
- генерализации знаний учащихся: выработке понимания общности основных законов природы, их значении для разных областей естественнонаучных знаний и т.д. [6].

Особо следует выделить связь курсов физики и математики. Запись чисел, округление чисел, использование правил приближенных вычислений, подсчет погрешности измерений при выполнении лабораторных работ, применение знаний о тригонометрических функциях и их графиках, использование графического метода решения задач по кинематике, по молекулярной физике (графики изопроцессов в идеальном газе), единый подход к изучению колебаний и волн различной физической природы на основе использования единого математического аппарата, использование знаний о функциях и функциональных зависимостях и т.д. - все это примеры применения математических знаний при изучении физики. Следует отметить, что указанные связи положительно влияют и на знания учащихся по математике. Так, физические законы выражаются математическими формулами; математические действия и формулы используются при выводе законов физики и их следствий, при решении задач, выполнении лабораторных работ. Согласована терминология и трактовка ряда применяемых общих понятий, например, «величина, значение величины», «координаты точки», «вектор», «модуль вектора» и т.д. В преподавании физики, тесно связанном с преподаванием математики, широко используется символический язык формул, векторные диаграммы, графики, уравнения и другие формы записи математической информации. Запоминая ту или иную физическую закономерность, учащийся, кроме словесной ее формулировки, сохраняет в памяти и образы формул и графиков. Например, усвоив

особенности прямой пропорциональной зависимости перемещения от времени при равномерном прямолинейном движении, запомнив формулу, смысл коэффициента пропорциональности и прямолинейный вид графика, учащийся уже совершенно свободно воспринимает основной закон динамики, закон Ома для однородного участка цепи, закон Фарадея и т.д. [7].

Как известно, актуальность проблемы межпредметных связей обусловлена процессом интеграции наук, происходящим наряду с их дифференциацией. Интеграция и дифференциация наук, вызванные потребностями практики, находят отражение в содержании обучения, в методах учебной работы, проводимой на предвузовском этапе. При этом межпредметные связи рассматриваются нами как дидактическое условие повышения научного уровня знаний иностранных учащихся, роли обучения в развитии мышления, творческих способностей, активизации познавательной деятельности иностранных учащихся, оптимизации процесса усвоения знаний на русском языке как иностранном, и, в конечном итоге, как условие совершенствования всего учебного процесса, повышения качества обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете медицинского вуза.

### **Список литературы**

1. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (Отраслевой стандарт). Утверждены приказом Минобрнауки №866 от 8 мая 1997г.

2. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 N1304 "Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке" (Зарегистрировано в Минюсте России 17.11.2014 N 34732).

3. Педагогика: учебник для бакалавров/Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко - 2-ое изд., перераб. и доп. - Москва: Проспект, 2013. - 488с.

4. Олешко Т.В., Саямова В.И. // Компетентностный подход в обучении иностранных учащихся русскому языку на подготовительном факультете медицинского университета// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований Российской Академии Естествознания, №5, часть 4.: 2015.- С. 630-634.

5. ИвановаТ.М. Системно-деятельностный подход в преподавании РКИ при обучении основным видам речевой деятельности.// Гуманитарный вектор №4 (40) 2014г., г. Чита.

6. Березняк Ю.Л., Олешко Т.В. Тестовые задания по физике. Часть 2. Элементы молекулярной физики и термодинамики для иностранных учащихся подготовительного факультета» // Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2015, - 47с.

7. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. / С предисловием П.С.Александрова: Учебное пособие для вузов.-2-е изд., доп.- М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1985. - 176 с.

## РАЗДЕЛ 8

### МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ И ПОДГОТОВКА К НИМ

#### ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭКЗАМЕНУ НА ПЕРВЫЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ (ТРКИ-1)

#### PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS TO EXAMINATION AT FIRST CERTIFICATION LEVEL (TORFL-1)

*Гайдукова О.В., Маркина Н.А.*

Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина  
г. Москва, Россия

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам подготовки иностранных обучающихся к экзамену на Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1), в статье описывается работа с преподавателем, самостоятельная работа студентов, а также дополнительные виды работы при подготовке к сертификационному экзамену.

**Annotation:** The article is designed for matters of preparation of foreign students to examination at First certification level (TORFL-1), describes exercising with a tutor, self-work of students, as well as additional kinds of work by preparation to certification examination.

**Ключевые слова:** первый сертификационный уровень (ТРКИ-1), учебная работа, самостоятельная работа, сертификационный экзамен.

