

**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
IV Международной научно-методической онлайн-конференции
(14 мая 2019 г.)**

**Курск, 2019
© ФГБОУ ВО КГМУ, 2019
ISBN 978-5-7487-2477-7**

УДК 81(063)

ББК 81.2я43

Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции (14 мая 2019 г.) – Курск: Изд-во КГМУ, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) – 5 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.

Статьи публикуются в авторской редакции.

© ISBN 978-5-7487-2477-7 УДК: 378.147:811(063)

© ФГБОУ ВО КГМУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДДЕРЖКИ И ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗА РУБЕЖОМ	
<u>Анна Кэтрин Найт</u> РУССКАЯ ОБЩИНА В АВСТРАЛИИ (г. Гродно, Беларусь)	20
<u>Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.</u> К ВОПРОСУ УЧЕТА ФАКТОРА КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННОГО СМЫСЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ (г. Минск, Республика Беларусь)	24
<u>Лю Чанцзян</u> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ (г. Екатеринбург, Россия)	29
<u>Макарова И.Н.</u> РУССКИЙ ЯЗЫК В ШРИ-ЛАНКЕ (г. Гродно, Республика Беларусь)	32
<u>Самуйлова Т.И., Шарапа А.А.</u> СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ БГМУ) (г. Минск, Республика Беларусь)	36
<u>Сентябова А.В.</u> ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ НА ПРИМЕРЕ НИГЕРИИ	42

(г. Гродно, Республика Беларусь)	
<u>Тропина И.А.</u> РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЙ РЕСУРС «МЯГКОЙ СИЛЫ» (г. Ростов-на-Дону)	47
<u>Хуан Ж., Шевелёва С.И.</u> РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЕ: ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ (г. Чунцин, КНР, г. Томск, Россия)	50
<u>Шахназарян А.М.</u> ИСТОКИ И ПРИЧИНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АРМЯНСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЯЗЫКЕ (г. Ереван, Армения)	54
<u>Шодиева Д. Ю.</u> МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО – ШАГ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (г. Бухара, Узбекистан)	60
РАЗДЕЛ 2 НОВЕЙШИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РКИ	
<u>Абдуллаева Д.А.</u> ТЕХНОЛОГИЯ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (г. Бухара, Республика Узбекистан)	66
<u>Бердичевский В.А.</u> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБЧЕНИЯ (г. Москва, Россия)	68

<p><u>Гасымова А.А., Безуглова О.А.</u> ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (г. Казань, Россия)</p>	73
<p><u>Дебердеева Е.Е.</u> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (г. Таганрог, Россия)</p>	79
<p><u>Димчева Т.Н.</u> ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АГРАРНОМ ВУЗЕ (г. Москва, Россия)</p>	84
<p><u>Закирова О.В.</u> ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЁМА КОЛЛАЖИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АБСТРАКТНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (г. Елабуга, Россия)</p>	89
<p><u>Курбонова Г.Н., Курбонов И.Х.</u> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ (г. Бухара, Республика Узбекистан)</p>	93
<p><u>Мартынова О.В.</u> НЕКОТОРЫЕ НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ (г. Красноярск, Россия)</p>	100
<p><u>Matukhin P.G., Kaitova Z.S., Komissarova N.V., Gracheva O.A., Provotorova E.A.</u> MOODLECLOUD.COM AS THE ENVIRONMENT FOR INTEGRATION OF THE LANGUAGE AND SPECIAL DISCIPLINES</p>	104

<p>OF MEDICAL DIRECTIONS (Moscow, Russia)</p>	
<p><u>Мурашова Е.А.</u> КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (г. Таганрог, Россия)</p>	<p>110</p>
<p><u>Некоз О.А.</u> ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Смоленск, Россия)</p>	<p>113</p>
<p><u>Озерова Е.Н.</u> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ (г. Курск, Россия)</p>	<p>120</p>
<p><u>Попова Л.Э.</u> ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (г. Волгоград, Россия)</p>	<p>125</p>
<p><u>Потапова Т.В.</u> МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (г. Ростов-на-Дону, Россия)</p>	<p>129</p>
<p><u>Ромащенко С.В.</u> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЕТОДОМ КЕЙСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ</p>	<p>133</p>

(г. Ростов-на-Дону, Россия)	
<u>Сайфеева К.М.</u> ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОДУКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РКИ (г. Москва, Россия)	137
<u>Саянова Г.И., Петрова М.Н.</u> РОЛЬ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ УСПЕШНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ (г. Минск, Республика Беларусь)	142
<u>Тихоненко Е.В.</u> СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ (г. Минск, Беларусь)	147
РАЗДЕЛ 3 ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ГУМАНИТАРНЫХ И КЛИНИЧЕСКИХ КАФЕДР МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	
<u>Ангалева Е.Н., По Омашарифа БЖ, Делгадо Т Винисиус</u> ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА КЛИНИЧЕСКОЙ КАФЕДРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (г. Курск, Россия, Малайзия, Бразилия)	153
<u>Ангалева Е.Н.</u> ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА НА ВЫБОР СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (г. Курск, Россия)	158

<p><u>Брянцев А.О., Поляков Д.В., Кукушка Г.В.</u> ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБЩЕНИЯ – ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА. (г. Курск, Россия)</p>	163
<p><u>Тимакина О.А.</u> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (г. Москва, Россия)</p>	166
РАЗДЕЛ 4 РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ	
<p><u>Алтухова В.А.</u> ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Курск, Россия)</p>	173
<p><u>Борзова И.А., Черненко Е.В., Малинина Д.А.</u> СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕРМЕНЕВТИКИ И СЕМИОТИКИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ НАУКИ (г. Ростов-на-Дону, Россия)</p>	177
<p><u>Дмитриева Д.Д.</u> ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ С УЧЁТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ (г. Курск, Россия)</p>	183
<p><u>Евменова Т.И.</u> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ</p>	188

(г. Санкт-Петербург, Россия)	
<u>Новаковская Н.Ю., Одинцова Р.И.</u> ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ (г. Владивосток, Россия)	192
<u>Новикова С.Н., Лебедев И.Ю.</u> КОГНИТИВНАЯ РОЛЬ МЕТАФОРЫ ВО ФТИЗИАТРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЭПОХИ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА (г. Курск, Россия)	196
<u>Черненко Е.В., Борзова И.А., Мулатова Н.А.</u> ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-МЕДИКОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (г. Ростов-на-Дону, Россия)	202
<u>Юхименко Н.В., Лешутина И.А.</u> ОЛИМПИАДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ: КОНКУРСНЫЙ КОНТЕНТ ДЛЯ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ (г. Москва, Россия)	207
РАЗДЕЛ 5 ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	
<u>Девдариани Н.В., Рубцова Е.В.</u> АГРЕССИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ПРОГРАММАХ (г. Курск, Россия)	215
<u>Девдариани Н.В., Рубцова Е.В.</u>	222

<p>ПАРАДИГМА ИССЛЕДОВАНИЙ НОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (г. Курск, Россия)</p>	
<p><u>Демонова Ю.М.</u> НЕЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГЕРОЕВ В НАРРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА К. МЭНСФИЛД (г. Таганрог, Россия)</p>	228
<p><u>Демонова Ю.М.</u> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В НАРРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА К. МЭНСФИЛД (г. Таганрог, Россия)</p>	233
<p><u>Дымова Е.А.</u> О ВНИМАНИИ К ДЕРИВАЦИОННЫМ СВЯЗЯМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ (г. Гродно, Республика Беларусь)</p>	238
<p><u>Лучкина Н.В., Малинина Д.А., Мирзоева С.А.</u> МНОГОЗНАЧНОСТЬ МОЛЧАНИЯ КАК КОММУНИКАТИВНОГО АКТА (г. Ростов-на-Дону, Россия)</p>	243
<p><u>Топурия В.Ф.</u> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (г. Санкт-Петербург, Россия)</p>	249

<u>Яковенко Н.С., Варнавская Е.В., Ломтадзе А.Д.</u> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОНОМАСТИКОН В. НАБОКОВА И ТЕРМИНОЛОГИЯ ЛЕПИДОПТЕРОЛОГИИ (г. Воронеж, Россия)	258
<u>Яковлева Т.Б., Шмакова Л.В.</u> ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РКИ (г. Оренбург, Россия)	264
РАЗДЕЛ 6 НОВОЕ В ОБУЧЕНИИ АСПЕКТАМ ЯЗЫКА И ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И РКИ	
<u>Аджемян Г.И., Кравченко О.В.</u> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (г. Таганрог, Россия)	270
<u>Айрапетян А.А., Абрамян А.А.</u> ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ- МЕДИКАМ (г. Ереван, Армения)	275
<u>Алферова А.Н., Логунова О.Н.</u> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «НА ПРИЕМЕ У ВРАЧА» НА ОСНОВЕ РАБОТЫ СО СТИХОТВОРЕНИЕМ А.Л. БАРТО «МЫ С ТАМАРОЙ» (г. Смоленск, Россия)	278

<p><u>Арзамасцева Н.Ю.</u> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ И ЯВЛЕНИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО СТИХОТВОРЕНИЯ (г. Курск, Россия)</p>	282
<p><u>Буркова С.С.</u> ТИПЫ ВИДОВОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (г. Воронеж, Россия)</p>	287
<p><u>Буркова С.С.</u> СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАИМСТВОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (г. Воронеж, Россия)</p>	291
<p><u>Войченко В.М.</u> РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ (г. Таганрог, Россия)</p>	296
<p><u>Войченко В.М.</u> ЭВФЕМИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (г. Таганрог, Россия)</p>	301
<p><u>Григорьева А.В., Шмакова Л.В.</u> ВЛИЯНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ РКИ (г. Оренбург, Россия)</p>	307

<p><u>Григорян Т.Г.</u> МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ (г. Ереван, Армения)</p>	311
<p><u>Кузовова Н. А.</u> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (г. Таганрог, Россия)</p>	316
<p><u>Курбонова Г.Н., Сариев А.Б.</u> ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ОРИЕНТАЦИИ В СЛОВАРЕ У СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (г. Бухара, Узбекистан)</p>	322
<p><u>Макеевкова Т.В., Малинкина Н.А.</u> РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО И СЛОВЕСНО- ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ (г. Смоленск, г. Санкт-Петербург, Россия)</p>	326
<p><u>Медведькова Л.А., Кравченко О.В.</u> РОЛЬ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (г. Таганрог, Россия)</p>	333
<p><u>Мирошниченко Н.И.</u> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕСЕН НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ (г. Таганрог, Россия)</p>	337
<p><u>Налбандян С.Р., Балабанян В.М., Асатрян Т.К.</u> АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ</p>	342

<p>В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (г. Ереван, Армения)</p>	
<p><u>Окуневиц Ю.А.</u> РОЛЬ СУБСТАНТИВОВ С СУФФИКСАМИ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ОБУЧЕНИИ РКИ (г. Гродно, Беларусь)</p>	352
<p><u>Пальмова Е.А.</u> РОЛЬ СЛОВАРЯ / VOCABULARY В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ (г. Таганрог, Россия)</p>	355
<p><u>Проскурина О.И., Повалюхина Д.А., Белоконева Е.В.</u> ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РАСПРОСТРАНЕННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ В НЕМЕЦКИХ МЕДИЦИНСКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (г. Воронеж, Россия)</p>	360
<p><u>Ражина В.А., Хлебникова М.В.</u> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕКСТАМИ И ЗАГОЛОВКАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (г. Ростов-на-Дону, Россия)</p>	364
<p><u>Раскольников Д.В.</u> МЕТОДИКА ОТБОРА ТЕКСТОВ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ВСЕХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ (г. Москва, Россия)</p>	370
<p><u>Раскольников Д.В.</u> ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК</p>	375

<p>ИНОСТРАННОГО НА ВСЕХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ (г. Москва, Россия)</p>	
<p><u>Самчик Н.Н.</u> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (г. Курск, Россия)</p>	380
<p><u>Сенченкова Е.В., Балабанова Т.Д.</u> ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ К ЗВЕЗДАМ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (г. Смоленск, Россия)</p>	386
<p><u>Судакова Т.Г., Ломако А.П.</u> РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА (г. Курск, Россия)</p>	392
<p><u>Чиркова В.М.</u> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ (г. Курск, Россия)</p>	396
<p><u>Shmeleva Zh.N</u> THE SUBSTANTIATION OF TEACHING SPEECH ETIQUETTE AT THE ENGLISH LESSONS FOR THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE (Krasnoyarsk, Russia)</p>	401
<p><u>Эркаев Э.Т.</u> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (г. Ташкент, Узбекистан)</p>	406

<p><u>Эркаев Э.Т.</u> ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ПЕРЕВОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (г. Ташкент, Узбекистан)</p>	410
РАЗДЕЛ 7 МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ	
<p><u>Базаров З.А., Сариев А.Б.</u> СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ (г. Бухара, Узбекистан)</p>	415
<p><u>Мадей Е.Д.</u> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (г. Братислава, Словакия)</p>	418
<p><u>Меликян Н.А.</u> ПРЕИМУЩЕСТВА БИЛИНГВОВ В СВЕТЕ ИХ КОГНИТИВНЫХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ (г. Ереван, Армения)</p>	423
<p><u>Никольская И.Г.</u> ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (г. Санкт-Петербург, Россия)</p>	428
<p><u>Новикова А.В.</u> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ</p>	433

(г. Симферополь, Россия)	
<u>Саямова В.И., Олешко Т.В.</u> МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: ОПЫТ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ (г. Ростов-на-Дону)	436
<u>Shutko G.G.</u> PROJECT METHOD IN PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES (Rostov-on-Don, Russia)	442
<u>Якушкина Е. Н.</u> МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (г. Саранск, Россия)	447
РАЗДЕЛ 8 ТЕКСТ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И РКИ	
<u>Багдасарова Э.В.</u> АДАПТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (ОПЫТ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ» МОСК. ПОЛИТЕХА) (г. Москва, Россия)	454
<u>Березовская Е.А., Васильева А.Н., Лю Цзинью</u> ТЕКСТ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ (г. Екатеринбург, Россия)	459

<p><u>Блинова Г.А., Федорова И.А.</u></p> <p>ТЕМАТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПОСТРОЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</p> <p>(г. Владимир, Россия)</p>	463
<p><u>Гаврилова И.В.</u></p> <p>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ</p> <p>(г. Санкт-Петербург, Россия)</p>	469
<p><u>Gordienko I.A.</u></p> <p>AUTHENTIC TEXTS AND INTERTEXTUALITY WHILE TEACHING READING IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS FOREIGN</p> <p>(Rostov-on-Don, Russia)</p>	474
<p><u>Меликова О.С., Прокудайло Т.Н., Меликова Т.А.</u></p> <p>ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ</p> <p>(г. Ростов-на-Дону, Россия)</p>	478
<p><u>Мельникова Т.Н., Гринкевич Е.И.</u></p> <p>НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО ДАРВИНОВСКОГО МУЗЕЯ (г. МОСКВА) КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РКИ (г. Минск, Республика Беларусь)</p>	483
<p><u>Флянтикова Е.В., Черкес Т.В.</u></p> <p>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕКСТА: НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКИХ ПОСОБИЙ ПО РКИ</p>	488

(г. Гродно, Республика Беларусь)	
---	--

РАЗДЕЛ 1

РУССКАЯ ОБЩИНА В АВСТРАЛИИ

Анна Кэтрин Найт

Гродненский государственный медицинский университет,

г. Гродно, Беларусь

В статье рассматривается время появления в Австралии русской общины, прослеживаются этапы ее формирования, а также ее состояние на современном этапе. Перечисляются средства продвижения и популяризации русской культуры и русского языка австралийскими средствами массовой информации.

Австралия – это страна, где люди разных культур, этнических и национальных групп живут вместе, строят общее будущее и улучшают свое общество. Национальная согласованность стала одной из ключевых целей мультикультурализма в Австралии.

В Австралии существует несколько этнических групп, которые нередко появляются в СМИ. Именно среди них находятся русские. Первый русский поселенец прибыл в Австралию в 1804 году как заключенный. Однако до конца XVIII и начала XIX веков миграция русских была относительно минимальной. Прибытие основной волны русских эмигрантов совпало с ключевыми политическими изменениями и восстаниями в России (например, Октябрьская революция 1917 года). Третья волна русских эмигрантов пришла на послевоенный период (1947-1952 гг), когда многие русские покинули лагеря беженцев по всей Европе.

Наибольшее количество русских прибыло в Австралию, начиная с 1990 г, в период, предшествовавший распаду Советского Союза. Так, по данным переписи 2011 г., примерно 70% русских в Австралии прибыли туда именно в это время. Тем не менее важно отметить, что не все люди, которые идентифицируют себя как русские, родились там. В других республиках бывшего Советского Союза было много этнических русских, прибывших в Австралию во времена политических потрясений.

Таким образом, русская община в Австралии включает в себя многих переселенцев из Украины, Латвии и других стран, бывших когда-то республиками Советского Союза. Кроме того, огромные размеры бывшего Советского Союза свидетельствуют о необычайной истории завоеваний. Так, только в пределах российских границ проживает около 200 различных этнических групп и национальностей. Хотя большинство людей имеет славянское происхождение, есть и представители тюрков и татар. Татары, украинцы, башкиры, чувашаи и чеченцы являются одними из крупнейших этнических меньшинств, которые в Австралии считают русскими.

80 % русской общины продолжают говорить дома по-русски, но они также хорошо понимают английский язык (83% говорят на нем свободно). Многие этнические русские и русскоговорящие заняты в профессиональной сфере.

Более 75 % лиц старше 15 лет имеют высшее образование. Большинство русских, проживающих в Австралии, составляют женщины (62,7 %). Если раньше многие русские эмигранты были евреями, то в последние годы еврейская эмиграция стала менее очевидной. Среди известных русских эмигрантов можно назвать боксера Костю Цзю, чемпионку по прыжкам с шестом Татьяну Григорьеву и Любовь Пошевелю, завоевавшую серебряную медаль на Олимпийских играх 2000 года в Сиднее.

Сиднейский пляж Бонди-Бич – это популярное место для русских и русско-еврейских эмигрантов, там находится несколько ресторанов и специализированных магазинов, обслуживающих их потребности. Тем не менее, русские живут по всему Новому Южному Уэльсу и Австралии с меньшей концентрацией в определенных областях, как, возможно, было и на ранних волнах эмиграции.

Такие традиционные центры, как Стратфилд и Сидней Бонди, представляют собой постоянно меняющиеся сообщества, обслуживающие новых людей. Такие услуги, как языковые школы и церкви, не были распространены за пределами этих областей с 1980-ых гг. В северных

пригородах Сиднея нет языковых школ, церковных или связанных с ними служб, несмотря на то, что русские и другие славянские европейцы переехали в этот район во время недавних волн эмиграции.

Российско-австралийское сообщество обслуживается на национальном уровне группой радиовещания на русском языке на правительственной радиостанции «SBS SpecialBroadcastingService», которая вещает на 58 языках сообщества.

Русские клубы есть в Сиднее (Новый Южный Уэльс) и в Брисбене (Квинсланд). Русский клуб Брисбена является первым и старейшим русским клубом в Австралии. Клуб был построен на Трафальгарской улице в Вуллонгаббе в 1928 году русским беженцами во времена Гражданской войны. Он стал вторым общественным учреждением, построенным в Австралии.

Первым был культовый Никольский русский православный собор персикового цвета, построенный на улице Стервятников несколькими годами ранее по другую сторону стадиона Габба.

Сегодня клуб является одним из многих российских заведений в Брисбене, в их числе два русских клуба, три православных прихода и один русский гастроном в Вуллонгаббе.

В настоящее время «Русский клуб Брисбена», чаще известный, как «Маленький русский клуб») – это волонтерская организация, посвященная сохранению русского наследия в Австралии, организующая российские культурные и продовольственные мероприятия, семинары, беседы для всех австралийцев, заинтересованных в русской культуре.

По данным Росстата, с 2000 г по 2008 г около 1200 россиян уехало на постоянное место жительства в Австралию. Ежегодно в Австралию переезжает примерно 170 россиян.

Большую роль в сохранении русского языка в Австралии играют русские клубы, которые организуют различные кружки, встречи и выставки, где взрослые и дети общаются на русском языке. Так, в русском клубе в

Сиднее 4 мая 2019 г специально ко Дню Победы Русский музыкальный театр «Доремикс» покажет драматический мюзикл Андрея Кротова «А зори здесь тихие».

Также в Австралии издается электронная газета «Единение» (<http://www.unification.com.au/>), освещающая актуальные проблемы жизни в Австралии на русском языке.

Для детей по всей Австралии открыт ряд русских школ. Например, Школа русского языка на Голд Косте «Ромашка», Русская школа Западной Австралии, Аделаидская русская этническая школа, Пушкинский лицей в Мельбурне. Для людей старшего возраста русский язык преподается в высших учебных заведениях. Например, в русском отделении университета Маквори, на курсах русского языка при университете Гриффит, Мельбурна и т.д.

Ряд радиостанций Австралии ведут передачи на русском языке. Радио «SBS Russian» – австралийская государственная телерадиокомпания (<http://www.sbs.com.au/yourlanguage/russian/>). Программы на русском языке предоставляют подробные обзоры австралийских, российских и международных новостей и актуальных сюжетов. Активно обсуждаются вопросы, важные для местной общины. Из таких передач можно узнать, что волнует русских в Австралии, почувствовать живое биение пульса общины, познакомиться с людьми разного возраста, сохранивших свою культуру.

Также существует Русское радио Австралии в Сиднее (<http://www.russkoeradio.com.au/>). Его программы нацелены на укрепление связей между этническими общинами и на поощрение культурного разнообразия австралийского сообщества, формирование культуры речи и навыков общения на русском языке, расширение словарного запаса и формирование правильного произношения.

Радио «3ZZZ» в Мельбурне выходит на волне FM 92.3 мгц, два раза в неделю по средам с 8 часов утра до 9 часов вечера и по пятницам с 9 часов утра до 10 часов вечера. Данное радио имеет свою страницу в такой

социальной сети, как «Фейсбук» (www.facebook.com/Russian-Program-at-ZZZ-Melbourne-Ethnic-Community-Radio).

На русскую диаспору в Австралии большое влияние оказали русские эмигранты из Китая конца 50-ых – начала 60-ых гг. Дело в том, что они лучше сохранили русский дух, чем это было в других местах расселения. Отчасти это объясняется тем, что существовал большой контраст между русской православной культурой и местной китайской – буддисткой и конфуцианской. Поэтому, когда в Австралию нахлынула волна русских из Китая. То казалось, что они как будто приехали из России.

В отличие от Америки в Австралии сохраняется больше очагов близкого поселения русских. Такие локализованные общины есть, например, в Джилонге и Донденонге (около Мельбурна), в Кабраматте и Кройдоне.

На сегодняшний день русская община в Австралии насчитывает более пятидесяти тысяч человек.