**Keywords:** first certification level (TORFL-1), teaching work, self-work, certification examination.

Подготовка иностранных обучающихся к прохождению сертификационных экзаменов на знание русского языка имеет свои особенности, которые необходимо учитывать преподавателю для того, чтобы

эта подготовка была успешной. Рассмотрим подробно этот тезис на примере подготовки к сдаче экзамена на Первый сертификационный уровень (B1), который является одним из самых востребованных в современной практике тестирования.

При изучении языка на данном этапе и при подготовке обучающихся к сдаче экзамена на Первый сертификационный уровень особое внимание преподаватель должен обращать на контроль продуктивных видов речи (т. е. письма и говорения). Это связано с тем, что данные аспекты в тестах представлены заданиями с жёсткой структурой и чётко определёнными требованиями. Именно к выполнению этих требований и должны быть готовы обучающиеся. Например, при составлении устного монологического высказывания учащихся необходимо научить создавать хорошо структурированные устные тексты на заданную тему, чётко излагать информацию, формулировать и доказывать свою точку зрения, приводя аргументы. В диалогической речи иностранные учащиеся должны уметь быстро реагировать на услышанное, адекватно воспринимая интенцию собеседника, при необходимости переключать разговор на нужную тему, проявлять инициативу в разговоре, выбирать наиболее эффективный и целесообразный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникации.

Программа обучения включает в себя репродуктивно-тренировочные упражнения, проблемно-речевые и творческие задания. Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Для решения поставленных задач студентами активно используются Интернет-ресурсы (например, портал «Образование на русском»: [pushkininstitute.ru](http://pushkininstitute.ru)). Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, способствуют расширению знаний по предмету, а также являются средством закрепления пройденного материала и базой для последующей работы в аудитории.

Самостоятельная работа включает в себя следующие типы заданий:

- 1) выполнение заданий по лексике и грамматике, в том числе тестовых (индивидуальная работа);
- 2) чтение текстов и выполнение тестовых заданий к ним (индивидуальная работа);
- 3) написание дневников (индивидуальная работа);
- 4) выполнение творческих заданий – подготовка к выступлению на студенческих конференциях, участие в различных творческих конкурсах.

В качестве итогового контроля учащимся предлагаются тестовые задания по четырём видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию и говорению, а также тест по лексике и грамматике. Такой формат выполняет сразу три важные задачи:

а) проверяет степень реального соответствия знаний обучающихся уровневому требованиям;

б) помогает отрабатывать приобретённые на занятиях навыки в разных областях знаний по русскому языку (лексико-грамматические, аудитивные и др.);

в) знакомит обучающихся с форматом тестирования, значительно снижая тем самым уровень стресса, который учащиеся часто испытывают в процессе сдачи экзаменов.

Для максимального достижения заявленных целей преподаватель должен позаботиться о том, чтобы формат «предварительного» экзамена совпадал с форматом реального экзамена, который предстоит сдавать обучающимся, т. е. чтобы обучающимся предъявлялись для выполнения задания, имеющие с экзаменационными одинаковый уровень сложности и одинаковую структуру, а также чтобы соблюдались иные правила экзамена (временные рамки каждого субтеста, возможность / невозможность использования словаря, требования к заполнению контрольных листов).

Во время подготовки иностранных учащихся знакомят не только с объёмом экзаменационных материалов, но и с их структурой, инструкциями к заданиям и шкалой оценок. Требования к Первому сертификационному

уровню владения языком представлены в «Программе по русскому языку для иностранных граждан» и «Лексическом минимуме по русскому языку как иностранному». Также в настоящее время существует большое количество тестовых практикумов, предлагающих различные варианты заданий для подготовки к тестированию. Особо стоит выделить пособие Н.П. Андриюшиной и др. «Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень»; сборник «Адаптационные тесты. Практикум. Первый уровень общего владения русским языком как иностранным» под ред. Т.М. Балыхиной и др.; а также «Типовые тесты по русскому языку как иностранному», которые максимально полно отражают существующий формат тестирования по русскому языку как иностранному.

На экзамене кандидатам предлагается выполнить пять субтестов: «Чтение», «Письмо», «Лексика. Грамматика», «Аудирование» и «Говорение». Результаты оцениваются на 100-балльной системе, проходной балл каждого теста – 66%. Все экзаменационные части можно распределить по степени трудности. Как показывает практика, самым лёгким тестом является «Чтение», самая трудная часть – «Письмо», т.к. в ней оценивается не только знание материала, но и умение использовать те или иные грамматические конструкции, знание правил орфографии и пунктуации русского языка.

Как показывает практика тестирования, ещё одной трудностью, с которой экзаменуемые могут столкнуться в ходе выполнения данного субтеста, является необходимость чётко следовать программе, изложенной в формулировке задания. К сожалению, нередки ситуации, когда экзаменуемые получают достаточно низкие баллы за данный субтест, несмотря на то что используют корректные грамматические конструкции, правильно формулируют предложения и показывают знание фактического материала. Причиной такого низкого оценивания является неумение экзаменуемых выполнять программу, т. е. чётко отвечать на все вопросы, указанные в задании, выражать требуемые интенции. На это тоже необходимо обращать

внимание при подготовке к экзамену, добиваясь от обучающихся того, чтобы они не только грамотно использовали языковые и речевые средства в своём ответе, но и следили за выполнением программы, заложенной в задании.

### Список литературы

1. Андрюшина Н.П. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень / Н.П. Андрюшина, М.Н. Макова, Н.И. Пращук. — М., 2004. — 53 с.
2. Балыхина Т.М. Адаптационные тесты. Первый уровень общего владения русским языком как иностранным: Практикум / Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева, Н.Ю. Царева. — 4-е изд. — М.: Рус.яз. Курсы, 2008. — 128 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. — 4-е изд., испр. и доп. — СПб: Златоуст, 2014. — 200 с.
4. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. — 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2012. — 176 с.
5. Типовой тест по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. — М.: ЦМО МГУ, 2013. — 80 с.

# **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА ПО РКИ**

*Григорьева А.В., Шмакова Л.В.*

**Оренбургский государственный медицинский университет**

**г. Оренбург, Россия**

В статье описываются особенности проведения комплексного экзамена по русскому языку как иностранному для мигрантов, приезжающих в Россию с целью получения рабочей визы, права на временное проживание или вида на жительство. Дана структура теста, включающего в себя лексику и грамматику, чтение, аудирование, письмо и говорение. Рассмотрены элементы субтеста «Говорение», на которые следует обратить внимание.

На миграционные процессы в России в последние годы влияли многие факторы. Демократизация общественно-политической жизни и реализация конституционного принципа свободы передвижения, развитие рыночных отношений и вхождение в международный рынок труда привели к большому потоку мигрантов из-за рубежа.

С 2015 года все мигранты, приезжающие в Россию, должны пройти комплексное тестирование по русскому языку, праву и истории. В данной статье мы рассмотрим особенности, связанные со сдачей данного экзамена для мигрантов.

В соответствии с российским законодательством экзамен по трем ключевым дисциплинам должен сдавать каждый иностранный гражданин, приезжающий в нашу страну с целью получения рабочей визы, права на временное проживание или вида на жительство.

Экзамены для мигрантов проводятся в виде тестирования по довольно строгой системе. Запрещено пользоваться мобильными телефонами, использование шпаргалок также категорически недопустимо. Однако разрешается использование словаря. Экзаменаторы обязаны четко следить за соблюдением предписанных правил. Если кандидат на достаточно высоком

уровне владеет русской разговорной речью и основами письма, то у него в процессе сдачи тестовых заданий не возникнет сложностей.

Также мигрант обязан знать свои права и понимать, что делать в случае их нарушения. Различным категориям мигрантов предлагаются одинаковые задания. Отличия имеют лишь процентные пороги, успешное преодоление которых означает, что экзамен сдан успешно. Определяющим критерием оценивания является эффективность владения языком, представленная рейтинговой шкалой.

В настоящее время разработан ряд требований, которые предъявляются к степени освоения русского языка как иностранного.

Во-первых, это способность не только читать, но и воспринимать небольшие тексты, необходимые для проживания в России. Такими текстами могут быть всевозможные указатели, вывески, рекламные и прочие объявления страноведческого характера.

Во-вторых, это графические навыки, т.е. иностранец должен уметь заполнить основные, необходимые для работы или проживания в России документы: заявление о приеме на работу, извещение, бланки.

Немаловажным являются аудитивные навыки, т.е. способность воспринимать основное содержание диалогической или монологической информации на слух, умение разграничить ситуации, характерные для официального или обиходно-бытовой или профессиональной сферы общения.

И самыми важными являются навыки говорения – умения строить логически связанные предложения, участвовать в диалоге и умение построить монологическое сообщение в соответствии с заданной коммуникативной задачей.

Объем лексического минимума на данном этапе владения русским языком как иностранным составляет 850 единиц. Лицам, успешно прошедшим тестирование по русскому языку как иностранному, выдается сертификат государственного образца соответствующего уровня. Типовой

экзамен включает в себя 5 тестов. Лингводидактическое тестирование направлено на контроль коммуникативной компетенции, которая позволяет выявить на основе анализа способность человека к иноязычному общению.