Список литературы

1. Cultural Atlas — Russian Culture - Russians in Australia – SBS. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://culturalatlas.sbs.com.au/russian-culture/russians-in-australia#russians-in-australia>.
2. Russian Australians. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Russian_Australians.
3. Who are the Russians in Australia? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://alltogethernow.org.au/news/who-are-the-russians-in-australia>.

К ВОПРОСУ УЧЕТА ФАКТОРА КУЛЬТУРНО МАРКИРОВАННОГО СМЫСЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.

**Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь**

В работе проведен анализ двух полярно противоположных друг другу процессов. Один процесс связан с отрицанием и невозможностью постичь до конца изучаемый чужой язык, второй – с процессом проникновения в языковую культуру другого народа.

Культурный релятивизм и аккультурация – два полярно противоположных друг другу процесса. Первый связан с отрицанием и невозможностью постичь до конца язык того народа, который мы изучаем, а второй связан с процессом проникновения в языковую культуру другого народа, чтобы стать «такими, как они».

В человеческой культуре наиболее фундаментальной структурой является следующая триада владения языком. Первый уровень – это грамотность (устная и письменная речь). Второй уровень – способность правильно выражать свои мысли, пересказывать то, что читал, слышал или видел. Третий уровень – умение с помощью речевого сообщения (письменного или устного) добиваться желаемого воздействия на обучаемого.

Овладение первым уровнем языковых умений возможно на чисто механической основе, оставаясь в рамках самого языка. На втором уровне для правильной передачи содержания необходимо учитывать культурный контекст, в котором происходит коммуникация. Достижение в достаточном объеме второго уровня владения языком требует культурологической направленности обучения неродному языку. Еще большую роль культурологические аспекты играют на третьем уровне, когда включаются дополнительные (невербальные) механизмы воздействия, например, смотреть в глаза собеседнику при разговоре, сопровождать речь активной жестикуляцией и мимикой.

Понять русскую, белорусскую или другую личность – это значит воспроизвести в сознании другой национальной личности не только имманентно присущую ей систему ценностей, но также и специфическое видение мира: особое мироощущение, свою особую, исторически обусловленную картину мира, своеобразие образа и стиля жизни, этические и

эстетические категории, что делает данную личность самобытной и без чего нет ее как целостного, живого организма. То, что является для одной национальной личности основополагающим, может и не быть таковым для другой. «Русский не может совершенно обратиться в немца, и потому его нельзя мерить на свой аршин, – подчеркивал Достоевский. – Русские держат себя совершенно нараспашку перед европейцами, а между тем характер русского может быть даже еще слабее обрисован в сознании европейца, чем характер китайца или японца. Для Европы Россия – одна из загадок Сфинкса. Скорее изобретется перпетум мобиле или жизненный эликсир, чем постигнется Западом русская истина, русский дух, характер его направления» [1].

Если в основе национального духа на Западе преобладает общемировая тенденция на личность, то для русских, напротив, характерна ориентация на снижение значимости личности в пользу коллектива, общества и государства.

Взаимосвязь языка и культуры на уровне семантики проявляется прежде всего в установлении закономерных связей на денотативном уровне – системой реалем, т.е. определенных классов предметов культуры, которые могут иметь национальную специфику в различных языках и описываются с помощью специальных понятий и языковых значений.

Именно тесная связь языковых и внеязыковых единиц языка и предметов культуры и дает основание для построения системы обучения, когда язык рассматривается как бы спроецированным на определенные культурные области и тесно связанным с ними. Теории языковых и понятийных полей, а также теории ассоциативных полей увязывают системное изучение лексики с историей народа и национальным духом.

Если мы берем текст и адаптируем его, то для аккультурации важно сохранение грамматической структуры, выделение ключевых слов и словосочетаний, предложений, составляющих опорно-смысловую стержень текста. Текст должен сохранять модальность, которая позволяет сохранить

напряженность ситуации, волнение, динамику текста; должны быть оставлены максимально глаголы движения, которые образуют определенные семантические поля. Должна быть сохранена метафоризация языка, художественная деталь, выраженная словосочетанием. В предтекстовых и притекстовых заданиях большое внимание необходимо уделять восприятию ассоциаций писателя, поиску метафоры, художественной детали, работе с глаголами движения.

Ассоциативный эксперимент может быть использован для показания уровня аккультурации и интериоризации культурных явлений. Если свободный эксперимент, проведенный со студентами перед чтением текста по ключевым словам, дал одни ассоциативные ряды, то контролируемый эксперимент показывает, что прежние ассоциативные ряды обогатились писательскими образами.

Анализ этнокультурных особенностей общения, социального статуса личности как прагмалингвистической основы коммуникации, национально-культурной специфики организации речевого общения позволяет выделить такое явление, как стереотипизацию содержания и структуры общения.

Уровень овладения иной языковой культурой проявляется в национальном социокультурном стереотипе поведения, который рассматривается как единица ментально-лингвального комплекса представителя определенного этноса, реализуется в стандартных ситуациях общения этого этноса, являясь устойчивой социокультурной маркированной локальной ассоциацией к данной ситуации. Стереотип проявляется в виде формы речевого клише или вербализованного / невербализованного штампа сознания. Источником стереотипов является социокультурная информация, в основу классификации которой кладутся следующие критерии: общефилософский, в который входят географическое положение, климат, местная природа, условия жизни, душа, национальный характер, традиции, язык, менталитет, логика мышления народа, проживающего на данной территории (например, роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина» переведен,

читаем и экранизирован итальянцами, американцами, англичанами, французами, но не переводился на языки, культуре которых непонятна идея эмансипации женщины); историко-культурный, базирующийся на синхронической и диахронической информации, в которую входят все историко-культурные объекты, как-то: антропонимы, топонимы, хрононимы (например, открытием для иностранных студентов-медиков БГМУ при изучении творчества А.С. Пушкина является тот исторический факт, что русские были в Париже в 1814 году).

Основная задача аккультурации состоит в том, чтобы заставить уважать себя как нацию, в среде которой ты живешь.

К следующему критерию относится лингвистический, опирающийся на данные лексикологии, фразеологии. Для процесса познания языковой культуры, осуществляемого на основе глубинного анализа изучаемого текста, сам текст должен быть значимым для русской национальной культуры, типичным с точки зрения проявления норм текстов, показательным с точки зрения изучаемых явлений во фрагментах приемлемого объема. При этом должен учитываться не только формат традиционных типологий (родо-жанровые, стихотворные, прозаические тексты), обеспечивающих прямую связь в обучении русскому языку – от преподавателя РКИ к студенту, но и формат докладов, сочинений, проектов студентов на научных конференциях, направленный на обратную связь – от иностранного учащегося к преподавателю.

Наметившийся в последнее время деятельностный подход к обучению невозможен без учета национальной специфики родного языка студентов. Это связано с тем, что гуманизация обучения требует рассматривать взаимоотношение между преподавателем и студентом как взаимодействие двух равноправных партнеров, которое невозможно достичь без понимания того, что мир, который нам дан в нашем непосредственном опыте, оставаясь всегда одним и тем же, постигается главным образом в разных языках.

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений. В 30 тт. - Л.: Наука, 1972 - 1990, т.19.- с.175.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ

Лю Чанцзян

**ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина»,
г. Екатеринбург, Россия**

В статье проведен анализ темы, посвященной подходам, проблемам и их решению в процессе обучения русскому языку китайских студентов в аспектах общества и культуры, в основном рассматриваются специфика обучения русскому языку в Китае, овладение социокультурной компетенцией и лексическими единицами.

Со временем развития отношений между Россией и Китаем, количество китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный увеличивается с каждым годом. Соответственно, многие методы и прием русскому языку были выдвинуты специалистами по педагогике. На фоне глобализации преподавание русского языка тесно связано с обществом и культурой России, как отмечает Karen Risager, что нет «эссенциалиста дуальности языка и культуры» или радикального различия между ними, но есть «тесная связь, взаимозависимость, сложные отношения между языком и культурой». Немало проблем обучения возникают именно в связи с игнорированием социокультурных факторов.

Первой проблемой является преподавание языка ради самого языка, это подразумевает поставленная цель обучения языку не с практической точки зрения, а непосредственно с лингвистической. Для китайских студентов преподаватели в основном делают акцент на языковой теории (грамматике и лексике), соответственно, обучающимся приходится тратить много времени на

изучение глоссария и грамматики. Одна из причин — этосистема оценки на государственном уровне, такая ситуация определяется прагматической целью. На территории материнской части Китая действуют разные тесты по русскому языку, по сравнению с ТРКИ, задачи тестирования сосредоточены именно на лингвистические теории, а не практике. Например, учащиеся должны уметь детально анализировать значения слов с разными префиксами и суффиксами, хотя это основа для изучения языка, но их доля в тестах большая, а тесты по аудированию и говорению занимают второстепенное место. Это приводит к тому, что студенты смогут сдать тесты, иногда получают высокие оценки, но им все-таки не удастся нормально жить или работать в стране изучаемого языка. Поэтому, хотя некоторые студенты имеют большой запас слов, владеют грамматическими правилами, но они не могут свободно применять их в реальной жизни.

Вторая проблема – это изучение языка вне контекста культуры. Всем известно, язык – это не только знаковая система, но и контейнер общества и культуры, который отражает традицию, обычаи, историю, образ жизни, менталитет и другие стороны некой национальности. Конечной целью изучения языка является коммуникация. Однако, в процессе изучения русского языка наблюдается такое явление, как немало людей не смогут грамотно общаться с носителями русского языка через многолетнее обучение. Существуют субъективные или индивидуальные факторы, например, отсутствие языкового чутья и интереса к изучению русского языка. Разумеется, и наличие объективных причин: неопытные педагоги, отсталые образовательные техники, нехватка финансовой поддержки и другие. Все это приводит к тому, что студентам невозможно погружаться в культурную среду, т.е. они изучают иностранный язык вне общества и культуры изучаемого языка. Например, в процессе обучения, студентам требуется запомнить такие известные имена, как Пушкин, Чехов и Достоевский, а также названия их произведений, но они редко читают произведения этих авторов на русском языке, хотя бы хрестоматии. Во

многих образовательных учреждениях ведутся подобные курсы, но преподаватели уделяют больше внимания анализу лексики и грамматики, а не самому тексту. Приведём другой пример: при общении с носителями русского языка, китайские студенты не всегда понимают, о чем они говорят, хотя могут понять смысл каждого слова в отдельности.

Для того, чтобы решить вышеуказанные проблемы. В первую очередь, следует выяснить социокультурную компетенцию. Социокультурная компетенция – это знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, норм речевого и неречевого поведения и умение строить свое поведение в соответствии с этими знаниями в реальных ситуациях общения.

Социокультурная компетенция считается необходимым условием для эффективного изучения иностранного языка. Среди основных средств формирования социокультурной компетенции, прежде всего источником информации являются жанрово-стилистические разновидности аутентичных текстов, содержащие социокультурные сведения о стране изучаемого языка, ее культурных особенностях и традициях, а также видео- и аудиоматериалы в виде текстов социокультурной направленности, кинофильмы. Например, в аудитории преподаватели могут использовать материалы из реальной жизни России, а не специально созданные (обычно устаревшие) для обучения. Сюда можно отнести газетные статьи, брошюры, письма, рекламы, программы новостей радио и телевидения и т. д. Все это живые материалы произведут на обучающихся сильное впечатление. Даже если они не живут в русскоязычной среде, тем не менее, они могут автоматически ассоциировать данные материалы со собственной жизнью в Китае, потом найдут соответствующие русские выражения.

Другим способом является овладение лексическими единицами, которые обладают национально-культурной семантикой, также формируют представление о культуре носителей языка, они включают в себя названия реалий, коннотативную лексику и фоновую лексику. Именно через эти

лексические единицы студенты имеют возможность глубже постигать российские реалии, и в дальнейшем уровень владения русским языком будет повышаться сам собой. Например, в России и странах СНГ подстаканники традиционно используются в железнодорожном транспорте как обязательный элемент сервировки стола, но это является экзотикой для китайцев, соответственно эквивалента слову «подстаканник» в Китайском языке не существует, соответственно, на эти подобные лакуны стоит им обращать внимание.

Овладевая русским языком, обучающиеся формируют культуру мира в сознании русских людей. Они изучают и сравнивают языковые явления, обычаи, традиции, искусство и образ жизни народов. Это не только полезно для изучения данного языка, но и приносит пользу для расширения нашего кругозора. Именно это является поводом того, что студенты должны изучать русский язык в контексте общества и культуры.

Список литературы

1. Чащина Ю.Б. Социокультурный аспект в обучении иностранному языку. Научный альманах · 2015 · N 12-3(14): 414-416.
2. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press, 1994.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШРИ-ЛАНКЕ

Макарова И.Н.

**Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Республика Беларусь**

В статье проведен анализ ситуации с изучением русского языка в Шри-Ланке, раскрыты вопросы взаимодействия образовательных учреждений в этой сфере. В последние годы в Республике Беларусь растет количество студентов из данной страны, желающих обучаться в белорусских вузах, поэтому представляется важным изучить опыт деятельности российских официальных учреждений в Шри-Ланке, в том числе

Российского центра науки и культуры.

Первые русские появились на острове Цейлон в середине XIX в. Например, книги профессора Минаева, всемирно известного эксперта по буддизму, по-прежнему уникальны благодаря широкому диапазону исторических сведений о Шри-Ланке. Также о Цейлон посещали Антон Чехов, назвавший остров райским уголком земли, и Иван Бунин, пораженный древним обаянием Анурадхапуры. Остров также был инкогнито посещал российский наследный принц Цезаревич во время своего кругосветного путешествия, а в Королевском Ботаническом Саду в Перадении до сих пор растет дерево, посаженное в 1891 г. будущим российским императором Николаем II.

Твердая основа для взаимовыгодных отношений между Шри-Ланкой и СССР была установлена в 60-70-х гг. XX в., когда были подписаны двухсторонние соглашения о сотрудничестве в сферах торговли, экономики, науки и культуры. Тогда же произошло и настоящее знакомство ланкийцев с русским языком в результате деятельности Орувала Банду, одного из первых выпускников Российского университета дружбы народов. В те годы между СССР и Шри-Ланкой были достаточно тесные связи, а русский язык изучало значительное количество студентов. Таким образом, в Шри-Ланке хорошо знают А.П. Чехова и А.М. Горького, других русских классиков. Их произведения читают, ставят на сцене. Их творчество способствовало тому, что ланкийцы проявляют большой интерес к русской литературе, к русскому языку.

Для развития гуманитарных связей между странами в 1986 г. в г. Коломбо был открыт Российский центр науки и культуры (Российский центр в Коломбо), который помогает ланкийской молодежи в обучении не только русскому языку, но и шахматам, балету, а также предлагает помощь в художественном и музыкальном образовании. Деятельность РЦНК в наши дни направлена в первую очередь на популяризацию русского языка,

знакомство с богатством исторического и культурного наследия России, а также формирование ее объективного образа [2].

В РЦНК в Коломбо имеется широкий выбор учебных программ по изучению русского языка как иностранного, учитывающих цели и интересы учащихся, а также специальные курсы для иностранцев по деловому русскому языку. Цель курсов русского языка – сформировать языковую компетенцию для эффективного межкультурного взаимодействия.

Кроме того, в России действует Общество дружбы «Россия – Шри-Ланка», в Шри-Ланке – Общество дружбы «Шри-Ланка – Россия».

В настоящее время снова стало увеличиваться количество студентов, которые желают выбрать русский язык как основной предмет для бакалаврской программы. Такую возможность предоставляет им не только международное взаимодействие вузов Шри-Ланки с учебными заведениями различных стран, в том числе Республики Беларусь и Российской Федерации, но и ланкийские вузы, в частности, Университет Келания – один из ведущих национальных университетов, расположенный за пределами муниципального Коломбо, в районе Гампах, в древнем и историческом городе Келании, на правом берегу реки Келани.

Кафедра иностранных языков Университета Келания проводит в том числе обучение на русском языке по программе получения степени бакалавра (B.A. General) и организует двухлетние сертификатные курсы. Далее специальные курсы проводятся на русском языке на получение степени Бакалавра (B.A. Special). Миссия кафедры состоит в том, чтобы передать студентам максимально полные знания в предметной области и подготовить их к реальным условиям. Для этого языковые секции сформулировали стратегии обучения, отражающие стремление к компетентности в четырех навыках – чтении, письме, аудировании и говорении.

Следует отметить, что все преподаватели кафедры иностранных языков Университета Келания получили свою первую степень и (или) закончили

аспирантуру и защитили докторские диссертации в иностранных университетах [1].

Ежегодно кафедра иностранных языков университета Келания организует российский кулинарный фестиваль, на котором популярные сладости и блюда из России, приготовленные своими руками, представляет русский студенческий союз. Участники фестиваля одеваются в национальные русские костюмы и предлагают попробовать русские блюда, приготовленные своими руками. Студенты и преподаватели разных факультетов и гости с удовольствием пробовали блины, пельмени, щи, суп, котлеты и компот. Благодаря этому университетская публика и приглашённые гости имеют возможность познакомиться с русской кухней, а студенты – попрактиковаться в языке.

Также ежегодно в университете проходит российский культурный фестиваль и предлагаются туристам, студентам и всем заинтересованным лицам экскурсии по местам, где побывали великие русские писатели и государственные деятели.

Кроме Университета Келания, можно назвать также следующие высшие школы Шри-Ланки, в которых преподают русский язык: Гурукула Видялая – Келания, Гампах; Алавва Шри Рахула Коллеж – Курунегала; Нараммала Шри Маюрапада Видялая – Курунегала.

Все сказанное указывает на то, что в Шри-Ланке в последние годы стали все больше понимать роль и значение русского языка в мировом сообществе как языка межнационального общения. Существующие многолетние связи Российской Федерации и Шри-Ланки обуславливают непрекращающийся интерес к русскому языку и русской культуре в этой стране.

Что касается Республики Беларусь, то в настоящий момент ведется формирование договорно-правовой основы для развития культурно-гуманитарного сотрудничества, рассматриваются проекты межправительственного соглашения о сотрудничестве в области науки,

технологий и инноваций, межведомственного соглашения о сотрудничестве в сфере высшего образования, межведомственного соглашения о сотрудничестве в области здравоохранения. Витебским государственным медицинским университетом (ВГМУ) в ноябре 2015 г. в Шри-Ланке открыто подготовительное отделение университета. В апреле 2017 г. в г. Коломбо и г. Канди открыты первые зарубежные отделения Белорусского национального технического университета (БНТУ). 4-9 сентября 2014 г. прошли Дни культуры Шри-Ланки в Беларуси, подписано межведомственное соглашение о сотрудничестве в сфере культуры.

Список литературы

1. Сирисена, Х. Русский язык в Шри-Ланке. Об опыте работы университета Келания / Х. Сирисена // Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.mapryal.org/filecache/upload/files/3-russkij-yazyk-v-shri_lanke.pdf. – Дата доступа: 25.04.2019 г.
2. Российский центр науки и культуры в г. Коломбо (РЦНК): официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lka.rs.gov.ru/ru/about>. – Дата доступа: 25.04.2019 г.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ БГМУ)

Самуйлова Т.И., Шарана А.А.

**Белорусский государственный медицинский университет,
г. Минск, Республика Беларусь**

В работе рассматривается специфика внеаудиторной работы с иностранными учащимися, которую проводит кафедра белорусского и русского языков Белорусского

государственного медицинского университета. Указываются основные направления и формы внеаудиторной работы кафедры и отмечается воспитательное значение проводимых мероприятий.

Поддержка и развитие внеаудиторной деятельности с иностранными учащимися является важной задачей воспитательной работы преподавателей кафедры белорусского и русского языков БГМУ, так как выход в другие сферы деятельности, успех в них положительно сказываются на результатах общего образования. За почти сорокалетний период подготовки специалистов для зарубежных стран кафедрой накоплен большой опыт интернационального воспитания студентов, определены стратегии и направления воспитательной работы с иностранными учащимися. Преподаватели кафедры убеждены, что для свободного общения на неродном языке недостаточно усвоить речевые и коммуникативные компетенции, необходимо выработать социокультурные и страноведческие компетенции, которые достигаются путём тесной связи обучения русскому языку иностранцев с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры и способов достижения межкультурного понимания.

Межкультурная коммуникация предполагает знание социокультурного поведения носителей языка, знание социокультурных реалий и стереотипов. Знания, умения, навыки, необходимые иностранным студентам для успешного осуществления межкультурной коммуникации в Беларуси, представляют собой социокультурную компетенцию, которая формируется на постижении лингвострановедческого (лексические единицы с национально-культурной семантикой), социолингвистического (языковые особенности социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп), социально-психологического (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национальными моделями поведения и коммуникативной техники) и культурологического аспектов. Таким образом, изучение русского языка как иностранного осуществляется

на фоне определённого социокультурного потенциала, присутствующего в сознании студентов.

Опираясь на Типовую учебную программу по РКИ, наша кафедра выделяет в предметно-тематическом содержании РКИ две сферы общения: учебную, которая в процессе обучения значительно расширяется профессиональной сферой общения, и социальную. В процессе работы над тематическим материалом в рамках сферы социального общения уделяется большое внимание формированию речевой (социолингвистической) и социальнокультурной компетенциям, расширению которых служит внеаудиторная деятельность преподавателей с иностранными учащимися.

Преподаватели кафедры стремятся заинтересовать студентов в использовании самых разных источников социокультурной информации. В ходе внеаудиторных мероприятий иностранные студенты учатся активному сотрудничеству, усваивают навыки толерантного поведения и общения, а также изучают русский язык.

Основной задачей системной и разнообразной внеаудиторной воспитательной работы кафедры является создание условий для формирования у иностранных студентов межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешную социализацию и адаптацию к учебной и профессиональной деятельности в образовательной сфере БГМУ.

Воспитательная работа кафедры проводится по нескольким направлениям. Это мероприятия, направленные

- на улучшение результатов учебной деятельности;
- на развитие интеллектуальных возможностей иностранных учащихся, профессиональной деятельности и трудовой культуры;
- на совершенствование нравственно-правовой культуры;
- на развитие культуры быта и досуга;
- на развитие коммуникативной культуры;
- на формирование здорового образа жизни.

Осуществляя помощь в организации учёбы, наши преподаватели стремятся формировать у студентов умение учиться, планировать, организовывать свою учебную деятельность. Здесь наиболее частыми являются такие формы работы, как групповые и индивидуальные беседы, консультации, помощь в подготовке домашнего задания, разъяснение правил поведения в университете, в аудитории, в общежитии.

С целью формирования культуры интеллектуального развития и совершенствования иностранным студентам оказывается помощь в выборе тем и подготовке докладов для участия в международных и республиканских научно-практических конференциях, в Республиканских студенческих чтениях «Диалог языков и культур», организуемых кафедрой раз в 2 года. Уже многие годы на кафедре проводятся университетские олимпиады по русскому языку для иностранных учащихся, а победителей преподаватели кафедры готовят для участия в республиканских олимпиадах, в которых студенты нашего вуза всегда получали дипломы и грамоты. Иностранные студенты БГМУ приняли участие во Всемирном лингвокультурологическом конкурсе по русскому языку и литературе, посвященном празднованию Дня русского языка.