В аудировании проверяется умение понять на слух информацию, выделяя тему или догадаться о значении слова по контексту. В письме – способность верно изложить свою мысль, выразив и оформив ее грамматически правильно. В говорении – грамматически и фонетически правильно оформлять высказывание и владение фонетико-интонационными моделями, которые бы не мешали пониманию сказанного. Анализ каждой из составляющих ориентирован на выявление обеспечивающих общение умений, на проверку которых направлено тестирование.

Структура теста по русскому языку для мигрантов состоит из 3 модулей, позволяющих наиболее объективно подойти к оценке знаний кандидата. Модуль «Русский язык» включает 5 субтестов: лексика и грамматика; чтение; аудирование; письмо; говорение.

Их задача – проверить умение иностранца вербально общаться, а именнознакомиться с кем-нибудь, представить себя или представить другого человека, здороваться/ прощаться, благодарить / извиняться, просить что-нибудь на данном языке. Немаловажным является и умение правильно задавать вопрос, выражать свое желание, просьбу, приглашение или отказ, давать оценку конкретному лицу или предмету, факту или событию. Владея языковыми единицами данного уровня, иностранец должен уметь рассказать о себе, о семье, о своем рабочем дне.

Еще одной особенностью является умение применять полученные навыки при необходимости. Например, сделать покупки в магазине, обменять валюту в банке и т.п.

Вербальная реализация представленных особенностей осуществляется в пределах лексического минимума элементарного уровня. При этом обязательно учитывается темп речи, паузы.

С учетом вышеперечисленных особенностей приведём пример элемента комплексного экзамена, а именно некоторые задания для субтеста «Говорение». Согласно инструкции преподаватель сначала должен определить время на выполнение задания – 30–35 минут, из которых 15 минут – это подготовка и остальные 15–20 минут – это ответ обучающегося.

Для наиболее точного получения результата запрещается пользоваться словарем. Ответ предлагается записать на диктофон. Это позволит не только преподавателю увидеть ошибки отвечающего, но и самому экзаменуемому оценить свой ответ и обратить внимание на допущенные ошибки.

Тест состоит из трех частей, первая из которых – это задания, проверяющие умение ответить на поставленный вопрос в определенной ситуации. Вторая часть сложнее, она проверяет не только умение отвечать на поставленный вопрос, но и умение самому начинать и поддерживать диалог. Последняя часть проверяет умение строить рассказ самостоятельно.

Первая часть включает в себя простые вопросы об окружающем мире, о последних событиях (как бытовые, так и мировые, известные всем), о семье, стране и т.д. При этом рекомендуется включать некоторые вопросы лингвострановедческого характера, а именно содержащие региональный компонент. Данные вопросы помогут обучающемуся не только освоить языковые единицы, но и «окунуться» в реалии страны изучаемого языка.

Предлагаются следующие тестовые задания для первой части субтеста «Говорение». Задача экзаменуемого ответить на реплики собеседника в соответствии с заданной ситуацией и указанным намерением. Например, на вопрос *«Какая погода сегодня в городе?»* важно в ответе обратить внимание на его соответствие реальному состоянию погоды в данный момент, т.е. важно понимание экзаменуемым сути вопроса и построение ответа в соответствии с действительностью.

Вторая часть теста предполагает то, что экзаменуемый самостоятельно будет формулировать вопросы и строить диалог согласно заданной ситуации. В случае если обучающийся затрудняется в постановке вопроса,

преподаватель не должен помогать. В помощь обучающемуся можно лишь предложить фотографии или иллюстрации, просмотрев которые отвечающий самостоятельно сможет определить тему диалога. Например, в ситуации «Вы хотите пойти в кино с другом» экзаменуемый должен самостоятельно задать вопрос товарищу. В данном случае другой экзаменуемый является его собеседником. На этом этапе проверяется не только умение строить диалог, но и поддерживать его.

Например, предлагается экзаменуемому познакомиться с описанием ситуации, начать диалог. Ситуации могут быть даны следующие: вы не знаете, как проехать на вокзал. *Спросите прохожего об этом;* вам понравилась книга в магазине. *Попросите продавца показать вам ее.* В данном случае важно обратить внимание на всевозможные ошибки, как фонетические, так и графические, и их влияние на степень понимания смысла высказывания. В случае если они мешают пониманию смысла высказывания, ответ не засчитывается.

Последняя часть тестового задания проверяет навыки монологической речи. В этом случае преподавателю категорически запрещается помогать экзаменуемому, которому необходимо подготовить рассказ на заданную тему. Например, о своей семье, о своих увлечениях, о своей стране или о стране изучаемого языка, о планах на будущее и т.п. В этом случае отвечающий должен самостоятельно подготовить план ответа и в соответствии с этим планом выстроить четкий рассказ. Аудиозапись ответа на данном этапе позволит «взглянуть со стороны» на результат своей речевой деятельности.

Последняя часть, проверяет навыки монологической речи. Экзаменуемый должен подготовить рассказ на предложенную тему (по заданному плану). На этом этапе разрешается пользоваться словарем. Например, можно предложить рассказать о своей семье.

Все вышеназванные структурные особенности тестов «Говорение» позволяют иностранцу продуцировать высказывание в соответствии с

заданной темой, а также коммуникативной задачей, понимать высказывание собеседника и узнавать его коммуникативные намерения в пределах имеющегося набора речевых ситуаций. Все высказывания должны быть оформлены в соответствии с нормами современного русского языка и социально обусловлены нормами речевого этикета.

### **Список литературы**

1. Аванесов, В.С. Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций)/ В.С. Аванесов. – М., 2002. – 98 с.
2. Акишина, А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного/ О.Е. Каган, А.А Акишина. – М., 2004. – 256 с.
3. Балыхина, Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования / Т.М. Балыхина. – М., 2004. – 115с.
4. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М., 1989. – С.10-11.

## **ВЛИЯНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ НА СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

*Добренко Е.И., Соколова Е.В.*

**Академия Русского балета им. А.Я.Вагановой**

**Санкт-Петербургский государственный университет**

**г. Санкт-Петербург, Россия**

В статье анализируется состав иностранных граждан, заинтересованных в оформлении права пребывания и работы на территории РФ. Оценивается возможность включения в основной учебный процесс преподавания РКИ того материала, знание которого требуется для успешной сдачи исторического и юридического модулей в составе комплексного экзамена по русскому языку. Даются методические рекомендации по включению такого материала в основную программу обучения. Приводятся конкретные примеры подобной работы.

Несмотря на устойчивое представление о том, что в Россию стремятся в основном выходцы из русского зарубежья, всегда есть определенная категория иностранцев, которые приезжают из стран, никогда не входивших в состав Советского Союза, но, тем не менее, желают остаться в нашей стране. Перед ними рано или поздно встает вопрос о сдаче комплексного экзамена по русскому языку для получения разрешения на работу. Однако если лингвистический модуль по русскому языку у них не должен вызвать затруднений (при необходимом прилежании в течение всего обучения), то модули «История России» и «Основы законодательства Российской Федерации» им, большей частью, незнакомы. Вряд ли сложившуюся ситуацию можно считать удовлетворительной, ведь наше государство, как и любое другое, нуждается в привлечении высококвалифицированных специалистов, способных принести пользу стране, давшей им возможность в ней жить и работать.

В связи с вышесказанным представляется необходимым включить в содержание обучения РКИ ту информацию, знание которой проверяется на комплексном экзамене по русскому языку [4]. Конечно, на уровне А1 и А2 нецелесообразно резко увеличивать количество подлежащих усвоению лексических единиц за счет расширения страноведческой информации, но на уровне В1 сделать это возможно, поскольку самый необходимый грамматический материал уже известен. Основные инструменты для введения в учебный процесс требуемой информации дает текстоцентрический подход [1]. Создание системы текстов, знакомящих с тем материалом, знание которого необходимо для успешной сдачи экзамена, снабженных хорошо разработанными предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями, способно обеспечить усвоение необходимой информации параллельно с решением основных задач обучения – обучения русскому языку, и во многих вузах уже сделаны те шаги, которые можно использовать для дальнейшего движения в заданном направлении.

Многие учебные заведения Санкт-Петербурга создают пособия или сборники текстов, знакомящих с историей данного вуза. Есть такое издание в СПбГУ [2], есть такие материалы и в Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. В ГРПУ им. А.Я.Герцена создано пособие по истории России для иностранных студентов [3], и такие пособия издаются также в многочисленных учебных заведениях РФ. Все указанные выше материалы ориентированы на продвинутый этап обучения.