В направлении по формированию нравственности мы стремимся развивать у студентов понимание смысла человеческого существования, а также приобщать их к общечеловеческим и национальным ценностям. В этом направлении реализуются различные формы работы: экскурсии по историческим и памятным местам Беларуси и Минска (например, в Историческую мастерскую на месте бывшего Минского гетто с посещением прилегающих памятников), театральные и кинопросмотры, знакомство с нравственным наследием писателей и поэтов, встречи с писателями, поэтами, артистами, беседы, праздничные поздравления одногруппников. Частыми являются беседы тематические и информационные, групповые и индивидуальные, охватывающие широкий спектр вопросов. Например, об уважительном отношении к пожилым людям, «Этнопсихологический

портрет белоруса глазами иностранного студента», «Свобода и ответственность» и другие.

Важное место в воспитании иностранных студентов занимает работа клуба «Интернационалист», где они получают новую интересную информацию о разных странах и народах, учатся сотрудничеству с людьми, имеют возможность выражения своих интересов, видят в объединении с другими людьми средство самоутверждения, определения себя как личности в новых условиях жизни. И, что очень важно, создаются условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешную социализацию и адаптацию к учебной и профессиональной деятельности.

Самоутвердиться, самореализоваться помогает студентам участие в фестивалях творчества иностранных студентов в рамках вуза и республики. Преподаватели кафедры оказывают огромную помощь студентам в подготовке концертов и выставок. Педагогический коллектив кафедры проводит ряд мероприятий, которые организуют досуг иностранных учащихся, повышают их интерес к белорусской культуре и истории и вместе с этим способствуют разностороннему решению воспитательных задач. Это экскурсии в Гродно, Полоцк, Мир, Несвиж, в Беловежскую пущу, в Государственный музей народной архитектуры и быта в деревне Озерцо, в Музей старинных народных промыслов и технологий в Дудутках, в Мемориальный комплекс «Хатынь» и на Курган Славы, в спортивные комплексы «Раубичи» и «Силичи». Подобные мероприятия благотворно влияют на учебный процесс, так как расширяют круг общения, развивают кругозор, дают полноценный и активный отдых, укрепляют здоровье, а общение с экскурсоводом требует применения знаний этикета, использования речевых моделей, точной постановки вопросов. Немалую роль в организации досуга, в воспитании системы ценностей, в эстетическом и эмоциональном воспитании играет посещение театров, музеев, концертов. Иностранные студенты посещают концерты арт-группы «Беларусь»,

вокальной группы «Чистый голос», государственного ансамбля танца Беларуси, ансамбля «Харошкі», смотрят белорусский балет, слушают оперу.

Преподаватели кафедры стремятся формировать у иностранных студентов культуру сохранения и совершенствования собственного здоровья, оказывая им педагогическую и психологическую помощь в адаптационный период, совершая экскурсии и прогулки в Ботанический сад, в зоопарк, в парки города, за город, устраивая лыжные прогулки и походы на каток в зимнее время года.

Любая форма внеаудиторной работы требует тщательной языковой подготовки, организации, инициативы и заинтересованности, поэтому проводится предварительная работа. После проведения внеаудиторных мероприятий студентам предлагаются различные формы аудиторной работы: обмен мнениями; беседа; написание заметки в университетскую газету «Веснік БДМУ», в стенгазету или на сайт университета; домашнее сочинение; составление диалогов или монологическое высказывание о самом интересном; проведение виртуальной экскурсии с использованием наглядности или технических средств обучения.

Таким образом, интеграция аудиторной и внеаудиторной работы кафедры в рамках социокультурного подхода ускоряет социокультурную адаптацию и преодоление проблем, связанных с новой средой жизнедеятельности студентов, способствует их скорейшему выходу в речь, что расширяет сферы общения и помогает формированию социальной компетенции. С уверенностью можно сказать, что внеаудиторные мероприятия являются неотъемлемой частью учебной работы.

Список литературы

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию образовательных стандартов высшего профессионального образования. – М., 2005. – 107 с.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

3. Программа воспитательной работы учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» до 2021 года / М-во здравоохранения РБ; редкол.: Н.А.Кибик [и др.]. – Минск, 2016. – 28 с.

ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ НА ПРИМЕРЕ НИГЕРИИ

Сентябова А.В.

**Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Беларусь**

В статье рассматривается статус русского языка в России и за рубежом, освещается роль русского языка в современном мире. Описывается деятельность организаций, способствующих продвижению и популяризации русского языка в России и за границей. Подробно освещается изучение русского языка в университетах Нигерии, а также продвижение русского языка и культуры в целом.

Русский язык играет важную роль на современной политической арене. Численность русскоговорящего населения – 300 миллионов человек. Он до сих пор является государственным языком Российской Федерации, одним из государственных языков в Республике Беларусь, официальным языком в Республике Казахстан и Кыргызской Республике.

Количество этнических русских, проживающих за границами Российской Федерации, составляет приблизительно 20-30 миллионов человек. Самые крупные диаспоры русскоговорящих за рубежом проживают в США, Израиле и Германии.

На современном этапе русский язык используется для международного и межгосударственного общения в различных сферах деятельности в Центральной Евразии, Восточной Европе и странах бывшего Советского Союза. Он имеет статус официального языка ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций.

Продвижение и популяризация русского языка являются важнейшими целями современной политики России. Основная задача состоит в пробуждении интереса к изучению русского языка в зарубежных странах путем сотрудничества российских университетов с иностранными образовательными учреждениями.

В 2007 г. было инициировано создание фонда «Русский мир», основная миссия которого состоит в популяризации русского языка и поддержке образовательных программ для изучения русского языка в России и за рубежом. Партнер фонда «Русский мир» – Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество). Его деятельность направлена на формирование положительного образа России за рубежом и защиту языковых и культурных потребностей русскоговорящих за границей.

Также широко известна программа продвижения русского языка и образования на русском языке Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, предлагающая курсы русского языка как иностранного, электронный подготовительный факультет, тематические фестивали и акции в поддержку русского языка, а также выездные языковые школы.

Институт русского языка имени В.В. Виноградова также принимает активное участие в продвижении русского языка в России и за рубежом.

Остановимся подробнее на продвижении русского языка в Нигерии. Нигерия – это государство в Западной Африке, на территории которого проживает более 250 этнических групп. Население Нигерии составляет более 190 миллионов человек.

Изучение русского языка в Нигерии восходит ко времени создания Университета Нигерии в г. Нсукка. Именно там в 1960 г. впервые появился курс «Русский язык», еще не имеющий статуса отдельной дисциплины. Первоначально на данный курс записались 6 студентов. Позднее произошло успешное внедрение курса русского языка в Университете Ибадана,

Университете Лагоса и Университете Обефеме Аволово. Русский язык в качестве субдисциплины был добавлен на кафедре европейских языков в Университете Лагоса в 1970/71 учебном году, а уже в 1983 г. эта дисциплина официально появилась в образовательной программе высшего образования Нигерии. Дипломные проекты по данной дисциплине защитили 3 студента. В последующие годы число студентов, изучающих русский язык, увеличилось. Так, в 2003/2004 учебном году их уже было 34. В настоящее время русский язык на кафедре изучает более 50 студентов. Основной проблемой при продвижении этого курса является нехватка квалифицированных преподавателей русского языка.

Нигерийские студенты заинтересованы в изучении русского языка и русской культуры, поскольку Нигерия стремится стать частью мирового политического пространства, а русский язык является одним из мировых языков. Знание русского языка необходимо для осуществления международной политики и дипломатии. Оно также позволит получить доступ к научным исследованиям и технологиям. Без знания языка невозможно чтение в оригинале технической, научной и художественной литературы, а при переводе многие нюансы теряются.

На современном этапе развития Нигерии требуется выход за рамки изучения русского языка как академического предмета, поскольку активно налаживаются контакты между африканскими странами и Россией в сферах экономики, образования, бизнеса и культуры.

Русский язык в университетах Нигерии – это четырехлетняя программа, рассчитанная на 3 года обучения в Нигерии и один год обучения в России. Как правило, нигерийские студенты учатся два года в Нигерии, потом один год в любом университете или институте в России, имеющем соглашение с Нигерией, а завершают свое обучение опять в Нигерии.

Первоначально нигерийские студенты обучались только в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина, однако в

2005 г. был подписан договор о сотрудничестве, а также об обмене студентами с Волгоградским государственным техническим университетом.

Помимо одногодичной программы для студентов, на базе Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина были подготовлены несколько магистров и кандидатов наук, которые в настоящее время составляют основную часть преподавательского состава кафедры европейских языков в Университете Лагоса и Ибадана.

Еще одним важным событием в изучении русского языка в Нигерии стали усилия по изменению и разработке эталонного академического стандарта для аспирантуры на русском языке в нигерийских университетах. До сих пор подобная аспирантура существует только в Университете Ибадана, а Университет Лагоса и Университет Нигерии (г. Нсука) активно стремятся к ее созданию.

Несмотря на существенный прогресс, достигнутый в области изучения русского языка в нигерийских университетах за последние 50 лет, остается еще много нерешенных вопросов. По-прежнему не хватает квалифицированных преподавателей русского языка как иностранного, кафедры слабо обеспечены учебной и учебно-методической литературой. Ни один из трех университетов, осуществляющих преподавание русского языка, не обеспечен языковой лабораторией и богатой библиотекой.

На современном этапе активно налаживаются связи нигерийских университетов с некоммерческой организацией «Русский мир» с целью создания центра русского языка в Университете Лагоса. Также перспективно сотрудничество нигерийских университетов с российскими образовательными учреждениями. Интересно, что еще в 1977 г. преподаватели русского языка официально создали Западноафриканскую ассоциацию учителей русского языка.

Изучение русского языка в Нигерии имеет уже почти шестидесятилетнюю историю. Нет никаких сомнений в том, что русский язык пришел в Нигерию, чтобы там остаться. На сегодняшний день русский

язык занимает третье место после английского и французского среди изучаемых иностранных языков. Ежегодно Россия предоставляет около 100 стипендий нигерийским студентам.

5-7 марта 2001 г. состоялся официальный визит Президента Нигерии О. Обасанджо в Москву. По итогам переговоров подписана Декларация о принципах дружественных отношений и партнерства между Российской Федерацией и Федеративной Республикой Нигерией, а также ряд других документов.

24.06.2009 г. состоялся первый в истории двусторонних отношений официальный визит Президента России Д.А. Медведева в Нигерию. По итогам переговоров на высшем уровне подписан пакет совместных документов.

Активно налаживаются культурные контакты между Россией и Нигерией. Так, 24.04.2019г. в г. Абудже при участии Министра науки и технологии Нигерии О. Ону, глав профильных комитетов обеих палат Национальной Ассамблеи Нигерии, ученых и журналистов состоялась церемония открытия бюста Ю.А. Гагарина, переданного правительству Нигерии Международным фондом «Диалог культур – Единый мир».

Список литературы

1. Какие действия предпринимает Россия для продвижения русского языка? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.thelanguageindustry.eu/ru/taal-beleid/3555-2017-10-23-11-00-07>.
2. Посольство Российской Федерации в Нигерии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nigeria.mid.ru/obsie-svedenia>.
3. Kayode. O. Omotade Russian studies in Nigerian universities: 1965 to the present. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ijors.net/issue1_1_2012/articles/omotade.html.

4. Chuka Chukwube Four decades of teaching Russian language in Nigeria : setbacks and prospects [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.egyptarch.gov.eg/sites/default/files/pdf/.../106.pdf.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВНОЙ РЕСУРС «МЯГКОЙ СИЛЫ»

Тропина И.А.

ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России

г. Ростов-на-Дону

Русский язык в качестве языка международной коммуникации влияет на то положение, которое Россия занимает в мире. Приоритетными задачами внешней политики нашей страны являются укрепление положительного образа России в мире и позиций российской высшей школы в мировом образовательном пространстве, содействие экспорту российского образования. В «Концепции продвижения российского образования на базе представительств Россотрудничества за рубежом», подписанной Министром иностранных дел Российской Федерации С.В. Лавровым 27 марта 2014, сделан акцент на «определении системы эффективных мер по продвижению российского высшего образования с использованием потенциала представительств Россотрудничества за рубежом с учётом внешнеполитических интересов России и в целях обеспечения формирования эффективных инструментов российской «мягкой силы» на этом направлении международного гуманитарного сотрудничества».

Русский язык является основным ресурсом «мягкой силы». Президент Российской Федерации В.В. Путин определяет это понятие как «комплекс инструментов и методов достижения внешнеполитических целей без применения оружия, а за счёт информационных и других рычагов воздействия». Так, в ноябре 2015 года была утверждена «Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом». Следует отметить государственную программу «Развитие экспортного

потенциала российской системы образования», которая была разработана в мае 2017 года с целью повышения привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке, создание более комфортных условий для пребывания иностранных студентов на территории России в период их обучения. Экспорт образования – одно из направлений социально-экономической стратегии развития России. Планируется увеличение количества иностранных студентов в российских университетах в три раза к 2025 году. Таким образом, русский язык должен занять прочные позиции и выступить мощным фактором «мягкой силы» России на международной арене.

Ростовский государственный медицинский университет (далее – РостГМУ) осуществляет подготовку интеллектуальной элиты зарубежных государств, обеспечивая долговременные политические и экономические интересы России в мире. Дипломированные специалисты являются «амбассадорами» вуза, работая в ста восьмидесяти трёх государствах.

На подготовительном факультете иностранным гражданам оказывается помощь в адаптации к российской действительности, к новой культуре, традициям, к новой образовательной системе; осуществляется подготовка учащихся из зарубежных стран, не владеющих русским языком, к дальнейшему получению высшего и послевузовского образования в высших учебных заведениях Российской Федерации.

Иностранные обучающиеся знакомятся с историей, культурой, традициями народов России. Иностранцы посещают учреждения культуры (библиотеки, театры, музеи), для них проводятся экскурсии, интернациональные и литературные вечера, концерты, праздники, тематические вечера-встречи, олимпиады и викторины, спортивные турниры. Всё это способствует максимально быстрой аккультурации.

Популяризация русского языка, российской науки и культуры – одна из приоритетных задач нашего государства, поэтому в университете большое внимание уделяется проведению таких мероприятий, как поэтические вечера,

конкурс стихов, посвящённый Всемирному дню поэзии; праздник Белых журавлей; конкурс на лучшее эссе; конференции, посвящённые творчеству известных русских писателей.

Иностранные обучающиеся принимают активное участие в таких фестивалях, как «Народы Дона – дружная семья», «РостГМУ многонациональный», «Искусство объединяет», «Южный ветер», «Этностиль», «Культурное достояние Донской земли», Фестиваль дружбы.

Иностранцы приобщаются к русской культуре, посещая Ростовский государственный музыкальный театр, Ростовский академический театр драмы им. М. Горького, Ростовскую государственную филармонию, Донскую государственную публичную библиотеку; проверяют своё знание русского языка, участвуя во Всемирной образовательной акции «Тотальный диктант»; открывают для себя удивительный мир истории России, приобщаясь к нему посредством современных технологий в мультимедийном комплексе «Россия – моя история».

В апреле 2019 года прошёл Фестиваль русского языка, науки и культуры (межуниверситетский проект «Оптимизация стратегий интеграции иностранных обучающихся в российское образовательное пространство»), в рамках которого были проведены 3 тура олимпиады по русскому языку. Иностранные обучающиеся подготовительных факультетов г. Ростова-на-Дону продемонстрировали великолепное знание русского языка и трепетное отношение к нему. Знание русского языка помогает иностранным гражданам успешно адаптироваться к новым для них социокультурным условиям, а также способствует творческому самовыражению.

Иностранные граждане получают неизгладимые впечатления от богатейшей истории, культуры, традиций России, а это способствует созданию привлекательного образа нашей страны.

Список литературы

1. Гафиятуллина Г.Ш., Тропина И.А. Диалог культур: особенности межкультурной коммуникации // Материалы X Международной заочной научной конференции «Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика». – Ставрополь. – 2016. – 11 – 16.

2. Гафиятуллина Г.Ш., Шлык С.В., Тропина И.А. Международная деятельность РостГМУ как реализация внешнеполитического курса Российской Федерации // Европейский журнал социальных наук. – 2018 - №1 – С. 318 – 324.

3. Концепция продвижения российского образования на базе представительств Россотрудничества за рубежом [Электронный ресурс] regnews.org.

4. Путин В.В. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. [Электронный ресурс] [kremlin.ru>d/50644](http://kremlin.ru/d/50644).

5. Тропина И.А. Аккультурация как форма межкультурной коммуникации // Материалы межвузовской научно-методической конференции «Воспитание и обучение: теория, методика и практика». – Ростов-на-Дону– 2016. – С. 157 – 161.

6. Указ о мерах по реализации внешнеполитического курса, 7 мая 2012г. // Российская газета. – №5775. – 09 мая. – 2012. [Электронный ресурс] base.garant.ru>70170934.

РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЕ: ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ

Хуан Ж.,

Чунцинский университет науки и искусств, г. Чунцин, КНР

Шевелёва С.И

Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

Актуальность статьи обусловлена расширением сотрудничества Китая и России в области образования. Рассматривается состояние русского языка в Китае, сотрудничество Китая и России в целях продвижения русского языка.

На современном этапе международного сотрудничества немаловажную роль играет взаимодействие стран в таких сферах, как наука и образование. Целью нашего исследования является анализ форматов сотрудничества, способствующих продвижению русского языка в Китае.

В Китайской Народной Республике выходят журналы на русском языке и о русском языке. Например, журнал «Русский язык в Китае» выходит ежеквартально и распространяется во всех городах Китая и за рубежом. На страницах журнала печатаются статьи, в которых находят отражение результаты научных исследований в области лингвистики, методики преподавания, рассказывается о реформе преподавания русского языка, сообщается новейшая информация в этих областях. Кроме журнала «Русский язык в Китае», выходят ещё три журнала, рассматривающие актуальные проблемы изучения русского языка и литературы: «Русская литература и искусство», «Русский язык», «Русский язык в средней школе». Обнародование результатов исследования, обмен опытом является одной из важных форм взаимодействия научно-педагогических работников.

Немаловажную роль в продвижении русского языка играет участие российских вузов в образовательной международной выставке, проходящей ежегодно в Пекине. В 2018 году в работе выставки приняло участие 28 российских вузов, в том числе и региональные вузы (Томский политехнический университет, Уральский Федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет и др.) [3]. Участие в мероприятиях такого рода способствует не только притоку китайских студентов в вузы России, но и популяризации русского языка в целом. В настоящее время изучение русского языка в Китайской Народной Республике набирает популярность. По данным на 2018 год, 150 вузов открыли специальность «русский язык», это на 38% больше, чем в 2009 году.

Большое значение для российско-китайского образовательного сотрудничества имеет проведение совместных форумов и конференций. Так,

на XII форуме ректоров вузов Дальнего Востока и Сибири России и Северо-Восточных регионов Китая по теме «Университеты России и Китая в стратегии сопряжения ЕАЭС и пояса Шёлкового пути» с российской и китайской стороны приняло участие более 70 вузов. Особое внимание форум уделил вопросам расширения академической мобильности не только студентов, но и научно-педагогических работников, совершенствованию методики преподавания русского и китайского языков как иностранных, а также развитию инновационных технологий в образовании [1].

В работе международного форума русистов России и Китая «Русистика в России и Китае: инновационные практики», проходившем весной 2018 года, участие приняло более 90 вузов. В процессе работы форума обсуждались проблемы преподавания русского языка студентам из Китая (сложности преподавания технических, специальных дисциплин на русском языке), рассматривались вопросы применения инновационных методик преподавания. В процессе проведения круглого стола обсуждался вопрос использования возможностей интернет ресурсов в преподавании русского языка как иностранного [4].

В декабре 2018 года состоялся второй международный форум русистов «Китай и Русский мир: межкультурная коммуникация в новой эпохе». В ходе работы форума обсуждались вопросы двустороннего взаимодействия в межкультурной коммуникации, теоретические вопросы межкультурной коммуникации в новой эпохе и др. [5].

Проведение китайско-российских форумов свидетельствует о заинтересованности Китая в продвижении русского языка и органично вписывается в общую стратегию, направленную на расширение российско-китайского гуманитарного сотрудничества, способствует не только укреплению уже существующих контактов в области науки и образования, но и установлению новых контактов.

В развитие китайско-российского сотрудничества в области образования вносит вклад Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,

организуя повышение квалификации педагогов-русистов Китая в дистанционном формате на интернет-портале «Образование на русском» [2].

В последние годы усиливается тенденция активизации заключения прямых партнёрских договоров о сотрудничестве в научных и образовательных сферах между китайскими и российскими вузами. В рамках такого сотрудничества реализуются совместные образовательные программы подготовки по основным образовательным программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Например, с вузами Сибири и Дальнего Востока (Томский политехнический университет, Сибирский федеральный университет, Дальневосточный федеральный университет и др.) партнёрские связи наладили более 300 университетов из Китая [1].

Все рассмотренные в нашем сообщении форматы сотрудничества, а именно: издание специализированных печатных изданий, проведение и участие в международных образовательных выставках, проведение китайско-российских форумов и конференций, реализация совместных образовательных программ способствуют укреплению связей в научно-образовательной сфере. В интересах Китайской Народной Республики и Российской Федерации необходимо дальнейшее поддержание и развитие взаимовыгодного сотрудничества в области образования и науки.

Список литературы

1. Ефремова Л.И. О российско-китайском сотрудничестве в области образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. - 2017. - Т. 17. №4. - С. 857-865.
2. Медяник Е.И. Совместные проекты в области образования как инновационная форма сотрудничества России и Китая в XXI веке. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2016 – Т.16 №1. - С. 54-64.

3. 2018年中国国际教育展俄罗斯参展院校名单 – Режим доступа: <https://www.chinaeducationexpo.com/chinese/exhibitor/list.php> (дата обращения 01.04.2019)
4. “中国与俄罗斯的俄语教学：创新实践”国际论坛在我校举办 – Режим доступа: <http://www.hlju.edu.cn/info/1043/4324.htm> (дата обращения 05.04.2019)
5. 中国与俄语世界国际论坛研讨新形势下跨文化交际 – Режим доступа: <http://www.kaprial.org.cn/hkgk.aspx?nid=619> (дата обращения 10.04.2019)

ИСТОКИ И ПРИЧИНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ РУССКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В АРМЯНСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЯЗЫКЕ

Шахназарян А.М.