В Академии Русского балета, в силу ее узкой специализации, подобной работе уделяется много внимания. Иностранные стажеры проходят полный курс обучения в течение трех лет. Исторический материал начинают включать в процесс преподавания РКИ со второго года обучения: изучают историю Мариинского театра. Студенты читают цикл текстов, последовательно рассказывающих о его создании, развитии, достижениях. Каждый такой текст втягивает в свое поле огромное количество фоновой информации, не являющейся для него основной, но характеризующей жизнь нашей страны в определенные исторические периоды. Такая подборка текстов создает основу для усвоения информации, знание которой может потребоваться при сдаче комплексного экзамена по русскому языку, и делает возможным дальнейшее расширение их содержания, а также создание новых текстов, опирающихся на старые, но преследующих цель уже более глубокого знакомства с историей России в целом, а не только с историей одного конкретного театра.

На третьем году обучения в процесс преподавания РКИ включен цикл рассказов об истории самой Академии балета. На этом этапе обучения новых грамматических тем у студентов практически нет. Все тексты строятся на уже хорошо знакомом материале, и трудности возникают, в первую очередь, с лексикой, работа над которой требует существенного расширения словарного запаса. Большое количество слов и выражений нуждается в лингвокультурологическом комментарии, т.е. они являются своего рода узлами, от которых может выстраиваться процесс погружения в историю

страны [8], например, «постановление», «указ», «герой социалистического труда», «орден Ленина» и многие другие.

Особенность работы с текстами, насыщенными исторической и культурологической информацией, как на втором, так и на третьем году обучения состоит в том, что их прочтение является частью домашней работы студентов, т.е. первоначальные лексические трудности снимаются за пределами аудитории. На занятии проводится разбор содержания, прояснение темных мест, делается исторический экскурс и дается культурологический комментарий. Востребованность такой работы подтверждает то внимание, с каким иностранные студенты, стремящиеся остаться в России, записывают и запоминают всю информацию, предоставляемую на занятии, поскольку они уже осознают, что им будет необходимо сдавать комплексный экзамен, чтобы получить право на трудовую деятельность в РФ. Их товарищи, не ставящие перед собой такой цели, тоже с интересом работают на уроке, хотя, конечно, для них изучаемый материал не имеет первостепенной важности.

Основы законодательства Российской Федерации на сегодняшний день, кажется, нигде не нашли отражения в процессе обучения РКИ, за исключением студентов, получающих образование по специальностям, связанным с юридической практикой, хотя существуют пособия, помогающие подготовиться к данной части экзамена, также как и к другим входящим в него модулям [5]. Кроме того, создаются краткие пособия, ставящие своей целью облегчить сдачу данного модуля иностранцами, но имеющие хождение внутри конкретной образовательной организации [6,7]. Однако, если проанализировать уровень требуемых от иностранцев знаний, станет очевидным, что речь идет о самых элементарных представлениях о законодательстве РФ и информацию юридического характера тоже можно включать в учебный процесс, либо создавая тексты, специально посвященные отдельному вопросу, либо включая элементы такой информации в тексты общей тематики, ведь каким бы не видели иностранные

учащиеся свое будущее, долгое пребывание в стране изучаемого языка пробуждает интерес ко всем сферам ее жизни.

Конечно, далеко не все иностранцы учатся в РФ на протяжении трех лет, но преподаватель может и должен учитывать нужды своих студентов. На уровне В1 подключение актуальной для жизни в России информации не будет обременительным. Представляется необходимым строить процесс обучения РКИ таким образом, чтобы по его окончании иностранные учащиеся, пожелавшие остаться в нашей стране, не встретили лишних препятствий на своем пути. Пример многих других стран, которые мы традиционно называем развитыми, показывает, что привлечение умных и талантливых людей идет только на пользу государству.

#### **Список литературы**

1. Егоркина Ю.Э., Петровская Д.А. Использование текстоцентрической концепции в обучении РКИ. // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 10: в 2 ч. Ч. 1 / А.И. Головня и др. – Минск: «ИВЦ Минфина», 2016. – С.167-171.
2. Ендольцев Ю.А. Прогулки по университету: Учебные тексты и задания для иностранных учащихся. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 60 С.
3. Ерошкина О.Н. История России. Учебное пособие для иностранных студентов. – СПб., 2012, - 64 С.
4. Клобукова Л., Иванова А., Нахабина М. и др. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. – М.: Изд-во РУДН, 2015. - 48 С.
5. Ковальчукова М.А., Туктангулова Е.В., Фазиулина И.В., Шмыкова М.Л. Подготовка к комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, по истории России и основам законодательства Российской

Федерации. Учебно-методическое пособие — Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015 - 84 С.