**Ереванский государственный медицинский университет имени Мхитара
Гераци, Ереван, Армения**

В данной статье говорится об истоках и причинах появления русских заимствований в разговорно-просторечном и разговорном армянском языке. Автор данное явление связывает с социально-историческим контекстом. Русские заимствования, встречающиеся в разговорном армянском языке, отражают исторические периоды взаимодействия двух народов. Таких периодов пять. В каждый период устная разговорная армянская речь пополняется новой русской лексикой, характерной и актуальной для данного периода, еще раз подтверждая тот факт, что язык остро и мгновенно реагирует на все исторические процессы, происходящие в обществе. В статье автор также останавливается на межъязыковой интерференции, которая наиболее ярко проявляется в языках, имеющих различный фонетический и грамматический строй.

Язык, будучи социальным явлением, остро и оперативно реагирует на все происходящие социально-исторические изменения в обществе.

Армянский язык - один из древнейших языков мира. Существует с 4-ого века до н.э. Он на себе испытал все то, что испытал армянский народ на протяжении всей своей истории, истории взлетов и падений. Периодически оказываясь в руках тех или иных завоевателей, армянский народ, общаясь с чужеземцами, пополнял свой язык иностранными словами и выражениями.

Вот почему в армянском разговорном языке, именно в разговорном, так много арабизмов, тюркизмов, иранизмов. Почему именно в разговорном, потому что литературный армянский язык крайне консервативен. На протяжении всей своей истории он избегал заимствований из иностранных языков, и этот подход продолжается и по сей день. Иностранные слова, имеющие международное происхождение, используются во многих языках, но в литературном армянском они существуют в переводном виде. Например, *usanogh* - студент, *herakhos* - телефон, *lsapokh* - микрофон, *kusakthuthun* - партия и т.д.

Армения после потери своей государственности /17в./ была разделена между Турцией и Ираном.

Армянский язык делится на две ветви: западно-армянский и восточно-армянский. На западно-армянском говорит армянская диаспора, живущая в разных странах мира, оказавшаяся там после Геноцида, учиненного турками в Османской Турции. На восточно-армянском говорят в Армении и за её пределами. Между этими двумя ветвями армянского литературного языка различия проявляются в произношении и в грамматическом строе. Большой разницы в лексике не прослеживается.

Проникновение русских заимствований в разговорный восточно-армянский язык проходило в несколько этапов, и каждый этап характеризуется лексикой, соответствующей определенному историческому периоду.

Первый этап проникновения русских слов в разговорный армянский язык произошел в результате вхождения Восточной Армении в Российскую империю после победы русской армии в русско-персидской войне /1828г/. Общаясь с русскими солдатами и офицерами царской армии, дислоцированной в Эривани /ныне Ереван/, армяне стали использовать в своей речи русские слова и выражения. Их употребление носило объективный и субъективный характер. Общение между местными и русскими проходило без языка посредника, что и послужило сильной

мотивацией для понимания и запоминания русских слов, которые в большинстве своем касались бытовой и военной тематики. Произносились услышанные на слух слова под сильным интерференционным воздействием. Например: shtrup (штраф), denshik (денщик), kirzvisapok (сапог), praprchik (прапорщик), nadsmotrchik (надсмотрщик), apitser (офицер), kastrunga (кастрюля), zharovni (жаровня), stantsi (станция) и т.д. Встречались и в дальнейшем будут встречаться слова, произношение которых совпадает с русским произношением. Это в том случае, когда согласные и гласные, присутствующие в словах, есть в обоих языках и при этом совпадает правило словообразования. Например: kartoshka (картошка), saldat (солдат), vakzal (вокзал), khlep (хлеб) и т.д. Общеречевые ситуации предполагают «такую динамическую систему взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительной задачи и питает эту задачу» [2, с.56].

Второй этап проникновения русских слов и выражений в разговорно-просторечную речь относится к Первой мировой войне. В русскую царскую армию были рекрутированы солдаты армянской национальности, которые представляли бедняцкую неграмотную часть населения. В армии солдаты армянской национальности оказались в среде, где понимание русского языка определяло их адекватное ситуации поведение. В общении с русскими солдатами и офицерами армянские солдаты учились понимать, слушать и говорить. В подобном речевом взаимодействии движущими силами выступали мотив и цель. По выражению А.Н. Леонтьева, «мотив – это то, что побуждает деятельность» [1, с.279].

В подобном социально-речевом взаимодействии не только мотив, но и цель побуждали армянских солдат к общению. Мотив - выглядеть достойно и адекватно ситуации, цель - понять и быть понятым. Межличностные отношения, которые сложились на фронте между русскими и армянами,

предопределили в дальнейшем их отношение и к русскому народу, и к русскому языку.

Помимо использования в своей разговорной речи русских слов и выражений, они, вернувшись на родину, новорожденных детей стали называть русскими именами. Эти имена регистрировали в документах так, как произносили родители – под воздействием не только интерференции, но и (особенно это коснулось женских имен) в той уменьшительно-ласкательной форме, с какой обращались русские к лицам женского пола. Именно в этот период в армянских деревнях и селах появились дети с русскими именами, которые произносились по-особенному. Например: Varena (Варенька), Olinga (Оленька), Katinga (Катенька), Dunichka (Дунечка), Verichka (Верочка), Nikol (Николай), Seroj (Серёжа), Valod (Володя); встречались и имена, которые совпадали с русским произношением – Nina (Нина), Lena (Лена), Tanya (Таня), Manya (Маня), Aleg (Олег), Baris (Борис) и др. Кстати, последние встречаются и сейчас.

Конечно, этим не ограничивались воспоминания у вернувшихся с фронта солдат. Рассказывая о войне, они в изобилии использовали русские слова и выражения в беседах с односельчанами. В большинстве своём, это были слова из военной лексики: akop (окоп), transhei (траншея), plimot (пулемёт), nemets (немец), plen (плен), atak (атака) и т.д.

Третий этап использования русских заимствований в армянском разговорном языке происходит в революционный и постреволюционный периоды в истории русского и армянского народов. Под влиянием политических и социальных событий происходят кардинальные изменения в жизни народов. В разговорном армянском языке появляются русские слова и выражения, рожденные революционной эпохой: balshevik, menshevik (большевик, меньшевик), natsanlist (националист), kulak (кулак), partia (партия), batrak (батрак) и т.д. Необходимо отметить, что эти заимствования встречаются в разговорном языке неграмотной и грамотной части населения,

потому что эти слова были рождены эпохой, которая была бескомпромиссна во всем и даже по отношению к подобным словам.

Четвертый этап характеризуется необходимостью владения русским языком. С образованием СССР русский язык становится языком межнационального общения. В Армении, наряду с армянскими школами, открываются русские школы. Русский язык в обязательном порядке проходят в армянских школах и в вузах. Этот закон действует и сейчас.

В Армении появляется большая армия билингвов, рабочим языком которых становится русский язык. Будучи носителями армянского языка, они предпочтение отдают русскому даже в ситуациях, когда в этом нет необходимости. Следует отметить, что Советская Армения была мононациональной республикой и остается ею и сейчас.

Почему знание русского языка было обязательным, особенно в среде интеллигенции? Во-первых, отсутствие языкового барьера в общении с представителями других национальностей, во-вторых, карьерный рост в определенной степени зависел от него, в-третьих, все делопроизводство велось на русском. В этой ситуации армянам-небилингвам приходилось сталкиваться с преодолимыми и непреодолимыми трудностями, которые возникали особенно в письменной речи. Устная разговорная речь была «напичкана» русскими заимствованиями, которые произносились под воздействием особенностей родного языка, но при этом смысл и логика высказывания не нарушались. Возникает вполне логичный вопрос: что заставляло и заставляет небилингвов использовать русские слова, искажая их произношение, когда эквиваленты этих слов есть в армянском. Приведу несколько примеров: kalbas (ершик), sasiski (нрбершик), smetan (ттвасер), tvarog (катнашор), stol (сехан), kresol (базкатор), zavot (горцаран), padezd (мутк), kvartira (бнакаран), astanovka (кангар), balkon (патшкамб), lift (верелак), shofer (варорд) и т.д. Безусловно, это явление имеет социопсихологическое, идеологическое и лингвистическое происхождение. Как было отмечено выше, армянский литературный язык крайне

консервативный язык. Несмотря на неоднократные потери Арменией своей государственности, он остался верен своим истокам; разговорный армянский язык, как губка впитывал в себя иностранные слова и выражения стран-завоевателей.

Употребление русских заимствований носило ненасильственный характер. Коммуниканты употребляли и употребляют их добровольно, а некоторые слова получили «постоянную прописку» и некоторым кажется, что это армянские слова. Например: *sutka* (сутки), *nasilka* (носилки), *avanz* (аванс), *linoim* (линолеум), *padakonik* (подоконник). Самое интересное, что эти слова в предложении подчиняются грамматическим правилам армянского языка. Вот несколько примеров: *Hivandin dreq nasilkai vra.* - Положите больного на носилки; *Padakoniki vra dretsi.* - Я поставил на подоконник.

Пятый этап взаимоотношений русского и разговорного армянского языков начинается после распада СССР. В Армении закрываются многие русские школы. Но русский язык остается обязательным предметом во всех образовательных учреждениях. Он остается межнациональным языком общения на постсоветском пространстве. В связи с ростом национального самосознания отношение к армянскому языку и культуре речи становится одним из приоритетных направлений государственной политики. При Министерстве науки и образования открывается Комитет по языку. Но, по сути, контролировать устную разговорную речь очень сложно – она крайне индивидуализирована и управляется речепроизводителем. Воздействие на разговорно-просторечную речь пока не чувствуется - как использовали русские заимствования в своей речи, так и продолжают использовать; разговорный язык, на котором говорят городские жители, постепенно избавляется от русских заимствований, заменяя их словами из родного языка. Это явление абсолютно не противоречит интересу армян к русскому языку.

Бережное отношение к родному языку говорит о культуре нации. Язык во всех своих функциональных проявлениях является залогом будущего нации, ее прогресса и процветания.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. С.279.
2. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт (к проблеме организации речевого материала). Иностранные языки в школе, 1975. № 1.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ШАГ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Шодиева Д.Ю.

**Бухарский государственный медицинский институт,
г. Бухара, Узбекистан**

В статье рассматриваются современные требования к изучению и преподаванию русского языка как неродного в общеобразовательном и в вузовском этапе образования. Описывается картина выбора русского языка современным человеком как востребованного инструмента, самого удобного средства – универсального языка подходящего для многих. Аргументируются факты становления русского языка с точки зрения современной социолингвистической теории не только предметом национальной гордости, но и конвертируемого символического капитала. Указываются новые возможности и для исследователей русского языка, и для педагогов и методистов. Рассматривается роль международного вузовского сотрудничества в преодолении языкового барьера у студентов и людей при карьерном росте.

Ключевые слова: современный подход, образование, обучение, коммодификация, методы, эффективность, интеграция, процесс, глобализация, интернационализация.

Интенсивное развитие науки и техники, введение инноваций в систему образования год за годом меняет взгляды и принципы образования. Мир вокруг нас приобретает новый облик, диктует нам свои правила и воззрения. Так как развитие общества имеет непосредственную связь с системой образования во всех её этапах, начиная с дошкольного, начального, среднего и специального, конечно же, и высшего образования, необходимо её

построить так, чтобы отвечала всем современным требованиям общества и потребителя. Только слушая подсказки и требования быстро меняющейся эпоху глобализации, можно добиться высоких результатов во всех отраслях жизни общества: в экономике, в политике, в системе здравоохранения, образования и т.д. В этом процессе обучения у языка особая функция, он выступает как средство, орудие для осуществления образовательной цели в многонациональном регионе.

Особо стоит отметить роль русского языка, не только как востребованного языка в эпоху глобализации, но и можно проследить становление его в процесс коммодификации¹, то есть превращение языка в товар.

На русском языке накоплен огромный объем информации о современном мире. На этом языке сегодня создается, фиксируется, хранится и распространяется самая передовая информация. Следовательно, без знания русского языка очень трудно ориентироваться в современном мире.

Получается, что русский язык выполняет функцию огромного окна с панорамным видением, через которое видны самые яркие краски и подробности окружающей действительности. Потому и стремятся люди овладеть им. И это объясняется очень просто — во всех сферах своей деятельности человек выбирает наиболее оптимальное, самое удобное средство. С этой точки зрения русский язык является весьма подходящим для многих универсальным языком.

Отношение к русскому языку в нашей стране всегда было позитивным, теплым. К русскому языку всегда было особое внимание, а носители этого языка постоянно находились и теперь находятся под пристальным взором окружающих.

Но надо признать, что преподавание русского языка в Узбекистане переживает ныне, как все остальные сферы социальной жизни, период

¹ Коммодификация – (от англ. commodity – товар) Процесс, в ходе которого всё большее число различных видов человеческой деятельности обретает денежную стоимость и фактически становится товарами, покупаемыми и продаваемыми на рынке.

коренной перестройки. Это переоценка ценностей, пересмотр целей, задач, методов, материалов обучения русскому языку.

Новое время, новые условия диктуют нам своевременного и современного пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка. Эти новые условия гарантируют стремительное вхождение республики в мировое сообщество, создают благоприятные условия для развития экономики нашего государства.

Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели русского языка вновь оказались в центре общественного внимания: нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, медицины, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности требуют обучения их русскому языку как орудию производства.

К величайшему огорчению, нужно признать, что большая часть людей, прошедших через школьный курс обучения, так и остается вне зоны влияния данной красивой идеи. Причина тут в плохой постановке процесса обучения русскому языку, излишней теоретизации учебных материалов (школьные учебники обновились только недавно).

На пути современного интеллигентного человека, успешно реализующего карьеру, в сфере своей деятельности, огромным препятствием встаёт языковой барьер, которого по требованию эпохи своевременно стоит преодолеть. Над образованными слоями общества, зависла такая проблема, которую невозможно решать ни в стенах общеобразовательной школы, ни вуза, так как они уже давно не ученики и не студенты. Люди, на пороге карьерного роста, для решения возникшей проблемы обращаются к учителям русского языка, которым тоже не хватает достаточной квалификации для удовлетворения их образовательных потребностей. Но это достаточно трудная задача для того, чтоб решить одному или двум учителям русского языка. Людей, обратившихся за помощью, не интересует ни теория,

ни история языка — он требуется им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения. Эффективное решение этой больной точки общества, можно осуществить, только обращаясь за помощью к квалифицированным специалистам в области обучения русскому языку как неродному.

Всё это аргументирует идею о необходимости особого, более продуманного подхода относительно существующей проблемы обучения русскому языку в нашем регионе. Для оптимального разрешения, сложившейся проблемной ситуации, в которой оказался современный человек по требованию обстоятельств и времени, целесообразно начать сотрудничество с теми вузами, у которых уже накоплен огромный теоретический и практический опыт, прошедший апробацию и оправдавший себя на практике.

В создавшихся условиях для удовлетворения социальных потребностей общества необходимо определить оптимальные позиции обучения русскому языку, где основным принципом выбираемого направления отмечается изучение языка с функциональной точки зрения, в плане использования их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, медицине, экономике, торговле, туризме, культуре т.п.

«Обучение, - по словам Алексея Громыко руководителя Европейских программ Фонда «Русский мир», - давно перестало ассоциироваться исключительно со школой и даже с университетами. Оно превратилась в процесс длиною в жизнь». Созрело время для модернизации методов и приёмов обучения русскому языку как неродному в многонациональном регионе. При этом особое значение имеет профессионализация и интернационализация обучения русскому языку (как неродному и иностранному).

Международное сотрудничество в этом плане может решить вопросы в данной сфере и стать обоснованием структурного проекта для устойчивого и долгосрочного улучшения качества преподавания русского языка (как

неродного и иностранного) в высших учебных заведениях не только медицинской направленности в Узбекистане, но и в других профессиональных сферах обучения.

Реформирование учебных программ по русскому языку в вузах с профессиональной направленностью, путем обучения местного академического персонала и внедрения новых технологий и методов обучения обеспечит прочную основу языковой подготовки студентов и преподавателей русского языка в вузах.

Взаимное сотрудничество отечественных вузов с зарубежными факультетами вузов России, имеющими теоретический и практический опыт работы в преподавании русского языка как неродного и иностранного, важно для повышения качества овладения русским языком студентов филологических вузов. Это повысит уровень компетентности общения студентов не только в сфере их деятельности, но и увеличит степень эффективности получаемой научной информации из разных источников, приобщает студентов к культурному и историческому наследию русского народа, расширит их мировоззрение.

Следует отметить на примере изученной статьи по теме об Астраханском государственном университете, что согласно опросу выпускников международных программ в трёх направлениях магистратуры, обучение существенно повлияло на их карьерный рост (многие получили повышение).

Наличие совместных программ в вузе может являться одним из конкурентных преимуществ для привлечения абитуриентов в целом и иностранных, в том числе популяризация международного образования, а, следовательно, и увеличение экспорта образовательных услуг оказывает существенное влияние на территориально-локализованные кластеры высших учебных заведений и на дестинации² в целом. Международные проекты по

² Дестинация - место назначения туристского путешествия (туристской поездки, тура, экскурсии), место посещения (территория, местность, город, населенный пункт,

сотрудничеству высшими учебными заведениями содействуют развитию системы высшего профессионального образования в странах-партнерах, что выражается в обмене педагогическим опытом и научной информацией, а также унификации стандартов системы высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Русский язык как лингва-франка в зарубежной сфере обслуживания. Анна Павленко. [Мир русского слова № 1 / 2016]
2. Корчагина Н.А. Кластерная политика – технология повышения эффективного управления компаниями: монография / Н.А.Корчагина. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009.

туристский центр) гражданами, не проживающими постоянно в данной местности и не относящимися к категории местного населения..." (*Официальная терминология. Академик. РУ. 2012*).

РАЗДЕЛ 2

ТЕХНОЛОГИЯ КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Абдуллаева Д.А.

**Бухарский государственный медицинский институт,
г. Бухара, Республика Узбекистан**

В статье рассмотрен кооперативный метод, как форма интерактивного обучения. Основная суть метода - это обучение в сотрудничестве. Исследования показали, что кооперативная форма обучения способствует повышению учебно-познавательной активности студентов, развивает речь, коммуникативность, общение и мыслительную деятельность.

Подготовка учителя является делом государственной, социальной значимости, поскольку от уровня профессиональной деятельности учителя зависит уровень образования воспитания будущего поколения страны. Поэтому в «Национальной программе по подготовке кадров», принятой правительством Республики Узбекистан, перед учебными заведениями ставятся огромные и ответственные задачи, в числе которых особую значимость имеет задача «подготовить и повысить квалификацию педагогических и научно-педагогических кадров до уровня, отвечающего современным требованиям».

В современном обучении появился термин новые педагогические технологии. В настоящее время учеными и методистами разработано немало видов обучения. Одним из таких видов является кооперативное обучение.

Кооперативное обучение - это технология обучения в малых группах, тщательно структурированная учебная деятельность, где студенты несут личную ответственность за индивидуальный вклад, участие и обучение. Студенты также обеспечиваются стимулом для работы в команде и взаимообучения.

Работа в малых группах это одна из самых популярных стратегий интерактивного обучения, так как она дает всем студентам возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного

общения. Все это часто бывает невозможно сделать с целой группой. Кроме того, работу в малой группе можно использовать на любом уроке.

Суть данного метода: «Каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих».

Технология кооперативного обучения, в принципе, достаточно проста. После получения заданий и инструкций от преподавателя студенческая группа разделяется на несколько малых групп. Затем каждая малая группа самостоятельно работает над заданием до тех пор, пока все ее члены разберутся в нем и успешно его выполнят.

На уроках русского языка и литературы можно использовать кооперативные методы, такие, как Jigsaw «Пила», Метод Learning Together «Учимся вместе». Использование этих методов позволяют оценивать работу малой группы в зависимости от достижений каждого студента. Поэтому и в этом случае задания в группах дифференцируются по сложности и объему.

Обязательным остается требование активного участия каждого члена малой группы в общей работе, но в соответствии со своими возможностями. По мнению разработчиков данного метода, большое внимание должно быть уделено вопросу комплектации малых групп (с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена) и разработке заданий для каждой конкретной малой группы.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть как раз и состоит в том, чтобы студент захотел сам конструировать свои знания.

Исследования показывают, что методы кооперативного обучения имеют ряд преимуществ для формирования ряда умений, навыков.

Все указанные методы пробуждают у студентов интерес к урокам русского языка и литературного чтения, вызывают желание искать и находить дополнительные материалы к уроку и стимулируют их самостоятельную работу. А также учитель старается развивать у студентов умения и навыки составления диалогической и монологической речи,

подготавливает к незнакомой беседе, учит сознательному, выразительному, грамотному и беглому чтению, выражая свою основную мысль. В результате студенты сами могут составлять план выступления, рассказа, доклада и передать краткое содержание, студенты быстро и легко осваивают материал, самостоятельно работают над собой, проявляется находчивость, творчество, обогащается словарный запас.

Список литературы

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в 21 веке // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2010. С. 83-90.
2. Казарьянц К.Э. Мотивационная сфера личности современного студента в процессе профессионального становления // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 3. С. 209-214.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ОСНОВЕ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБЧЕНИЯ

Бердичевский В.А.

Московский Педагогический Государственный Университет

Москва, Россия

В статье рассматривается вопрос использования на занятиях по иностранным языкам и РКИ в вузе адаптивной системы обучения, анализируются достоинства и недостатки сложившейся классической системы, и возможности её трансформации согласно современным тенденциям обучения иностранным языкам

На современном этапе развития высшего образования проблема большей эффективности процесса обучения иностранным языкам должна решаться на основе широкого использования современных средств обучения и контроля, обеспечивающих интенсификацию учебного процесса и

индивидуализацию обучения, что невозможно осуществить без более совершенной организации процесса обучения.

Наиболее существенными недостатками сложившейся традиционной системы обучения являются:

1. Низкая эффективность занятий из-за низкого КПВ (коэффициента полезного времени) у каждого студента
2. Недостаточная активность обучающихся во время занятия
3. Малая доля самостоятельной деятельности обучающихся во время занятия
4. Недостаточная интенсивность процесса обучения
5. Одноканальность обратной связи
6. Отсутствие возможности обеспечить непрерывную адаптацию к индивидуальным особенностям обучающихся
7. Ненадёжность управления домашней самостоятельной работой
8. Отсутствие условий для рационального использования технических средств на занятии
9. Жёсткое линейное планирование
10. Дискретность (прерывистость) управления
11. Отсутствие возможности регулирования загруженности студентов, возникновение перегрузок

Для повышения эффективности учебного занятия необходимо найти такую его структуру, которая обеспечивала бы непрерывную активность как преподавателя, так и каждого студента.

Попытки решить эту проблему в рамках традиционной формы организации занятия оказываются неэффективными, так как одновременная активность всех студентов сводит роль преподавателя к управлению и организации работы на занятии (управление фронтальной работой, выдача заданий для самостоятельной работы, указания, инструктаж, контроль темпа работы, проверка результатов).

При обучении иностранному языку очень важно общение преподавателя на иностранном языке с каждым студентом. Но при такой форме занятий это сводится к общению «преподаватель – группа студентов», а не «преподаватель – студент». Стремление увеличить время самостоятельной работы одновременно всех студентов существенно уменьшает время общения преподавателя с каждым конкретным студентом.

Сложившаяся в рамках традиционной системы типология занятий по иностранному языку не обеспечивает преодоление этих недостатков в организации обучения.

Один из путей повышения эффективности учебного занятия связан с использованием элементов **адаптивной системы** обучения (АСО) иностранным языкам, суть которой заключается в том, что индивидуальная работа преподавателя на занятии со студентами совмещается с их самостоятельной работой.

Адаптивная система обучения - это способ обучения, который обеспечивает адаптацию к индивидуальным особенностям обучающихся и способствует интенсификации учебного процесса за счет изменения его структуры.

Основными признаками АСО являются:

1. Изменение структуры учебного занятия, обеспечивающее резкое увеличение времени активной самостоятельной работы учащихся на учебном занятии и нормализацию их загруженности домашней самостоятельной работой.

2. Совмещение самостоятельной работы учащихся в аудитории с их индивидуальной работой с преподавателем.

3. Адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся за счет непрерывного управления всей самостоятельной работой учащихся в аудитории и дома при помощи системы средств управления /сетевой план, график оперативного самоучета, материалы с обратной связью/.

4. Адаптация к индивидуальным особенностям обучающихся в условиях дифференцированного обучения при комплексном планировании всех видов взаимодействия преподавателя и учащихся.

5. Использование самоконтроля и взаимоконтроля в условиях коллективного обучения.

При переходе к АСО необходимо провести постепенную подготовку к занятиям: изменить структуру учебного занятия и перейти к совмещению индивидуальной работы преподавателя и самостоятельной работы остальных учащихся.

При переходе к адаптивной системе обучения каждое учебное занятие начинается с проведения всех запланированных коллективных (групповых) видов деятельности, а затем переходят в совмещение индивидуальной и коллективной самостоятельной работы.

На переходных этапах при условии использования старых учебников система средств управления состоит из заданий с ключами печатного и звучащего вариантов, а управление остальными видами деятельности осуществляется в свободных режимах в паре или преподавателем.

Преподаватель, наряду с уже сформированными профессиональными умениями проведения преимущественно групповой работы, должен овладеть принципиально новыми умениями и перестроить само отношение к учебному процессу. Он должен овладеть умением готовить материалы для самостоятельной работы учащихся, умением управлять коллективной самостоятельной работой, **о д н о в р е м е н н о** работая индивидуально с одним из учащихся. Не менее важно научиться управлять работой динамических пар и давать свободу учащимся при формировании статических и вариационных пар. Научиться доверять учащимся, когда они сами оценивают результаты своей работы и работы товарища, умело поощрять учащихся за достигнутые успехи и тактично указывать на недостатки.

Вместо ориентации на с р е д н е г о студента необходимо ориентироваться на к а ж д о г о студента, адаптируясь к его индивидуальным особенностям, объективно оценивая результаты не только по достигнутому уровню, но и по прогрессу и ритмичности выполнения плана.

Чтобы облегчить переход к новой структуре учебного занятия в вузе любого типа следует пройти несколько этапов.

На первом этапе преподаватель, проводит в начале занятия все виды коллективно-групповой работы, затем дает "домашнее", задание и разрешает студентам выполнять его на занятии. В это же время преподаватель вызывает к своему столу одного студента для индивидуальной работы, затем следующего. проверяя "домашнее" задание, частично выполненное на предшествующем занятии и законченное дома.

Длительность общения с группой не менее 10 минут. Через 10 минут преподаватель переходит к индивидуальной работе с вызванным к своему столу студентом. Таким образом опрос студента перед группой заменяется беседой с сидящим у стола преподавателя студентом. В это время остальные студенты беседуют 20 минут в паре, а затем сдают друг другу ранее выполненные задания, причём проверяющий студент пользуется ключом.

Во время работы студентов в парах преподаватель проводит индивидуальную работу: контролирует устную речь студентов, консультирует слабых студентов, принимает домашнее чтение, осуществляет тестовый контроль.

Пример организации занятия по адаптивной системе:

Первый этап . Групповая работа студентов

1) Аудирование речи преподавателя - 2 минуты; ответы на вопросы преподавателя - 8 минут.

Второй этап. Самостоятельная работа студентов.

- 1) Парная работа (диалог, вопросы по тексту в учебнике) - 10 минут
- 2) Одновременное чтение текста вслух и про себя - 7 минут;

3) Парная работа с ключами в режиме взаимоконтроля: перевод текста, упражнения к параграфу - 60 минут.

Третий этап.

Рекомендации преподавателя по организации самостоятельной работы дома - 3 минуты.

Таким образом, применение адаптивной системы обучения позволяет осуществить:

- широкую адаптацию к индивидуальным особенностям студентов,
- резкое увеличение времени, отводимого на самостоятельную работу активного характера в ходе любого учебного занятия в условиях совмещения ее с индивидуальной работой преподавателя с каждым студентом,
- максимальное использование в учебных целях условий коллективного обучения-взаимоконтроля, взаимообучения, взаимопомощи и постоянного общения студентов друг с другом на иностранном языке, способствующих созданию настоящего учебного коллектива.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе. Москва. Издательство «ФЛИНТА», 2019.
2. Гандельман В. Некоторые вопросы сетевого планирования учебного процесса по иностранному языку. *Fremdsprachenunterricht* 2/3 1978.
3. Границкая А.С. Основы научной организации учебного процесса по иностранным языкам. Москва, 1979.

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Гасимова А.А., Безуглова О.А.

Казанский (Приволжский) федеральный

университет, г. Казань, Россия

Статья посвящена рассмотрению одного из способов обучения грамматической системе на примере использования метода интеллект-карт на уроках иностранного языка. В статье дается оценка эффективности использования интеллект-карт в процессе изучения грамматики, а также описывается опыт составления интеллект-карты при обучении грамматике английского языка.

Грамматика является одним из важных компонентов при изучении английского языка. При отсутствии грамматических навыков невозможна полноценная коммуникация. Вопрос поиска подобных методов и способов обучения грамматике, которые могли бы помочь ученикам действительно усваивать грамматический материал различной трудности и объема, тем более актуален на современном рубеже. Одним из таких методов работы с грамматикой является использование интеллект-карт. Интеллектуальная карта, или ментальная карта (с английского «mind map» – «карта ума», «интеллект-карта», «ассоциативная карта») – это эффективный способ структурирования и обработки иноязычной информации [Мюллер, 2007, С. 19].

Интеллект-карты в большей степени применяются при введении (презентации) грамматического материала. Использование интеллект-карт при презентации грамматики позволяет усваивать новый грамматический материал упорядоченным способом, поэтому восприятие знаний происходит легче. Обучающийся в процессе составления интеллект-карты изучает, анализирует и познает данную грамматическую конструкцию, проникает вглубь информации. При работе с конкретным грамматическим материалом ученик должен уметь анализировать и сравнивать, и на основе сравнения синтезировать новые грамматические данные. Создание грамматических интеллект-карт под руководством учителя выводит навыки анализа и сравнения на новый уровень, что в дальнейшем позволит учащимся создавать их самостоятельно, например, в качестве домашнего задания, пользуясь собственным логическим мышлением и воображением.

Рассмотрим организацию работы по использованию интеллект-карт при презентации темы «Past Simple».

В центре листа рисуется центральный образ (объект изучения), символизирующий главную идею. Основные ответвления (form, time expression, use, to be) расходятся от центрального образа в виде ветвей. Ветви вводятся самими обучающимися, то есть ученики заполняют каждый из признаков через систему подобранных учителем заданий. Например, учитель дает текст, в котором обучающиеся должны найти формы прошедшего времени (affirmative – утверждение, negative – отрицание). Затем учителю следует направить внимание учащихся на образование глаголов. Для этого ему необходимо задавать вопросы ученикам (максимально простые и без сложной терминологии). Например,

Teacher: *What do the verbs have at the end?* Pupils: *-ed*. Teacher: *Right. All of them?* Pupils: *No*. Teacher: *Which of them don't have -ed?* Постепенно учитель вместе с учениками должны прийти к выводу, что в приведенном тексте использованы и правильные, и неправильные глаголы. Далее ученики под строгим надзором преподавателя отводят ветви из центральной темы, приписывают образование утвердительной формы (affirmative form). От данной формы отводят два лучика: *regular, irregular* и пишутся примеры, названные учениками.

Следующая ветвь – образование отрицательной формы (negative form). Схема образования данной формы *subject+did not (didn't)+verb+complements* появляется на листках обучающихся. Обучающимся необходимо самостоятельно найти отрицательные формы в тексте. Учитель говорит: «*Find a negative sentence(s) in this text and add it to the mind map*». Ученики записывают предложение в свои интеллект-карты и добавляют к нему придуманные предложения, что будет продуктивным ходом в освоении данной формы.

В данной теме учителю необходимо познакомить учеников с указателями времени, которые используются в прошедшем времени. Для

данного времени характерно употребление следующих наречий: *last week/year/winter, five years ago, yesterday, in 2001, three months ago*. Учитель акцентирует внимание учащихся на том, что эти обстоятельства используются для выражения определенного временного промежутка в прошлом. Учитель вместе с обучающимися продолжает работать с интеллект-картой и вводит ветвь под названием Time expression. После введения маркеров ученикам на закрепление даются упражнения. Например, *use the verbs in the past simple to make sentences with time adverbials about yourself*.

Далее учителю необходимо познакомить учащихся с вопросительной формой образования прошедшего времени. Для того чтобы перейти к этому, преподаватель дает примеры предложений типа:

1. *Did Ann dance yesterday?*
2. *Where did Ann dance yesterday?*
3. *Who danced yesterday?*

Исходя из этого, обучающиеся выделяют вопросительную форму образования Past Simple. Ученики совместно с учителем прорисовывают последнюю ветвь – interrogative form. На данном этапе учителю желательно обратить внимание на образование, можно представить схему или формулу. Например,

- *Did Ann dance yesterday?* – It is a General question – Yes/No?

Auxiliary verb (did)+subject+verb+...?

- *Where did Ann dance yesterday?* – It is a Wh-question

(Wh...) +did+subject+verb+...? Учителю необходимо сказать, что специальный вопрос начинается с вопросительных слов (*what, when, where, why, how, which, whose*).

- *Who danced yesterday?* – Question to the subject Who-?

Ученики добавляют данные вопросы совместно с примерами в созданную ими интеллект-карту.

После завершения работы с данными ветвями, учитель переходит к последующим. Затем учитель приводит в пример различного рода предложения на случаи употребления Past Simple. К примеру,

1. *She opened the door, picked up the telephone and made a call.*
2. *The old man often visited me.*
3. *He sent the e-mail yesterday.*

Ученики читают предложения и определяют, в каких случаях употребляется изучаемое время. The Past Simple Tense is used when ...

- actions started and finished in the past;
- actions happened one after the other in the past;
- actions were repeated or were habits in the past.

После ответов учащихся прорисовывается еще одна ветвь – use, где пишутся случаи употребления и примеры предложений, которые ввел ранее учитель. Будет эффективнее, если обучающиеся сами напишут по одному предложению на каждый случай употребления Past Simple. Учителю в свою очередь необходимо ходить по рядам и контролировать данный процесс. После этого ученики озвучивают свои предложения, при возникновении ошибок учитель исправляет. Данные предложения учащиеся добавляют в свои интеллект-карты. Далее ученики проделывают различного рода упражнения, направленные на отработку изучаемого грамматического явления.

Последняя ветвь должна включать образование глагола *to be* в Past Simple. Обучающиеся уже знакомы с данной темой, они проходили ее до Past Simple. Учитель: «*Is the verb **to be** regular or irregular?*». Ученики отмечают, что глагол *to be* является неправильным глаголом и в прошедшем времени имеет формы *was/were*. Учителю на данном этапе необходимо добавить то, что эти глаголы самостоятельные и им не нужен вспомогательный глагол *did*. *Was* используется с единственным числом (*I, he, she, it*), а *were* используется со множественным числом (*we, you, they*). Все это прописывается в исходной интеллект-карте.

Таким образом, составляется интеллект-карта по теме Past Simple. В представленной нами интеллект-карте (рис.1) каждое ответвление посвящено одному из аспектов Past Simple (form, time expression, use, to be) и соединяется с рисунком в центре листа, а второстепенные и все остальные – друг с другом, так как в основе мыслительного процесса лежат ассоциации, следовательно, объединяя ответвления, лучше запоминается информация. Главная идея и ответвления должны быть во взаимосвязи. Приветствуются рисунки, которые могут быть добавлены в созданные учениками интеллект-карты. Например, основную тему в данной интеллект-карте можно представить в виде песочных часов или другого образа, ассоциирующегося с прошедшим временем. Центральный рисунок будет притягивать внимание обучающихся, он не даст возможность переключаться, будет пробуждать умственный процесс.

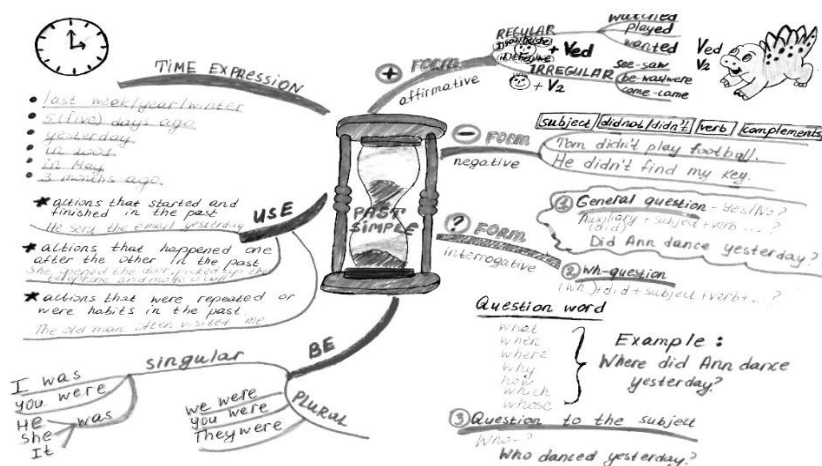


Рис. 1.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что на данном этапе развития образования интеллект-карты помогают при обучении грамматической системе языка. Они позволяют учащимся облегчить восприятие и запоминание грамматических явлений, а также позволяют со временем развивать навыки анализа и сравнения. Создание интеллект-карт по грамматике способствует повышению мотивационной составляющей учебного процесса и, следовательно, делает его более эффективным. Любая

тема по грамматике, чем красочнее она представлена в интеллект-карте, тем быстрее запоминается и впоследствии применяется в речи ученика.

Список литературы

Мюллер Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М.: ОМЕГА-Л, 2007. – 128 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Дебердеева Е.Е.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова

(филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог, Россия

В данной статье автор дает обоснование использованию интернет-технологий WEB 2.0 и представляет психолого-педагогическое обоснование эффективности применения данных методик в обучении иностранному языку. Автор также делает сравнение технологий Web 1.0 и Web 2.0 с точки зрения эффективности применения.

Бурное развитие компьютерных технологий за последние несколько лет, а также их использование в учебном процессе привели к изменениям в системе образования. Эти изменения затронули не только структуру, методологию и технологии процесса обучения, но и его стратегическую ориентацию.

Главная цель современной системы образования - научить человека учиться. Простого воспроизведения усвоенных знаний уже недостаточно для развития самостоятельного критического мышления обучающихся, необходима активная познавательная позиция, самостоятельная деятельность. Поэтому акцент в развитии педагогических технологий делается на обучение умению самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике.

Анализ методической литературы показал, что на сегодняшний день новые информационные технологии можно разделить на две категории: традиционные компьютерные технологии поколения Web 1.0 и технологии поколения Web 2.0.

Традиционные делятся на:

- 1) обучающие компьютерные программы на сменных носителях и
- 2) информационные технологии.

Вторые в свою очередь представлены информационными и учебными ресурсами, поисковыми системами.

Информационные ресурсы (сайты новостных изданий и учебных учреждений, он-лайн энциклопедии и словари) не являются учебными по своему характеру, однако обеспечивают доступ к аутентичным актуальным материалам.

Учебные Интернет-ресурсы – это текстовые, аудио-/видео- и визуальные материалы различной тематической направленности, цель которых – формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно- когнитивных умений осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации.

Поисковые системы обеспечивают формирование информационной компетенции обучающихся, включая навыки и умения поиска и аналитической обработки информации.

Данные технологии отражают интеграционный подход к обучению с использованием компьютерных технологий, появившийся в 90-е гг. XX столетия и активно используемый до 2005 года.

Появление в 2005 г. понятия «Web 2.0» ознаменовало переход от интеграционного подхода к социальному. Технологии поколения Web 2.0 принципиально отличаются от компьютерных технологий, применяемых в обучении иностранным языкам ранее, тем, что позволяют обучающимся не только использовать Интернет в качестве источника иноязычной

информации, но и стать активными создателями мультимедийного контента (содержания) [6].

Вышеуказанные возможности для коммуникации и совместной креативной деятельности в сети Интернет обусловили выделение некоторыми исследователями нового образовательного подхода под названием «Образование 2.0», который строится на трех базовых принципах: субъектности, избыточности, сотрудничества [1].

Веблог – это та социальная сеть, которая наилучшим образом подходит для использования в дидактических целях, поскольку она позволяет хранить и классифицировать необходимую и избыточную учебную информацию в любом виде (тексты, графики, карты, рисунки, фотографии, видео), создавать открытые и закрытые сообщества для обсуждения проблем и заданий, для реализации групповых проектов, контролировать усвоение учебной информации посредством он-лайн тестов, опросов и обсуждений, рецензий и др.

Учебный веблог – это также инструмент эффективной организации и систематизации учебного процесса. В условиях избытка информации обучающемуся очень важно построить вокруг себя некую "социальную сеть", которая бы в нужный момент предоставляла доступ к нужным ресурсам, включая не только данные, но и контакты с другими людьми. В процессе использования веблога как инструмента организации учебного процесса обучающиеся развивают навыки поиска, анализа и критической оценки информации, работы с информационными потоками в Сети, работы в группе и самостоятельной работы, навыки аналитической работы, а также, что особенно важно для изучающих иностранные языки, развивается коммуникативная компетенция посредством активного участия членов учебного сообщества в обсуждениях.

Можно условно разделить функции сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку следующим образом:

1. Обучение аспектам языка (фонетике, грамматике, лексике).

2. Обучение чтению (к примеру, чтение аутентичных текстов - художественных, научно-публицистических).
3. Обучение аудированию (использование подкастов и видеокастов).
4. Обучение говорению (с использованием опор на тексты, аудио- и видеоматериалы проблемного характера, создание и обсуждение фотографий и комиксов).
5. Обучение письму (ведение блога, участие в профессиональных сообществах, форумах).

Виртуальные лингвистические платформы позволяют в той или иной степени решать все перечисленные выше задачи. На сегодняшний день наиболее популярными и доступными для большего числа потребителей являются следующие образовательные платформы:

<http://www.babbel.com/>

<http://www.busuu.com/ru>

<http://ru.livemocha.com/>

<http://www.palabea.com/>

<http://www.lingq.com/ru/>

<http://www.italki.com/>

<http://freshlingua.com/>

Перечисленные сайты очень похожи, все они приглашают заинтересованных в самостоятельном изучении иностранных языков в виртуальные сообщества, где после бесплатной регистрации можно проходить online - занятия, писать диктанты и проверять работы других пользователей и общаться с носителями языка. Некоторые из них постепенно встают на путь коммерциализации, но и в бесплатных версиях остаются неплохие возможности для изучения языков.

С помощью Web 2.0 можно организовать следующую коллективную деятельность:

- совместный поиск;
- совместное хранение закладок;

- создание и совместное использование медиа-материалов (фотографий, видео, аудиозаписей);
- совместное создание и редактирование гипертекстов;
- совместное редактирование и использование в сети текстовых документов, электронных таблиц, презентаций и других документов;
- совместное редактирование и использование карт и схем [2; 3].

Принципиальное отличие Интернета Web 2.0 от Web 1.0 – это его социальная ориентированность. Социальные сервисы – это второе название сети нового поколения.

Таким образом, социальные сервисы Web 2.0. открывают перед преподавателями широкие возможности в плане:

- а) оптимизации учебного процесса и развития учебной автономии учащихся;
- б) ознакомления учащихся с новейшими технологиями, которые они могут эффективно применять в повседневной жизни для работы с информацией, общения, профессионального развития;
- в) повышения мотивации к изучению иностранных языков;
- г) развития творческих способностей и коммуникативных умений;
- д) использования аутентичного учебного материала и отсутствия искусственности в коммуникативных ситуациях.

Список литературы

1. Образование 2.0: Версия 2 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://docs.google.com/View?docid=dg96mpq2_778drhhcv
2. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // ИЯШ.-2003. - № 5. – С.65-69
3. Сафонова В.В. Иноязычные интернет-ресурсы и вопросы культуроведческого образования средствами иностранных языков в старших классах. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://distant.ioso.ru/for%20teacher/teleconf_safonova.htm

ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Димчева Т.Н.

**Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева,
г. Москва, Россия**

В статье рассматриваются возможности применения веб-квестов для поддержания мотивации к изучению иностранного языка. В качестве примера приводится работа над профессиональной темой курса в аграрном вузе.

О том, насколько важна роль мотивации в обучении иностранному языку профессионального общения, известно любому преподавателю высшей школы. Образовательный процесс не принесет планируемых результатов, если студенты не будут в нем заинтересованы, если у них отсутствует «естественная потребность» в межкультурной коммуникации.

Как показывает анализ собственного педагогического опыта автора статьи и коллег, в неязыковых вузах вообще и аграрном в частности поддержание мотивации к изучению иностранного языка имеет ряд особенностей, среди которых можно выделить следующие: 1) Необходимость обсуждать на языке вопросы по специальности при ограниченном или нулевом запасе знаний по ней в силу того, что спецдисциплины изучаются на старших курсах, а иностранный язык – на первом и втором. 2) Слабо сформированная иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) и неверие студентов в возможность достижения успеха в изучении иностранного языка в вузе. 3) Обучение вне аутентичной языковой среды и непонимание студентами потенциала применения иностранного языка за пределами учебной аудитории. 4) Узконаправленное содержательное наполнение дисциплины, не позволяющее применять современные УМК зарубежных авторов. Работать приходится по написанным сотрудниками кафедры пособиям, избыточным текстами

сугубо информативного характера, предельно насыщенными грамматическими явлениями и специализированной лексикой, но лишенными проблемности, что не позволяет задействовать механизмы речевосприятия, речепорождения и формирования навыков и умений коммуникации.

Результаты проведенного на первом занятии анкетирования показательны: 42 % студентов считают, что иностранный язык не является необходимым предметом в вузе аграрного профиля; 68 % говорят, что изучают его только из-за требований программы; 59 % убеждены, что освоение иностранного языка не связано с их профилирующей специальностью, и лишь 22 % признают, что данный предмет способствует расширению кругозора и границ общения.