6. Краткое пособие по истории и основам законодательства РФ (базовый уровень, для получения разрешения вида на жительство в России) – СПб.: ГБУК и ДО «Институт культурных программ», 2015.

7. Краткое пособие по истории и основам законодательства РФ (базовый уровень для получения разрешения вида на жительство в России) – СПб.: Локальный центр тестирования. СПб РТК "Радиотехнический колледж", 2015 г.

8. Мощинская Н.В. Развитие лингвокультурологической компетенции инофона в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Периодический сборник статей. Выпуск 2. - Электронное научное издание Института языкознания РАН. - М., 2010 — С.218-228.

## **К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ КУРСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К КОМПЛЕКСНОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Меленкова Е.С.*

**Уральский государственный горный университет**

**г. Екатеринбург, Россия**

В статье разбирается опыт проведения комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ и выявляются те проблемы, которые позволяют сделать вывод о необходимости курсов для подготовки к этому экзамену. Особое внимание обращается на то, что курсы могут преследовать две цели: 1) изучение РКИ и 2) подготовка к сдаче комплексного экзамена.

Как известно, с 1 января 2015 года в соответствии с Федеральным законом № 74 от 20.04.2014 г. «О правовом положении иностранных граждан

в Российской Федерации» и приказом Минобрнауки России № 1156 от 28.08.2014 г. «Об утверждении формы, порядка проведения экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ и требований к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи указанного экзамена» комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации сдают иностранные граждане, желающие получить патент, разрешение на временное проживание или вид на жительство.

Модуль по РКИ по-прежнему включает в себя субтесты «Аудирование», «Чтение», «Лексика. Грамматика», «Письмо», «Устная речь». К нему добавили два модуля «История России» и «Основы законодательства РФ». Можно сказать, что комплексный экзамен проводится с целью определения уровня владения русским языком, уровня знаний основных фактов из истории России, ее культуры и основ законодательства. Это необходимо не только для получения документов, но и для адаптации трудовых мигрантов к реалиям жизни в России.

В данной статье мы сосредоточили свое внимание на модуле «Русский язык как иностранный». Требования к минимальному уровню знаний, необходимых для его сдачи, утверждены Министерством образования и науки Российской Федерации [Требования к содержанию, 2005]. Иностранец, желающий получить патент, разрешение на временное проживание или вид на жительство, должен:

- уметь читать небольшие по объему тексты (рекламу, объявления, вывески, надписи, указатели, фрагменты интервью, короткие тексты страноведческого характера), а также определять тему текста, понимать содержащуюся в нем основную и дополнительную информацию;
- уметь заполнять анкеты, бланки, писать заявление (например, приеме на работу);
- понимать на слух основное содержание и значимые детали монолога / диалога (коммуникативные намерения его участников);

- уметь создавать в соответствии с коммуникативной установкой связные, логичные устные монологические сообщения на предложенную тему, а также адекватно участвовать в диалогическом общении;
- использовать в процессе речевой деятельности ограниченный набор языковых (лексико-грамматических и фонетико-интонационных) навыков и умений.

Формулировка этих требований и опыт проведения комплексного экзамена привел нас к мысли о необходимости курсов для трудовых мигрантов. Причем эти курсы должны преследовать две основные цели: 1) изучение русского языка как иностранного, 2) подготовка к тестированию.

Поскольку тему мы ограничиваем курсами для трудовых мигрантов, нет необходимости говорить о тех проблемах, которые возникают у сдающих экзамен по русскому языку на гражданство, хотя их тоже немало. Поэтому обратим внимание только на те трудности, которые стали очевидны на экзамене у трудовых мигрантов и заставили задуматься о необходимости курсов по РКИ.

Отметим, что контингент сдающих экзамен довольно неоднородный: есть приехавшие на заработки из Украины и Таджикистана или Кыргызстана; есть те, кто уже много лет работает в Екатеринбурге и успел адаптироваться, и есть те, кто в России живет только месяц; есть те, кто учился еще в советской школе и прекрасно говорит по-русски, и есть те, кто вообще русский язык до этого момента не изучал и еще не устроился на работу. Поэтому однозначно можно сказать, что исходя из этих фактов, все-таки обозначается группа мигрантов, которым необходимы именно курсы по изучению русского языка как иностранного, причем не всегда краткосрочные. К ним, безусловно, необходимо подключить и занятия по истории и законодательству России.

Что касается процедуры проведения тестирования, то тут трудности возникают у всех мигрантов.