Становится очевидной необходимость повышать мотивацию студентов к изучению иностранного языка и формированию высокого уровня ИКК. Под мотивацией вслед за В.П. Беспалько понимаем «процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности» [1, с. 97]. Мы рассматриваем мотивацию как комплексную систему, состоящую из трех взаимосвязанных элементов: лингвистического, содержательно-смыслового и эмоционального [2].

В плане мотивации веб-квесты, представляющие собой, по сути, проектную методику, могут служить привлекательной альтернативой традиционному классическому подходу, нацеленному на усвоение и воспроизведение сухих академических материалов и развитие требуемых умений. Что до веб-квестов, то они, будучи грамотно оставленными и преподнесенными, превращают педагогический процесс (в нашем случае, изучение иностранного языка) в проблемно-ориентированную деятельность, предлагающую обучающимся не просто ознакомиться с информацией по теме, но поработать с ней: критически осмыслить, проанализировать, найти

способы решения исследовательских задач, не говоря уже о возможности взаимодействовать с различными источниками информации.

Веб-квест в педагогике – это «проблемное задание с элементами ролевой игры, связанное с поиском находящейся в сети информации, ее последующим анализом и представлением в определенном виде» [3, с. 38]. В качестве примера, иллюстрирующего комплексное формирование составляющих мотивационной системы, приводится веб-квест «Plant Parts and their Functions», составленный автором статьи для бакалавров 1 курса факультетов «Агрономии и биотехнологии», «Почвоведения, агрохимии и экологии» и «Садоводства и ландшафтной архитектуры», изучающих тему «Части растения и их функции», входящую в раздел «Физиология и селекция растений».

Будучи поделенными на мини-группы, студенты последовательно выполняют приведенные ниже задания, каждое из которых направлено на реализацию одного из компонентов комплексной системы мотивации.

Поддержание **лингвистической мотивации**, т.е. интереса к языку как к таковому, происходит за счет задействования принципа актуализации результатов обучения [4], который заключается в безотлагательном применении лингвистического компонента содержания (лексического минимума, грамматической справки, ситуативно и тематически обусловленных речевых образцов) в диалогических и монологических высказываниях.

1. Learn the new words to the topic and do the crossword.

Перейдя по ссылке [6], студенты пополняют свой терминологический запас, работая с карточками, на которых изображены части растений и приведены их определения (всего 26). После этого они получают кроссворд с одинаковой сеткой, но разным для каждой мини-группы набором слов. Чтобы узнать остальные, необходимо задавать участникам других мини-групп вопросы типа «What is 2 across/ down?» и использовать при ответах только что изученные дефиниции. Тем самым осуществляется тренировка и

активной лексики по теме, и навыков коммуникации.

Поддержание **содержательно-смысловой мотивации**, т.е. интереса к учебному материалу, осуществляется посредством творческого, нестандартного предъявления информации, имеющей для студентов профессиональную значимость.

2. You are a group of Russian agronomists at a scientific conference in Germany. You've listened to a report of a colleague from India. Some of the points he mentioned are incorrect from the botanical point of view. Decide which ones and explain why. Compare your ideas with other groups, and then go to [7] to check.

Report of an Indian colleague: a) *Other living organisms depend on plants for food, shelter, etc.* b) *The shoot system of a plant includes 5 main parts, namely stems, leaves, flowers, buds, and fruits.* c) *The primary function of the stem is to transport water and minerals from the roots to leaves.* d) *Photosynthesis is the process of removal of excess water from plants.* e) *Leaves of some plants help in reproduction.* f) *Herbs don't have stems, only leaves.* g) *Sepals are found among petals and are necessary to develop a fruit.* h) *Seeds store food in them.*

Поддержание **эмоциональной мотивации**, т.е. познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка, происходит благодаря применению дидактического принципа наглядности, который в нашем контексте можно трактовать как специально организованный показ учебного и художественного аутентичного видеоконтента, который способствует лучшему пониманию и усвоению языкового и экстралингвистического материала и стимулирует его использование в речевой деятельности [5].

3. Now you have to give a 5-minute talk to a group of high school students on the theme of root systems. Watch a video [8], make a plan of your speech and choose the plant you're going to speak about. Deliver your presentation. Listen to the other groups' talks and decide which one is the most interesting (unusual, informative, etc.)

4. Finally it is time to evaluate your work on the project. You should write a

composition of 250-300 words according to the following plan: 1) What did I learn about the topic we have researched? 2) How did my English improve doing the webquest? 3) How effective was my contribution to the team work?

Данный веб-квест (как и другие, разработанные автором) может выполняться с полным или частичным задействованием компьютера (с раздачей заданий в печатном виде), в учебной аудитории или совмещаться с внеаудиторной самостоятельной деятельностью (например, последнее задание).

В заключение отметим, что работа над веб-квестами в обучении иностранному языку в аграрном вузе – это инновационный метод приобретения знаний и вовлечения в иноязычную речевую деятельность, стимулирующий критическое и творческое мышление, формирующий положительное отношение и интерес к дисциплине и способствующий повышению мотивации. Это подтверждается как данными повторного анкетирования студентов, проведенного в конце семестра, так и результатами контрольных мероприятий. На основании вышесказанного делаем вывод, что, интегрируя веб-квесты в процесс изучения иностранных языков, можно сделать его увлекательным и современным и способствовать развитию компетенций, необходимых специалисту XXI века.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Димчева, Т.Н. Системообразующий фактор педагогической системы преподавания иностранного языка в аграрном вузе / Т.Н. Димчева // Когнитивная лингвистика и вопросы языкового сознания: материалы междунар. научно-практ. конф. 24-25.11.2010 г. – Краснодар: КубГУ, 2011. – С. 281–283.

3. Полянина, М. М. Технология WebQuest на уроках немецкого языка / М.М. Полянина // Иностранные языки в школе : науч.-метод. журн. – 2012. – № 2. – С. 38-42.
4. Стайнов, Г.Н. Основы системного педагогического проектирования / Г.Н. Стайнов. – М.: ФГОУ ВПО МГАУ им. В.П. Горячкина, 2006. – 106 с.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
6. <https://quizlet.com/273893014/plant-parts-and-their-functions-flash-cards/> (открытый режим доступа)
7. <https://byjus.com/biology/parts-of-plants/> (открытый режим доступа)
8. <https://you.be/vzWcpzaU3nE> (открытый режим доступа)

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЁМА КОЛЛАЖИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
АБСТРАКТНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ИНОСТРАННОЙ
АУДИТОРИИ**

Закирова О.В.

**Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального
университета,
г. Елабуга, Россия**

В статье рассматривается применения приёма коллажирования при изучении абстрактной лексики студентами-инофонами. Демонстрируется практическая реализация приёма коллажирования посредством описания примерных заданий, сопровождающих использование коллажа в процессе обучения.

В процессе обучения русскому языку как иностранному одним из важных шагов является представление студентам-инофонам субстантивной лексики, знакомство с которой происходит по принципу возрастающей обобщенности: конкретные существительные – вещественные существительные – собирательные существительные – абстрактные существительные. При этом учитывается концентрический принцип организации учебного материала, при котором предполагается возвращение к

изученным темам, но на более высоком уровне, обогащая знакомое содержание новой информацией.

Труднее всего иностранными студентами усваивается абстрактная лексика, требующая особого внимания преподавателя. Знакомство иностранных учащихся с существительными абстрактной семантики не только дает сведения о важнейшем пласте лексики русского языка, но и позволяет сформировать в сознании иностранных студентов представление о языковой картине мира, отражающей своеобразие мировосприятия жителей страны изучаемого языка. Кроме того, знание грамматических характеристик абстрактных существительных влияет на выработку умений и навыков правильного образования форм субстантивов и особенностей их сочетаемости с другими языковыми единицами, что, в свою очередь, связано с формированием коммуникативно-речевой компетенцией студентов-инофонов.

Первый уровень работы с абстрактными существительными – умение отличить их от существительных других разрядов. Особенность семантики абстрактных субстантивов заключается в том, что определить их значение практически невозможно определить через простую демонстрацию соответствующего объекта. Для их понимания необходим ряд взаимосвязанных умозаключений, построение которого способствует овладению умозаключением на обобщенном уровне, чему способствует использование различного рода наглядного материала.

Одним из эффективных приемов представления существительных абстрактной семантики и дифференциации их от существительных других разрядов является, на наш взгляд, приём коллажирования, представляющий собой образное раскрытие ключевого понятия осваиваемой темы, схематически зафиксированного посредством синтеза вербальных и невербальных средств, создающих чётко структурированные наглядные смысловые цепочки. При работе со студентами-инофонами можно использовать все виды коллажей (коллаж-солнечная система, коллаж-слепое

пятно, коллаж-слепое ядро и др.). Например, для выработки умений и навыков разграничения абстрактных существительных и существительных других разрядов можно применять сопоставительный анализ коллажей, представляющий собой простую солнечную систему. В центре первого коллажа находится понятие – термин «конкретное существительное», с которым связана лучами визуально-вербальная информация, представляющая конкретные существительные, сопровождаемые рисунками / фотографиями предмета, обозначаемого конкретным субстантивом. Ядром второго коллажа является понятие – термин «абстрактное существительное», от которого расходятся лучи, направленные на блоки с сателлитной информацией. Блоки представляют собой изображения проявления признаков, качеств, свойств, состояний, действий и др., вербализованных абстрактными существительными.

Посредством выполнения вопросно-ответных упражнений, ориентированных на лексику, представленную в коллаже-схеме, и направленных на сопоставление коллажей, иностранным студентам необходимо определить, чем отличаются абстрактные существительные от конкретных. Иностранцам студентам предлагается ответить на вопросы, такие как: Можно ли без слов-опор определить, какую информацию передаёт изображение? Можно ли потрогать дружбу? Можно ли увидеть нежность? Можно ли услышать уважение? Поскольку абстрактные существительные называют отвлеченные понятия, признаки, качества, процессы непосредственно органами чувств не воспринимаемые, то отличия вербализуются глаголами с отрицанием: не увидеть, не услышать, не потрогать или нельзя увидеть, нельзя услышать и др., которые затем добавляются к информации, содержащейся в ядре коллажа, посвященного абстрактным понятиям. В итоге преподаватель помогает студентам сформулировать представление об информации, предложенной в коллаже.

В процессе изучения иностранными студентами абстрактной лексики русского языка особое место занимают языковые единицы нравственной

тематики (дружба, доброта, уважение и т.д.), ядром которых являются существительные добро и зло, вербализирующие базовые лингвокультурные концепты, которые определяют ценностные ориентиры национального языкового сознания на уровне этической оппозиции «хорошо – плохо». Освоение понятийного содержания подобных языковых единиц возможно как с помощью традиционного коллажа-солнечной системы, так коллажей с незанятыми местами (слепые пятна, слепое ядро). Например, при объяснении семантики существительных добро и зло можно использовать коллаж, в котором необходимо определить ядерное понятие посредством изучения картинок / фотографий, изображающих дурное, плохое: плохие поступки, вооруженные конфликты и др. При этом, объясняя тему, заявленную в коллаже, преподаватель конструирует собственное связанное высказывание, служащее образцом речевого действия для студентов-инофонов. В качестве домашнего задания можно предложить обучающимся самостоятельно составить коллаж на заданную тему.

Приём коллажирования был применён в процессе обучения иностранных студентов русскому языку на подготовительных курсах в ЕИ КФУ, в частности при изучении абстрактной лексики и её грамматических свойств. В эксперименте участвовали 16 человек (6 иранцев, 10 туркмен), из которых две трети к началу обучения обладали нулевым уровнем знания русского языка. В контрольной группе (15 туркмен) приём коллажирования в учебном процессе не применялся. Эксперимент показал, что в группе, в которой на занятиях был использован коллаж, студенты-инофоны на 26 % лучше усваивали слова с абстрактной семантикой (в сравнении с контрольной группой), у них возникало меньше затруднений в обнаружении абстрактных существительных в тексте, чем у студентов той группы, в которой коллаж не использовался в процессе обучения. Кроме того, было отмечено, что в экспериментальной группе студенты благодаря внедрению данной технологии лучше овладевают умениями и навыками построения самостоятельного монологического высказывания.

Таким образом, использование приема коллажирования в процессе изучения абстрактных существительных показало себя весьма эффективным, что позволяет использовать его не только при формировании грамматических знаний, но и при выработке коммуникативных умений и навыков.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ

Курбонова Г.Н, Курбонов И.Х.

**Бухарский государственный медицинский институт
имени Абу Али Ибн Сино**

Аннотация. В данной статье автор раскрывает содержание педагогического мастерства. Особое внимание уделяет результативности работы учителя, проявляющемся в уровне успеваемости учащихся, его умения учить всех без исключения детей. Основной особенностью учителя является ответственность и добросовестность. В связи с этим приобретают важность ответственности не только за взросление детей, но и за все, что с ними может случиться в жизни. Передача ответственности – строится на доверии и уважении. И детям, и взрослым, в том числе и учителям, свойственно ошибаться. Пусть ребенок приобретает опыт ошибок и их решения в детстве, когда он не несет груза ответственности за окружающих его людей.

Ключевые слова: педагог, педагогическое мастерство, критерии педагогического мастерства.

Annotation: In this article the author reveals the content of pedagogical skill. Particular attention is paid to the effectiveness of the teacher, manifested in the level of student achievement, his ability to teach all children without exception. In connection with this, it becomes important to take responsibility not only for the maturing of children, but also for everything that can happen to them in life. Transfer of responsibility - is built on trust and respect. Both children and adults, including teachers, are mistaken. Let the child acquire the experience of mistakes and their decisions in childhood, when he is not responsible for the people around him.

Keywords: teacher, pedagogical skill, criteria of pedagogical skill

Педагогический профессионализм определяется через понятие "педагогическое мастерство", которое может рассматриваться и как идеал педагогической деятельности, побуждающий педагогов к самосовершенствованию, и как эталон, содержащий оценку эффективности педагогического труда.

Педагогическое мастерство зачастую воспринимается как важнейшее профессиональное качество личности учителя и воспитателя.

Одним из важнейших критериев педагогического мастерства в современной педагогике считается результативность работы учителя, проявляющаяся в стопроцентной успеваемости школьников и таком же (стопроцентном) их интересе к предмету, то есть педагог - мастер, если умеет учить всех без исключения детей. Профессионализм педагога наиболее ярко проявляется в хороших результатах тех учеников, которых принято считать не желающими, не умеющими, не способными учиться.

При характеристике понятия "педагогическое мастерство" возникает ряд проблемных вопросов:

1. Может ли каждый учитель и воспитатель овладеть педагогическим мастерством?
2. Педагогическое мастерство - это врожденное качество или ему можно обучить каждого желающего?
3. Что является критериями педагогического мастерства?
4. Как и в каких "единицах" можно измерить количество и качество педагогического мастерства у представителей педагогических профессий.

Большинство исследователей считают, что необходимо в первую очередь рассмотреть вопрос о личности учителя, способной к педагогическому творчеству и обладающей педагогическим мастерством.

Главными элементами, определяющими личность учителя принято считать: профессионализм, компетентность, продуктивность, социально направленные личностные качества.

Еще Д.И. Менделеев предлагал преподавателю, стремящемуся вбить в голову студента максимально возможный объем учебного материала, не забывать, что камин, доверху забитый дровами, не горит, а дымит. Вот как выглядит сравнительная таблица деятельности учителя в традиционной и развивающей технологии обучения:

Исследуя личность учителя как педагога-профессионала, творческую личность, можно обратиться к историческому опыту суфийского учения в арабской традиции.

Восемь обязанностей учителя в суфийском учении.

1. «Первая обязанность учителя - симпатизировать ученикам и обращаться с ними, как с собственными детьми». (Учитель должен заботиться о благополучии своих учеников в такой же степени, как отец или мать пекутся о своих детях. Учитель должен всегда помнить об их слабостях, но, как родители, быть способным любить их и за эти слабости.)

2.«Вторая обязанность учителя - следовать примеру Дающего закон: он не должен ждать вознаграждения за, свою работу... не должен принимать ни платы, ни благодарности».

(Учитель обычно имеет определенное занятие, свое ремесло, так что не зависит от учеников материально. Учитель должен быть благодарен ученику за желание учиться. видеть плодов собственного труда, работать на отдаленное будущее...)

3. «Учитель никогда не должен отказывать ученику в совете и не должен позволять ему работать на какой-либо ступени, пока он не готов к этому».

4. «Отговаривая ученика от дурных путей, учитель должен действовать скорее намеком, чем прямо, и с симпатией, а не грубыми попреками...»

5. «Учитель, обучающий определенной науке, не должен пренебрежительно отзываться о других науках перед учениками».

(Как часто мы забываем эту истину, считая свой предмет самым важным, а своих коллег менее компетентными. И еще: не так важно то, чему учится ученик, как то, чтобы он чему-нибудь учился.)

6. «Учитель должен ограничивать ученика тем, что тот способен понять, и не должен требовать от него ничего, чего его ум не способен

постичь, опасаясь вызвать неприязнь к предмету занятий или смущение ума».

7. «Учитель должен давать отстающим (неспособным) ученикам только то, что подходит их ограниченному пониманию...Обычно каждый считает себя способным овладеть любой наукой, как бы сложна она ни была. Даже самые скудоумные среди людей обычно радуются совершенству своего ума».

8. «Учитель должен делать то, чему он учит, и не давать своим делам изобличать во лжи свои слова». Учитель в первую очередь не источник информации, а живой пример эффективности учения.

А вот как могут звучать современные заповеди учителю.

Заповеди современного учителя самому себе

1. Прими все то, что есть в ребенке, как естественное, сообразное его природе, пусть даже это и не соответствует твоим знаниям, культурным представлениям и нравственным установкам.

(Единственное исключение - неприятие в ребенке того, что угрожает здоровью людей и его здоровью).

2. Сопроводи его позитивную самореализацию, приняв все проявления ребенка, как положительные, так и отрицательные.

(Если всячески помогать и одобрять труд ребенка, стимулировать его творческие идеи, то именно они будут расти в нем и развиваться).

3. Старайся ничему не учить ребенка напрямую. Учись сам. Тогда ребенок, находясь с тобой, будет всегда видеть, чувствовать и знать, как можно учиться. На занятиях живописью рисуй сам, если все сочиняют сказку - сочиняй и ты, на математике решай задачи вместе со всеми.

4. Ищи истину вместе с ними. Не задавай детям вопросов, на которые знаешь ответы (ты думаешь, что знаешь). (Иногда можно применить проблемную ситуацию с известным тебе решением, но в итоге всегда стремись оказаться вместе с детьми в одинаковом неведении. Ощути радость совместного с ними творчества и открытия).

5. Искренне восхищайся всем красивым, что видишь вокруг.

(Находи прекрасное в природе, в искусстве, в поступках людей. Пусть дети будут подражать тебе в таком восторге. Через подражание в чувствах им откроется и сам источник красивого).

Учитель может стать профессионалом, если он обладает комплексом способностей и компетенций, берущим на себя ответственность за результаты своей работы. В реальной практике именно владение педагогической техникой выражается мастерство и профессионализм учителя. Выделяют такие компоненты педагогической техники:

1. Умение управлять собой: владение эмоциональным состоянием, физическое здоровье, социальная чувствительность, техника речи.

2. Умение взаимодействовать с личностью: организаторские, коммуникативные и оценочные умения.

Несколько примеров развития педагогической техники учителя:

1. Элементы мастерства в деятельности педагога.

Учителя-профессионалы, мастера своего дела – не просто заимствуют формы и приемы работы коллег, а овладевают ими творчески.

Мастерство учителя проявляется в умении находить наилучшую форму для выражения содержания обучения и воспитания.

Первым условием - режиссуры урока и создания целостного произведения является наличие у педагога творческого замысла урока.

Второе, условие режиссуры урока учителем - продумывание им целей, которых он хочет достичь в работе с классом или отдельным учеником. Цель становится связующей идеей замысла. Именно она вместе с желанием педагога выразить себя в работе, потребностью в творчестве, приводит к тому, что все элементы замысла урока вырастают из единого общего корня.

Третье условие - ощущение целостности происходящего и обоснование необходимости тех или иных действий. Чтобы ответить на вопрос «как добиться, целостности урока?», сначала нужно ответить на вопросы:

- «чего я хочу достичь?»

- «для чего я предпринимаю те или иные действия?»
- Что хочет сказать учитель данным уроком (идея) и для чего ему это необходимо (сверхзадача)?

Только после того, как он даст четкий и ясный ответ на эти вопросы, будет легко найден и ответ на вопрос «как?»

2. Передача ответственности учащимся.

Процесс передачи ответственности возможен не только в социальной сфере, но и в учебе. Ответственность учеников за достижения в ней - мечта, наверное, всех учителей.

Она состоит из нескольких этапов, следуя к учитель может установить контакт с ребенком, преодолеть возни него отрицательное отношение к учебе и добиться того, чтобы он успешнее обучался по предмету и сам следил за своими успехами.

Передавать детям ответственность - работа психологически тяжелая для учителя. Многие учителя испытывают сомнения по поводу разумности таких шагов и боятся, что дети выйдут из-под контроля. Происходит это потому, что учителя стремятся быть хорошими педагогами, а «хороший» в их понимании - тот, кто не дает детям ошибаться и всячески облегчает им жизнь.

Учителя ответственны и добросовестны. Именно поэтому они взваливают на себя ответственность не только за взросление детей, но и за все, что с ними может случиться в жизни. Передача ответственности – строится на доверии и уважении. И детям, и взрослым, в том числе и учителям, свойственно ошибаться. Пусть ребенок приобретает опыт ошибок и их решения в детстве, когда он не несет груза ответственности за окружающих его людей.

При разработке своей профессиональной концепции, педагогу целесообразно учитывать показатели эффективности учебной деятельности.

Показатели эффективности учебной деятельности:

1) диагностическое мастерство учителя: его умение поставить диагноз качества знаний, умений и навыков, определить уровень обучаемости детей.

2) организаторские данные учителя; организация познавательной деятельности учащихся таким образом, когда учебный материал становится предметом их активных действий (А.Н. Леонтьев, Т.И. Шамова);

3) выбор методов и средств обучения таким образом, чтобы содержание учебного материала максимально и полно учитывало способность детей к его усвоению и применению (Ю.К. Бабанский);

4) воспитательная эффективность учебных занятий: эффективное использование содержания, организации средств и методов обучения для управления психическим развитием детей, для воспитания у них познавательной самостоятельности, ответственности, требовательности к себе и другим (Коротов, Б.Т. Лисачев);

5) создание ориентировочной основы познания, при которой каждый учащийся знает, что и как изучать, что и где искать, какую информацию получать, применять, использовать, по каким показателям;

6) нравственно-психологическая атмосфера на уроке, стиль и тон отношений учителя с учениками и учащихся между собой;

7) активная позиция учащихся на уроке, самостоятельность, активность, отношение к учителю; умение, способность правильно судить о качестве усвоения изучаемого материала (самоанализ, самооценка);

8) усвоение ведущих идей науки, терминологии, понятийного аппарата.

В процессе обучения основным критерием эффективности педагогического труда является усвоение и уровень применения учащимися ведущих идей науки на базе развития творческого и интеллектуального мышления.

Основными показателями эффективности деятельности учителя принято считать:

- совершенствование учебного процесса
- уровень сформированности предметных компетенций учащихся
- повышение уровня воспитанности детей
- мастерство и педагогический профессионализм учителя

В этих показателях отражаются те положительные изменения, которые происходят при овладении учащимися основами наук, определенными познавательными, интеллектуальными, практическими компетенциями.

Список литературы

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие / О.С. Булатова. - М.: Издательский центр «Академия». 2001. - 240 с.
2. Виноградова Н.А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 208 с.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие / В.И. Загвязинский. - М.: ИЦ «Академия», 2001. - 192 с.
4. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 288 с.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие / И.Ф. Исаев. - М.: Академия, 2004. - 208 с.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. - М.: Гардарики, 2004. - 528 с.
7. Котова Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 128 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. - М.: Юрайт, 2001. - 523 с.

НЕКОТОРЫЕ НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

Мартынова О.В.

ФГБОУ ВО Красноярский государственный аграрный университет, Красноярск, Российская Федерация

В статье дана характеристика дедуктивного и индуктивного метода обучения диалогической речи на занятиях иностранного языка. Обращено внимание на важность аудирования в процессе обучения устной диалогической речи. Рассмотрены такие нетрадиционные методы обучения как ролевая игра и инсценировка и особенности их применения на занятиях иностранного языка в Красноярском государственном аграрном университете.

Прежде чем мы рассмотрим некоторые нетрадиционные методы обучения диалогической речи на занятиях в неязыковых вузах, давайте остановимся на классификации методов обучения диалогической речи. Как известно, существует два способа обучения диалогической речи, а именно дедуктивный и индуктивный. При первом методе в качестве основы процесса обучения берется готовый диалогический образец, который является своеобразным структурно-интонационным эталоном для последующей работы. На первом этапе диалог прослушивается целиком, далее заучивается, затем организуется поэтапная отработка его структурных частей и, в финале, студенты составляют и ведут диалоги на подобную тему, что и в образце. Индуктивный метод предусматривает движение от усвоения частей диалога к самостоятельному его составлению и ведению на основе конкретной учебно-речевой ситуации. Стоит отметить, что второй метод считается в методике обучения иностранным языкам более эффективным благодаря тому, что обучение общению идет с первых этапов работы над диалогом, а речевые умения и навыки формируются непосредственно в процессе общения.

Важно отметить, что аудирование и говорение в методическом плане помогают развитию друг друга в учебном процессе, потому что, как известно, понимание возникает в процессе говорения, а говорение формируется в процессе понимания. Специалисты установили, что в процессе говорения человек составляет мысленный план или конспект будущего высказывания. При этом при продолжительном пассивном

слушании может произойти искажение слуховых образов и это может затруднить образование акустико-артикуляционных признаков. Таким образом, становится понятно, как важно выбрать для прослушивания небольшие по объему тексты и снять фонетические, лексические и грамматические трудности.

А теперь давайте более подробно рассмотрим применение нетрадиционных методов обучения диалогической речи на занятиях иностранного языка в высших учебных заведениях. По мнению многих методистов и педагогов, они являются одним из самых эффективных средств создания мотива к иноязычному общению. К данным методам относятся ролевые игры и прием инсценировки. Под ролевой игрой в методике обучения иностранным языкам понимается такой прием, который позволяет студентам относительно свободно говорить в рамках заданной темы в роли одного из участников коммуникации. Стоит подчеркнуть, что одним из обязательных этапов игр является нахождение способов выхода из проблемной ситуации. Благодаря этому повышается аргументированность и эмоциональность высказываний. Ролевые игры можно проводить в парах, в подгруппах и в группе в зависимости от решаемых на занятии целей и уровня подготовленности студентов. В связи с тем, что в последние годы в Красноярский государственный аграрный университет поступают студенты с довольно низким уровнем умений и знаний по иностранному языку, преподаватели кафедры иностранного языка довольно интенсивно применяют нетрадиционные методы для обучения студентов диалогической речи на практических занятиях. Несмотря на тот факт, что некоторые специалисты полагают, что только школьники младших классов с удовольствием участвуют в ролевых играх, в то время как студенты предпочитают не участвовать в игровом процессе из-за боязни показаться смешными, но педагоги нашей кафедры довольно эффективно используют элементы ролевых игр на своих занятиях. В качестве примера можно привести занятие в форме ролевой игры по теме «Моя квартира» или

«Достопримечательности Великобритании» Студенты получают задание представить себя в роли гида или путешественника, в роли хозяина и его гостя и обсудить определенные вопросы в рамках заданной ситуации.

При использовании приема инсценировки педагоги нашей кафедры придерживаются таких принципов, как отсутствие подготовительной работы, а именно нет никакого заранее написанного сценария, подготовки костюмов и декораций. Второе, инсценировка проводится прямо на практическом занятии, при этом студенты полностью свободны в выборе языковых средств во время постановки. Третье, при обсуждении ролей целесообразно сделать так чтобы студенты каждый раз исполняли новые, непривычные для них роли. Стоит отметить, что некоторые преподаватели кафедры довольно широко используют джазовые мелодии как ритмическую и мелодическую базу в процессе тренировки в употреблении разнообразных структур и речевых образцов. Это объясняется тем, что выучить ритмически организованную структуру значительно легче. Таким образом, подобный прием совершенствует фонетический аспект речевой деятельности и тренирует студентов в процессе применения разных форм речевого поведения.

В заключении следует сказать, что применение на практических занятиях в высших учебных заведениях таких нетрадиционных методов обучения как инсценировки и ролевые игры делает процесс обучения диалогической речи неформальным и коммуникативным. Кроме того, для преподавателей кафедры иностранного языка Красноярского государственного аграрного университета очень важно, что игра по силам слабым по языковой подготовке студентам. Они получают возможность побороть стеснительность, которая мешает разговаривать на иностранном языке. Идет непроизвольное запоминание языкового материала и появляется чувство удовлетворенности. Вышеназванные методы обучения диалогической речи создают психологическую основу речевого общения,

позволяют многократно повторять языковой материал, готовят студентов к ситуативной спонтанности речи.

Список литературы

1. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам./ Е.И.Пассов – М.: Русский язык, 1971.
2. Травкина Л. И. Использование тематического опорного диалога при обучении английскому языку/ Л.И.Травкина // Иностранные языки в школе. – 1999. - № 4. – С. 21-23.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика./ А.Н.Щукин – М.: Филоматис, 2004.

MOODLE.CLOUD.COM AS THE ENVIRONMENT FOR INTEGRATION OF THE LANGUAGE AND SPECIAL DISCIPLINES OF MEDICAL DIRECTIONS.

Matukhin P.G., Kaitova Z.S., Gracheva O.A., Provotorova E.A.

Peoples Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Komissarova N.V.

Moscow Metropolitan Governance University, Moscow, Russia

Abstract. On the example of the course of "Topographical anatomy" the analysis of the initial array of test materials for the traditional scheme of control of training of students of medical specialties is carried out. The purpose of the work is to identify the features of the array of tuples of questions in terms of optimizing the process of transformation them into the electronic form and import into the cloud version of LMS MOODLE and other online learning support systems. The multilingual structure of groups and the requirement of profile disciplines about the Latin terms inclusion in the text of questions and answers is considered. Based on built-in EXCEL tools, the technique of dividing questions into monolingual components and forming bilingual tuples from them are developed. Thus, the use of Russian, Latin, English and many native languages of students is provided. Worked out is the formulation of questions with the concentration solely on the actual knowledge of the subject. The scheme of transformation of initial materials into GIFT files forming the basis of the training and testing system database is proposed. The positive results obtained via testing the flow of part-time students of more than 500 students with the complex of 5 topics of more than 200 questions for each.

The development of hardware and software for Internet access actualizes the problem of inclusion in the process of educational and professional communication

with the participation of students from foreign countries special new non-personal participant – online support system for the educational process. There is a number of tasks involving the development of simple technologies for preparing content to download and use in training environments. A feature of this stage of development of educational systems is the ability to make a mass individualized approach to conducting online classes in various disciplines. The “mass” term is understood not only as the possibility of 100% coverage of the population of students. But also, as the expense of asynchronization and asyntopization of the process of the educational content presentation, including such important phases of the educational process, as the training and monitoring of its results. Efforts of teachers of various disciplines are concentrated today on the problem of preparing materials for these last stages.

One of the main tasks of this circle is the transformation into electronic form of materials available in large volumes, which were developed over the years for use in order to inspect the training of students. It is commonplace to use BYOD-technologies in the classes in ordinary auditoria.

LMS MOODLE has become one of the most powerful and widespread systems to support education at universities worldwide over the past decades. Not so long ago its cloud version MOODLECLOUD.COM appeared and is intensively developing. One of the main directions of development of forms of educational activity based on the cloud technologies is the expansion of the language sector of the subject. This problem becomes especially actual for medical disciplines. They have, in comparison with other General and special subjects, an expanded set of languages of the profession, which must be owned by the student. In addition to Russian, acting as the state language of instruction, a foreign student needs sufficient competence in Latin, as the language of the international standard of medicine. Also, modern realities face students with the requirement of the serious proficiency in the English for special purposes (medicine). Thus, the task of development of educational content in four languages is updated...at least to four including native.

In addition to a set of four languages, the understanding of tests as mass assumes a fairly voluminous vocabulary. For example the composition of the elements of the musculoskeletal system includes a set of about 200 bones. The Composition of such parts of the body as the upper and lower limbs, also involves the study of the names of dozens of entities for each. It is easy to assess that the total amount of terms that the student must learn is many hundreds. Formally, the accepted standard abbreviations are added to this number. Considering the expanded linguistic set, the total volume of vocabulary reaches the level of thousands. It should be noted that only names are meant here, i.e. vocabulary limited to nouns and adjectives. Given that LMS MOODLE allows anyone to form all the main types of questions, we face the need of the technology to form the volume of about ten thousand questions in the database. Of course, even at the stage of setting the task, to master such a scale for traditional manual and printed forms of presentation of test materials is simply unthinkable.

Optimism in terms of solving this problem is based on the opportunities provided by modern information technology. Note that we do not mean any special programs, something new that requires special development. We assume the use of well-mastered by almost every teacher components of the standard MS OFFICE package. Those are the Word text editor and Excel spreadsheet. The extension of this set is a GIFT – a simple hypertext markup language developed especially for the LMS MOODLE test arrays import. And, of course, it is necessary to get acquainted with the system of forming a Bank of questions and tests of the system itself.

The second argument in favor of the fact that the mass approach to the development of multilingual tests is not unrealistic is the design technologies, which are based on the collective participation of teachers of specialized, language and information technology disciplines. In addition to the leading subject, the projects will involve significant cooperation with fellow philologists. First of all – Russian. Participation of teachers of Russian as a foreign language in the preparation of educational materials of special subjects due to the fact that the

training materials and tests should be methodically clearly organized. Therefore, it is possible only to focus on the correlation of the level of training with the relevant section of the program in this language. However, this aspect is not as pronounced as in the case of TRFL, since only minimal familiarity with the profile vocabulary is required in the courses of medical direction. And, the same problems as with TRFL, can be identified in terms of the use of the Latin as well as English languages. Obviously, the approach to their solution is also similar. More difficult question faces us is in terms of the native languages of students.

Let's consider the main stages of transformation of existing source formats into mass ones. First, an analysis of the available array is expected. The aim is to identify the features defined by the discipline itself. Analysis of a typical set of tests for the "Topographical Anatomy" course, updated in the corporate system of the University, shows that it forms a structure of 5 sections. Each of the set studied includes from 20 to several dozens of questions. In accordance with the requirements of the program, the questions include the statement (General part) in Russian and the names of the entities. The names of the objects are given in two versions – in Russian, as included in the main part of the question, and after that they are duplicated in Latin. The wording of the General part of the questions is quite different. The range of the formats of questions is not very rich. The mostly used question in the complex under investigation is of the "Multiple choice" type. On the second place in frequency of use is a question of the "Quiz" type. Not used questions types are "Fill the blanks", it's kind of "Number", as well as "Compliance", "Ordering", "Yes-No". We can see that from a methodological point of view, the teacher tries to organize the final control at the highest level of difficulty.

The second stage is the development of proposals for the reconstruction of the system of preparation of questions. The main goal here is to standardize the structure of the question tuple, choosing the at least sufficient number of configurations for each type of test. It also provides proposals to expand the variety of question formats.

The third stage is the preparation of the original test version in the form of a text document. It is essential to use at this stage is the Word editor or any of its analogs, since these systems are the most natural, they are confidently owned by almost all teachers. Initially, the tuples of the questions can be formed as lists. Then they are to be transformed into tables.

The fourth stage – marking arrays of questions with GIFT control characters. For this the workpiece after calibration is to be imported into EXCEL spreadsheet. When grouping questions by type and standardization of their formulations markup takes a minimum of time and provides multiple gain in time compared to all other methods of preparation of mass tests. The marked file is exported from the table to the text file. At this initial preparation ends.

The fifth step is to import the GIFT file into the cloud service environment MOODLECLOUD.COM. Here all procedures are standard. After loading into the system, the teacher has the opportunity to build modules of questions and to form on this basis a variety of means to organize educational activities of students.

In conclusion of our review, we note that once prepared for use in an environment MOODLECLOUD.COM training and control systems can be easily transferred to many other training systems. This environment is equipped with a full set of converters for automatic import-export of selected modules. Here we also see broad prospects for expanding the range of educational and professional communication. It is important that for the purposes of this process the teacher moves to the usual for Millennials horizon of cloud information products. I. e. in terms of information technology and related aspects of learning, the conversation is already on an equal footing. The digital divide between younger and older generations is a thing of the past. Thus, the task of integration of all participants into a single information space is realized. Freeing from the limitations of traditional forms and technologies, the teacher gets the opportunity to focus on the creative side of the educational process on the basis of ownership of typical office programs. To achieve the basic objectives of the study to the fullest extent possible. A number of additional goals are also being implemented. Including one

of the most important – the expansion of the linguistic range of the discipline. Students also have at their disposal a wide range of relevant to their level of ownership of means of Internet communication tools to support learning in a convenient format.

References

1. Matukhin P.G., Provotorova E.A., Gracheva O.A., Komissarova N.V., Rybakova I.V. Tables as Protocol for mass tests input in the Latin and other languages teacher's personal information system interface: Integrated technology for WORD, EXCEL, QUIZLET, GIFT and MOODLE// Вестник РУДН: Серия Информатизация образования. – 2018, №4
2. Каитова З.С., Смирнова Э.Д., Протасов А.В. ВЕРХНЯЯ КОНЕЧНОСТЬ. ТОПОГРАФИЧЕСКАЯ АНАТОМИЯ. КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕСТЫ./Учебное пособие для студентов III–IV курса специальности «Лечебное дело»/Издание второе, дополненное и переработанное. – М.: РУДН, 2018.
3. Провоторова Е.А., Матухин П.Г., Грачева О.А., Титова Е.П. Синергия тренажеров QUIZLET.COM в развитии у иностранных студентов компетентности в латинском языке, РКИ и профильных дисциплинах: игровые формы индивидуально-группового контроля и самоконтроля. // Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Москва, 22-23 марта 2018 г.)/ Под ред. Е.Н.Ковтун, Д.А.Пичугиной. – М.: МАКС Пресс, 2018 – 168 с. – С. 100 – 106.
4. Комиссарова Н.В., Матухин П.Г. Развитие у лиц с ОВР речевых и ИТ компетентностей для делового общения в англоязычной среде в рамках программы «ADVANCE : Путь к успеху» // // 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. – С.205-211

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мурашова Е.А.

Таганрогский институт им. А.П. Чехова, г. Таганрог, Россия

В статье рассматривается значение коммуникативно-ориентированного подхода для освоения иностранного языка и последующих успешных социальной интеракции и профессионализации.

В современной образовательной среде повышение коммуникативной компетенции учащихся является одной из приоритетных задач, поскольку именно знание об особенностях языковой системы и грамотное оперирование её средствами может обеспечить освоение ребенком или подростком достаточного для последующей профессионализации уровня развития индивидуально-личностных особенностей, обогащения интеллектуально-творческих способностей, формирования соответствующих цели обучения умений, навыков, нормативов социального поведения и т.д.

В процессе социальной интеракции учащиеся непрерывно сталкиваются с необходимостью осмысления и освоения традиционных составляющих языковой культуры и новейших языковых тенденций, служащих «ключом» к их успешной адаптации в обществе, и, следовательно, успешной профессионализации [Вятютнев 1975: 55-64; Телия 2004: 24 и др.]. На этом фоне возрастают требования к той части образовательной программы, которая отвечает за формирование языковой грамотности и языковой культуры, не зависимо от конкретного направления профессиональной подготовки. Ибо каждый профессионал, имеющий в своём арсенале знания о системе знаков языка и умеющий их применять на практике, априори является более компетентным, а значит и более востребованным в своей профессиональной среде [Халупо 2011: 152].

Обучение иностранным языкам в современной образовательной среде не может не учитывать означенные тенденции, адаптируя их в соответствии с собственной спецификой.

Коммуникативная компетенция учащихся достигается за счёт освоения ими разнообразных коммуникативных техник. Среди таких техник в первую очередь следует назвать технику заполнения «информационной лакуны». Смысл этой техники заключается в следующем. В процессе коммуникации учащиеся должны научиться получать информацию, которой они изначально не владеют. Соответственно этой посылке, учащимся предлагаются предварительно разработанные сценарии, содержащие отдельные фрагменты информации. Данные фрагменты должны быть сопоставлены ими с фрагментами информации, полученными другими учащимися, и, в конечном счёте, собраны в своеобразный «пазл».

В современных аутентичных методических комплексах (для немецкого языка, например, *Begegnungen, Erkundungen A1-C2*) предлагается большое количество лексико-грамматических упражнений, направленных на усвоение речевых образцов с последующим закреплением в коммуникативно-ориентированных творческих упражнениях, приближающих учащихся к непосредственному общению, соответствующему интересам социальной интеракции. При этом практика показывает, что такое сочетание оказывается более продуктивным, чем последовательное освоение отдельных правил с постепенным выходом в речь.

Коммуникативно-ориентированный творческий подход призван различным типам учащихся предоставить многоплановые возможности освоить систему изучаемого иностранного языка и научиться применять свои знания на практике.

Согласно принципам коммуникативно-ориентированного подхода, тематика практических занятий должна соответствовать профессиональным интересам конкретных групп учащихся (например, учащихся, осваивающих иностранный язык как специальность; учащихся-филологов широкого плана,

учащихся-юристов, учащихся-экономистов, учащихся-медиков и т.д.), учитывать их возрастные особенности и индивидуально-личностные характеристики.

Чрезвычайно быстрый темп технологического прогресса и молниеносно изменяющиеся требования к профессионалу-гражданину современного общества не обошли стороной и технологии преподавания иностранных языков, которым необходимо дать ответ вызовам современности.

Наряду с безусловно определяющей коммуникативно-творческий процесс личностью преподавателя большое значение приобретают информационные технологии, расширяющее образовательное пространство от отдельной аудитории до бесконечности, в том числе благодаря сети Интернет, её обширному текстовому, аудио- и видео-фонду. В качестве вспомогательных средств обучения в аудитории учащимися активно используются различные мультимедийные средства (от интерактивных досок до смартфонов и планшетов, транслирующих продукты *Linguo*, *Multitran*, *Prompt* и другие), дополняющие возможности традиционных занятий.

В связи с необходимостью комплексного теоретического осмысления новых тенденций в определении эпистемологии и онтологии коммуникативно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам, учёта разноструктурных трансформаций фундаментальных проблем анализа языковых систем необходимо осуществить актуализацию и усовершенствование традиционных и новейших технологий в отношении исследуемой проблемы.

Коммуникативно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам призван создать продуктивный образовательный фон, учитывающий современные потребности учащихся. Он должен способствовать формированию уверенности учащихся в себе, в своих знаниях, умениях и навыках; повышать мотивацию и инициировать стремление к непрерывному

совершенствованию собственной квалификации, обеспечивающему высокий уровень социальной интеракции и профессионализма.

Список литературы

1. Вятютнев М.Н. Понятие о языковой компетенции и методике преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1975. №6. – С. 55-64.
2. Телия В.Н. Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 24-25.
3. Халупо О.И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2011. № 3 (218). Филология. Искусствоведение. Вып. 50. –С. 152-155.

ИГРОВЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Некоз О.А.

Военная академия войсковой противовоздушной обороны

Вооружённых Сил Российской Федерации

имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского,

г. Смоленск, Россия

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов Высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) на основе компетентностного подхода актуализировало значимость использования интерактивных методов в процессе обучения. В интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Таким образом, интерактивный метод предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и

интерактивных форм проведения занятий (игровые интерактивные технологии, обучающие компьютерные программы, внеаудиторная работа).

Целью данной статьи является представление игровых интерактивных технологий обучения русскому как иностранному, способствующих экономии времени, тесному сотрудничеству преподавателя и обучающегося, возможности высказывать и аргументировать свою точку зрения.

Коммуникативная направленность обучения является важным принципом современной методики преподавания русского языка как иностранного. Коммуникативный подход предполагает активное владение языковым материалом, умение построить собственное высказывание. Язык в коммуникативной методике рассматривается как способ и средство коммуникации, и, следовательно, лучшим способом его изучения считается сам процесс общения. Вовлечение иностранных военнослужащих (ИВС) в коммуникацию осуществляется в процессе игровой деятельности. Игра – речевое упражнение, в котором создаётся возможность для многократного повторения речевого образца (имитация) в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению.

Распространению игровых методик, как мы знаем, способствовало и развитие метода интенсивного обучения, в частности методика Г.А. Китайгородской [1], построенного на активном использовании принципов игровой организации обучения.

Игровые технологии теоретически осмысленны преимущественно в применении к обучению иностранным языкам вообще.

А.Н. Щукин, описывая тенденции развития современной методики, упоминает только компьютерные технологии [2]. Однако игровые технологии не всегда компьютерные, а компьютерные не обязательно игровые. Вопросу использования игровых технологий на занятиях РКИ со взрослым контингентом обучаемых уделено место в «Практической методике обучения русскому языку как иностранному» Л.С. Крючковой, Н.В. Мощинской [3]. В «Живой методике» (авторы раздела – Н.Б. Битехтина и

Е.В. Вайшнорене) даются теоретические обоснования применения игровых методов на занятиях РКИ и приводятся конкретные примеры фонетических, лексических и грамматических игр [4].