Во-первых, значительная часть экзамена обычно посвящена объяснению того, как работать с матрицей для ответов, раздаточными материалами и звучащим текстом. Многие мигранты вообще никогда не сталкивались со сдачей тестов, и им просто не понятно, как отмечать правильные ответы в нужной таблице. К тому же таблицы для ответов по разным субтестам («Аудирование», «Чтение», «Лексика.Грамматика») мигранты часто путают, что закономерно приводит к несдаче одного или нескольких субтестов. Если сдающих экзамен немного, тестологи могут, в принципе, отследить, на какой именно странице матрицы работают мигранты, чтобы скоординировать их деятельность. Обращает на себя внимание и тот факт, что мигрантам проще отмечать правильные ответы прямо в раздаточных материалах, которые не проверяются тестологами, а не в матрице. Поэтому каждый раз после экзамена масса испорченных материалов. Долгие предварительные объяснения, как работать на экзамене, никак не помогают исправить эту ситуацию. Выходом может стать тренировочное тестирование непосредственно в аудитории или специальные курсы.

Во-вторых, проблемы возникают тогда, когда на экзамене используются материалы, подготовленные в головных московских центрах. Например, приходится объяснять мигрантам, что такое дэз (дирекция единого заказчика, относится к хозяйственным организациям по эксплуатации жилищного фонда), аббревиатура, упомянутая в тексте на аудирование в одном из вариантов. Для Москвы это актуальное название, а у нас в Екатеринбурге такой реалии нет. Заменить аббревиатуру нельзя, поскольку она включена в варианты ответа к тестовому заданию. Безусловно, речь здесь идет не столько о владении русским языком, сколько о знании реалий. С нашей точки зрения, тестовые задания по возможности должны быть адаптированы к региональным особенностям, чтобы результат экзамена был более объективным. Причем это касается и экзамена на гражданство.

В связи с этим же хотелось обратить внимание на субтест «Устная речь». Большая часть предложенных в этом субтесте ситуаций никак не связана с контингентом: мигрантами, работающими в сфере ЖКХ, торговли и транспорта и др. Многие из сдающих экзамен никогда не были в подобных ситуациях (например, *в одном из заданий нужно пригласить подругу в театр*) и поэтому никак не реагируют на реплики тестолога. Можем ли мы в этом случае делать вывод о недостаточном уровне владения русским языком? Наверное, курсы в этом смысле позволили бы разобрать разные ситуации, даже не всегда актуальные для жизни трудовых мигрантов, но необходимые для прохождения тестирования.

Важно помнить, что официально-деловая, профессиональная и социально-культурная сферы общения актуальны для объектов тестирования в ограниченном наборе ситуаций. Например, мигрант, который собирается работать в кафе быстрого питания, должен уметь заполнять основные типы документов (заявления, анкеты и др.), ориентироваться в объявлениях о вакансиях, общаться с работниками отдела кадров, начальником или клиентами и т. д.

Огромную работу по выявлению и обобщению основных проблем в практике проведения комплексного экзамена провели авторы методического пособия «Практика организации и проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ» [Практика организации, 2017]. Обращает на себя внимание тот факт, что речь в нем идет в том числе и о региональном компоненте, учет которого позволит избегать проблем с неактуальными реалиями, описанными выше. Безусловно, любому иностранному гражданину необходимо научиться ориентироваться в реалиях той страны, в которую он приехал на заработки. Поэтому страноведческая тематика чрезвычайно актуальна для курсов по РКИ в любом населенном пункте России.

В заключение нужно отметить потребность самих мигранты в курсах по РКИ. Неоднократно сдающие экзамен подходили и спрашивали о том,

проводятся ли нами занятия по подготовке к тестированию. Не всегда у мигрантов есть заинтересованность в изучении русского языка, но потребность в объяснении процедуры экзамена, его особенностей, работы с матрицами и материалами очевидна.

Поэтому приходится делать вывод о том, что курсы по РКИ для трудовых мигрантов необходимы. Программы этих курсов могут преследовать разные цели (либо изучение языка, либо подготовка к тестированию) и быть вариативными по продолжительности (от 10 до 72 часов). Хотелось бы напомнить, что и работодатель должен быть заинтересован в результативности курсов и обеспечить мигранту, если он уже трудоустроен, возможность регулярно посещать занятия.

### **Список литературы**

1. Практика организации и проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ: методическое пособие / Науч. ред. Л.А.Вербицкая; сост. А. В. Должикова, Л. П. Клобукова, А. А.Парфёнов и др. – СПб.: РОПРЯЛ,2017. – 163 с.

2. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. СПб. – М.: Златоуст – РУДН, 2015. – 56 с.