В последнее время появляются диссертационные исследования, которые посвящены различным аспектам использования игровых технологиям в обучении РКИ. В кандидатском диссертационном исследовании С.А. Асановой «Лингводидактический тренажёр в системе электронных средств обучения РКИ (этнометодический аспект)» представлены способы формирования различных лингвистических навыков (фонетических, лексических, грамматических) в электронном формате обучения. Показаны возможности специально разработанных программ («Вперёд!», «Русский алфавит»), которые способствуют повышению коммуникативной продуктивности самостоятельной работы обучаемых; представлены лексические лингводидактические тренажёры и описаны способы работы с ними; показаны методические возможности специально созданных веб-страниц для автоматизации грамматических навыков [5].

На современном этапе преподавателями РКИ глубоко осознаётся проблема использования игровых технологий, и её решение воплощается в конкретных практических разработках, которые в последние 2-3 года издаются и переиздаются в издательствах «Златоуст» и «Русский язык. Курсы».

Как правило, взрослые обучающиеся изучают язык чаще всего в прикладных, инструментальных целях и поэтому ключевыми в процессе обучения являются три способности – восприятие, память и мышление. Речь идёт об использовании когнитивных способностей: восприятие в процессе изучения иностранного языка перестраивается на чужие фонетические маркеры при аудировании; объём памяти увеличивается; а мышление включается в анализ грамматической логики чужого языка.

Большой нагрузкой на эти три вида когнитивной деятельности при обучении иностранному языку взрослых людей и объясняется использование

игровых методик во взрослой аудитории. В ситуации обучения взрослых игра используется для повторения простого в более сложной форме. Игра снимает напряжение, которое обычно возникает, когда необходимо что-то многократно повторять.

Пребывание в роли «начальника», «офицера», «заинтересованного курсанта», «равнодушного курсанта» заставляет участников игры пережить своеобразие той или иной роли, выйти за рамки сложившихся личностных стереотипов.

Таким образом, за игрой скрывается небольшой отдых, снижение интеллектуального напряжения, а также создание благоприятных условий для многократного повторения конструкций.

Такие методисты, как Е.И. Пассов, например, формируют ряд требований к игре как к методу обучения. Перечислим некоторые из этих требований:

- 1) игра должна быть элементом системы;
- 2) использование игры должно быть обусловлено содержанием темы 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 обучающихся [6].

Стоит помнить, что игра – это только элемент образовательных технологий, который должен быть встроен в пространство урока и гармонично сочетаться с другими видами учебной деятельности. Игры на занятии не должно быть много. Важно также учитывать то, что представители далеко не всех стран любят играть, а это, значит, что игра может быть предложена только в той аудитории, которая не отторгает эту форму учебной деятельности в любой её функциональной разновидности.

Одна и та же игра может выступать в нескольких функциях:

- обучающая функция (развитие общеучебных умений и навыков);
- развлекательная функция (создание благоприятной атмосферы на занятиях);
- коммуникативная функция (объединение коллективов обучающихся);
- релаксационная функция (снятие эмоционального напряжения при интенсивном обучении).

Большинство методистов и практиков сходятся в том, что качественная языковая игра обладает следующими признаками:

- 1) не требовать большой предварительной подготовки и специального времени для контроля ответов;
- 2) в неё должно быть легко играть;
- 3) она должна активизировать познавательную деятельность;
- 4) должна развлекать, но при этом не ослаблять дисциплины.

Предлагаем несколько вариантов игровых технологий для использования в процессе обучения РКИ.

«Снежный ком». ИВС предлагается высказать что-то по определённой лексической (лингвострановедческой) теме. Затем следующий ИВС, повторяя предыдущее высказывание, продолжает его. И так до последнего обучающегося. Например: *Смоленск // Смоленск находится // Смоленск находится на реке Днепр.*

«Да «+» // Нет «-»». Предлагается какое-то утверждение, ИВС должны согласиться или опровергнуть его и объяснить свою позицию. Например: *Смоленск – современный город? // Нет, Смоленск – старый город, потому что это один из первых и древнейших городов Древней Руси,*

«Волшебная корзина». ИВС предлагается написать вопросы, связанные с изучаемой темой. Затем карточки с вопросами складываются в корзину. Каждый берёт из корзины карточку, читает вопрос и сразу отвечает на него. Ответив, передаёт корзину соседу. Например, возможные вопросы по теме «Политико-административное устройство РФ»: *Как называется форма государственного правления в России? Кто является главой государства?*

Чем руководит Президент РФ? Какова форма государственного устройства РФ? и др.

«*Чёрный ящик*». В чёрном ящике лежат предметы. ИВС должны отгадать предмет, задавая вопросы, ответом на которые могут быть лишь «да» или «нет».

«*Кругосветное путешествие*». Актуально при изучении пространственных отношений (Предложный падеж в значении места. Предлоги для обозначения местоположения и т.д.). Предлагаются слова. Первый обучающийся должен определить его местоположение, второй – определить местоположение следующего слова и т.д. Например: *Курсанты и офицеры в классе. Класс в третьем корпусе. Третий корпус в Военной академии. Военная академия на улице Лавочкина. Улица Лавочкина в Заднепровском районе. Заднепровский район в Смоленске.*

«*Помощник*». Преподаватель даёт установку ИВС: *Давайте поможем иностранному курсанту подготовиться к занятию (собрать необходимые вещи)*». Обучающийся берёт находящиеся на столе картинки, называя каждый предмет по-русски: *«Это книга (словарь, ручка, карандаш, ластик, линейка)»*. В дальнейшем ИВС кратко описывает предмет, который он берёт: *«Это ручка. У нее чёрный стержень. Это книга. Она нужна на занятии по речевому практикуму»* и т.д.

«*Нанизывание*». Предполагает работу у интерактивной доски или на слайде. Необходимо написать центральное слово (*например, Смоленск, академия*) либо словосочетание или предложение (*например, занятие в третьем корпусе*), затем записывать слова и фразы, которые приходят на ум по теме вокруг главного слова, словосочетания или предложения. Эта игра может быть использована для стимулирования мышления, для проверки и контроля усвоения лексико-грамматического материала.

«*Мозговой штурм*» или «*Мозговая атака*» – это метод, при котором принимается любой ответ обучающегося на заданный вопрос. Преподаватель записывает мнение каждого ИВС на интерактивной доске. От ИВС не

требуется обоснованного ответа. Во время этой игры обучающиеся свободно обмениваются своими мыслями по той или иной проблеме. После завершения «мозговой атаки» необходимо обсудить все варианты ответов, выбрать главные и второстепенные. «Мозговая атака» является эффективным методом при обсуждении проблемных вопросов после просмотра видеофильма, а также для выяснения подготовленности ИВС по той или иной теме (например, по теме «Военные реформы Петра I и его приемников»).

В Смоленском государственном университете этот метод находит применение на подготовительном курсе при составлении рассказа по картинке, на основных курсах – при конструировании предложений по моделям научного стиля речи. Е.В. Сенченкова считает целесообразным использовать эту игру в форме соревнования. Тогда группа делится на три команды, каждая из которых поочередно составляет предложения по моделям научного стиля речи [7].

Как мы видим, использование игровых технологий на занятиях по русскому языку как иностранному актуально не только на подготовительном, но и на основном этапе обучения. Игровые интерактивные технологии могут стать основой организации всего урока или же быть отдельным элементом учебного занятия. Игры активизируют познавательные процессы учащихся, повышают мотивацию к изучению русского языка. Игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками.

Список литературы

1. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего

преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. – М.: 2009.

4. Живая методика / для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: «Русский язык. Курсы», 2005.

5. Асанова С.А. «Лингводидактический тренажёр в системе электронных средств обучения РКИ (этнометодический аспект)». Автореф. к.п.н. – М., 2015.

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

7. Сенченкова Е.В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Педагогическое образование в России. –2016. – № 11. – С. 96 – 99.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

Озерова Е.Н.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

В статье рассмотрены основные теоретические вопросы применения современных мультимедийных технологий, позволяющих расширить возможности иностранных обучающихся в процессе освоения русского языка. Даны основные принципы разработки компьютерных программ, их функции и ведущие тенденции развития современных компьютерных технологий, а также проблемы, возникающие в практике использования компьютера в методике преподавания русского языка как иностранного.

Сейчас трудно представить преподавание русского языка как иностранного без применения новых технологий, позволяющих создать новую обучающую среду. Работа в такой обучающей среде предоставляет возможность эффективнее реализовать индивидуальные методы обучения,

открывает новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка.

Так, мультимедийные учебники и учебно-игровые комплексы дают широкие возможности для дистанционного обучения. В то же время они могут быть использованы и в очном обучении, так как экономят аудиторное время для непосредственного общения преподавателя и обучающегося, помогают индивидуализировать работу с каждым иностранцем, что повышает эффективность учебного процесса. А также, с точки зрения прагматической учебной деятельности, полезна работа в режиме он-лайн, предоставляющая широкие возможности: от получения или проверки самостоятельных заданий, консультаций с преподавателем, до организации учебных конференций с опорой на изучаемую лексику и грамматику при участии преподавателей и иностранных граждан.

Преимущество компьютерных средств обучения состоит в том, что они позволяют активизировать оба полушария головного мозга, представить одновременно текстовую, визуальную и аудитивную информацию.

Сразу необходимо оговорить следующее: не снимается значимость роли преподавателя в цепочке «обучающийся – изучаемый материал – преподаватель», а компьютерные программы являются эффективным, хотя и дополнительным средством преподавания.

Основными принципами построения обучающих, обучающе-контрольных программ считаются ***многослойность и полифункциональность.***

При разработке программы и описаний системы необходимо учитывать следующие проблемы:

1. ***лингвистические проблемы*** – определение состава словника для выбранной области, установления запаса сведений, которые должны содержаться в словаре, и построение словаря, выбор типа грамматики и построение грамматической модели;

2. *математические проблемы* – разработка общей структуры алгоритма перевода. Разработка алгоритмов отдельных этапов, разработка формализмов для записи лингвистических данных и для записи алгоритма;

3. *проблема машинной реализации* – разработка способов хранения данных, создание системы программирования, создание совокупности программ, реализующих алгоритм, а также разработка разного рода программ обслуживания.

Таким образом, компьютерные программы дают возможность обучающемуся работать в удобном для него ритме, развивать умение самостоятельно извлекать необходимую информацию, использовать собственные ассоциативные связи для запоминания новой лексики и грамматических форм, многократно прослушивать и повторять новые слова и речевые модели.

Компьютер выступает, в частности, как тренажер, помогающий обучающемуся овладеть рутинными аспектами языка с помощью тренировочных упражнений, как инструмент в функции текстового редактора, позволяющий легко создавать и обрабатывать печатные тексты, как канал общения и источник получения информации из различных баз данных, как средство презентации аудиовизуальной информации и т.д. Все эти функции компьютера, используемые в учебном процессе, отражают, с одной стороны, ведущие тенденции развития современных компьютерных технологий, с другой – реализуют основные направления развития методической мысли, выдвигающий на первый план коммуникативный, когнитивный, личностный подходы к обучению языкам.

В процессе обучения русскому языку как иностранному, как показывает опыт, компьютер может выполнять функции, которые должны обеспечивать формирование языковой и коммуникативной компетенции:

- осуществлять обучение и тестирование в режиме диалога;
- моделировать реальные речевые ситуации с помощью графики, мультимедиа и видео, создавать эффект контакта с языковой средой;

- наглядно представляя речевую ситуацию, использовать ее как стимул, опору в процессе учебного диалога;

- обеспечивать общение на изучаемом языке с помощью компьютерных линий связи.

Коммуникативный подход к обучению обусловил актуализацию новых подходов к тренировочным компьютерным программам:

- направленность при организации диалога на содержание и информационную значимость общения, а не только на его форму;

- гибкость при анализе ответа, вариативность сообщений обучающихся;

- ситуативность, проблемность в отборе и организации речевого материала;

- понимание ограниченности жестких алгоритмов обучения, перенос акцента на обеспечение активности обучающихся;

- перенос акцента на использование аутентичных информационных материалов.

Компьютерная обучающая программа может быть оценена положительно при соблюдении ряда условий. Она должна быть целенаправленной, интегрированной, объективной и корректной, должна отражать факты языка и культуры, учитывать и обобщать наиболее часто встречающиеся трудности в изучении языка и т.д.

Различные виды компьютерных технологий используются таким образом:

- 1) как инструмент для создания тренировочных упражнений;
- 2) как информационная база данных, позволяющая создавать, хранить и анализировать тексты на изучаемом языке;
- 3) как средство учебного взаимодействия в системах Интернета и дистанционного обучения.

Выбор того или иного вида компьютерных технологий зависит от ряда факторов: методических решений, наличия тех или иных программных

средств, материальных ресурсов. На сегодняшний день использование мультимедийных технологий и компьютера является достаточно эффективным средством обучения, но обязательно должно быть взаимодействие с преподавателем, который и координирует, и контролирует, и мотивирует обучающегося.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному/ Э.Г. Азимов // Методика преподавания русского языка как иностранного. Ч.1.– М., 2004.- С. 150-170.
2. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов – М., 1989. С. 68-69.
3. Бухаркина М.Ю. Мультимедиа – от уличных шоу до средств обучения / М.Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 5. - С.9-10.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М., 1987. - С.180.
5. Городилова Г.Г. Технические средства обучения русскому языку как иностранному / Г.Г. Городилова // Русский язык за рубежом. – 1975. - № 3. - С.52.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И.А. Зимняя. – М., 1989.- С. 100-101.
7. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 2-3. - С. 6.
8. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: социальный сервис «Вики» в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 5. - С. 2-8.
9. Фадеев С.В. ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного / С.В. Фадеев. – М., 1990. - С. 6.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М., 2003. - С.235.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Попова Л.Э.

**Волгоградский государственный социально-педагогический
университет,
г. Волгоград, Россия**

Статья посвящена вопросам использования инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Раскрываются теоретические основы использования и практическое применение инновационных технологий на уроках русского языка как иностранного.

Процессы развития современного общества порождают необходимость применения инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному.

Необходимым условием интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов в системе обучения является использование новых технологий. Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, основанное на взаимодействии в режиме беседы, диалога с человеком или с компьютером. Квинтэссенция интерактивного обучения состоит в том, что процесс обучения основан таким образом, при котором абсолютно все ученики оказываются вовлеченными в процесс познания. Инновационное обучение русскому языку как иностранному — один из эффективных способов организации работы преподавателя и учащихся. В преподавании русского языка как иностранного инновационные технологии повышают эффективность процесса обучения и мотивацию обучающихся путем совмещения различных видов деятельности; инновации направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших фундаментальные и прикладные знания о языке.

С использованием интерактивных и мультимедийных технологий обучения русскому языку как иностранному делает практическое занятие современным, интересным и привлекательным. Большую роль в развитии коммуникативной компетенции иностранных студентов играет такая организация учебной деятельности, которая не только способствует развитию их речевых возможностей, но и развивает интерес к русскому языку и культуре.

В качестве примера приведем фрагменты уроков с использованием интерактивных и мультимедийных технологий. Материалы занятий апробированы в учебных группах китайских студентов 2017-2018 годов.

**Фрагмент практического занятия для студентов продвинутого
этапа обучения.**

«Путешествие» по короткометражному фильму «Волгоград».

1. Посмотрите в словаре значения слов и выражений. Переведите их.

2. Посмотрите презентацию материала о Волгограде. Материалы презентации представлены в формате PowerPoint:15 слайдов с лексико-грамматическим, лексическим и страноведческим материалом.

Фрагменты презентации.

Слайд 8. Задание лексико-грамматического характера.

Посмотрев фильм «Уникальный Волгоград», ответьте на вопросы.

1. Когда был основан город Волгоград?
2. Сколько названий имеет город? Назовите их.
3. Когда был разрушен город?
4. Какова численность населения Волгограда?
5. Как называется главная улица Волгограда?
6. Почему Волгоград считается культурным городом?
7. Самая знаменитая достопримечательность города?
8. Какие промышленные предприятия Волгограда вы знаете?
9. Какую продукцию они выпускают?

10. Почему Волгоград считается городом студентов?

Слайд 9. Грамматическое задание.

Посмотрите фрагмент фильма «Уникальный Волгоград» и выпишите предложения с глаголами движения.

Модель: 30 мая 1913 года по улицам Царицына пошел первый трамвай.

3. Ролевая игра.

Ваш друг из Китая хотел бы поехать в Волгоград. В газете «Комсомольская правда» недавно вы прочитали рекламу туристического агентства «Pegas Touristik». Прочитайте рекламный материал и позвоните по указанному телефону, расспросите подробно об услугах данной компании.



Туристическая компания «Pegas Touristik» предлагает: выходные туры (суббота, воскресенье выезды по историческим местам); экскурсии по Волгограду; экскурсия «Волга».

Обращаться по телефону: (133)589-79-25

Программа телефонного разговора:

1. Представьтесь.
2. Поясните цель своего звонка.
3. Запросите информацию (главные вопросы по тексту объявления).
4. Выразите благодарность.
5. Попрощайтесь.

Фрагмент практического занятия по дисциплине «Лингвострановедение».

1. Посмотрите фрагмент фильма «Новый год в России».

2. Скажите, правильно или нет утверждение:

1. В России на Новый год люди идут в ночной клуб.
2. Вся семья целый день готовит еду.

3. В 12 часов ночи вся семья садится за стол и начинает провожать старый год.

4. В 12 часов ночи президент России поздравляет россиян с Новым годом.

5. На Новый год приходит Санта-Клаус.

6. В России есть новогодняя традиция – писать желание на бумаге, а потом сжигать бумагу.

3. Составьте план фильма. Расскажите его содержание, используя свой план.

4. А как у Вас?

1. Как встречают Новый год в Вашей стране?

2. Готовят ли к Новому году какие-нибудь особые блюда? Какие?

3. Расскажите, как Вы встретили последний Новый год.

4. Появились ли какие-нибудь новые обычаи этого праздника у вас на родине? Расскажите о них.

5. Что вы больше любите: дарить подарки или получать?

6. Что обычно дарят на Новый год у вас на родине?

5. Попробуйте сами придумать новогоднее стихотворение. Может быть вам помогут рифмы:

.....*Новый год*

.....*к нам идет.*

.....*поздравляем*

.....*вам желаем.*

6. О чем бы вам хотелось попросить Деда Мороза в следующем году? Напишите ему письмо.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному [Текст]: хрестоматия / Э.Г. Азимов. – Е.: 2008. – 70 с.

2. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии [Текст]: учеб. пособие / М.Н. Гуслова – М.: 2013. – 105 с.
3. Капитонова, Т.И., Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному [Текст] / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин – М.: Русский язык. Курсы, – 2008.
4. Петрова, Н.С. Видеофильмы в практике преподавания РКИ и новые технологии / Н.С. Петрова // Русский язык: исторические судьбы и современность: международный конгресс 13.03–16.03.2001 г.: труды и материалы. – М.: 2001. – 109 с.
5. Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ. – [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://m0sted.net/rudenko-morgun-o-i-kompyuternye-tehnologii-kak-novaya-forma-obucheniya-rki/> (17.06.2018).
6. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств [Текст] / А.Н. Щукин: – М.: 1981 – 129 с.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Потанова Т.В.

**Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «Ростовского
государственного экономического университета (РИНХ)», Россия,
Ростов-на-Дону**

В статье проводится анализ использования модульной технологии при обучении немецкому языку в педагогическом вузе.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата), утвержденным Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 02.09.2016 г. N 91, одним из основных требований к освоению дисциплины Б1. В.16 Практический курс немецкого языка является

способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4). В связи с этим, главной целью обучения становится практическое владение иностранным языком для активного использования его в профессиональной деятельности при решении различного рода задач, в частности, профессиональных, научных, политических, академических, культурных задач.

Достижение поставленных целей и задач должно осуществляться в рамках модульной системы обучения. Поскольку современное профессиональное образование имеет ориентацию на индивидуализированный темп обучения с возрастающей потребностью в самообучении и самоконтроле, использование концепции модульного обучения представляется наиболее эффективным. По мнению Ю.Ю. Ковалевой, положительным моментом в использовании модульного обучения является и то, что оно «успешно комбинируется с традиционной системой обучения, при этом гуманизируя педагогический процесс в целом, т. е. коренным образом поднимая преподавателя и студента на качественно новый уровень взаимоотношений» (Ковалева, стр. 180). При этом основной функцией преподавателя является консультативно-координирующая, а деятельность студента приобретает рефлексивный характер (Деревянченко, 2018: 50).

Сущность модульного обучения заключается в структурировании содержания обучения в определенные информационные блоки – модули, имеющие внутрисубъектные и междисциплинарные связи, составленные с учетом дидактических целей. Данная модель основывается на индивидуально-дифференцированном подходе и предполагает балльно-рейтинговую систему контроля.

Разработка модульной программы представляется весьма трудоемким процессом, требующим высокой профессиональной и методической компетентности ее авторов.

Модуль практического курса немецкого языка непосредственно связан с модулями таких дисциплин, как практикум по аудированию (немецкий язык), практикум по культуре речевого общения (немецкий язык), теория и практика перевода (немецкий язык), теоретическая грамматика немецкого языка, интерпретационный анализ текста (немецкий язык), стилистика (немецкий язык), лексикология (немецкий язык) и другими дисциплинами. В плане содержания данный модуль включает в себя следующие компоненты: точно сформулированные учебные цели (целевая программа), учебный материал, методическое руководство по достижению целей, практические занятия по формированию и развитию необходимых умений и навыков, контроль, строго соответствующий поставленным целям (Деревянченко, 2018: 51).

Отбирая материал для учебного модуля, мы руководствуемся принципами, детально описанными в работе П.А. Юцявичене (1982). В частности, мы опираемся на принцип модульности; принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы; принцип динамичности; принцип действенности и оперативности знаний и их системы; принципы гибкости и осознанной перспективы; принципы разносторонности и методического консультирования; а также принцип паритетности.

Учитывая данные критерии, весь процесс обучения немецкому языку должен быть направлен на обучение студентов не только языковым и речевым навыкам, но и способам применения данных навыков в реальной коммуникации, т.е. все внимание должно быть направлено на совершенствование коммуникативных умений аудирования, чтения, говорения и письма (Коробова, 2012: 260). Важно, чтобы материалы модуля были отобраны с учетом интересов студентов и трудностей учебной деятельности.

Цели модульного обучения должны выступать в качестве ожидаемых результатов деятельности и осознаваться как перспективы их познавательной и практической деятельности. Согласимся с Ковалевой Ю.Ю. в том, что

«только осознанная деятельность формирует положительную мотивацию учения и развивает познавательные интересы» (Ковалева, 2011: 182).

На практических занятиях целесообразно преимущественное использование групповой работы. По этой причине в модуле могут быть представлены такие учебные материалы для группового формата работы, как: ситуации, диалоги, ролевые игры с заданиями, проекты и т. д. (Карнова, 2015: 135).

Содержание модульной программы обуславливается также уровнем владения студентами немецким языком. В соответствии с этим каждый блок учебного модуля рассчитан на определенный уровень сложности (элементарный, средний, продвинутый уровни).

Текущий контроль результатов учебной деятельности осуществляется на протяжении изучения учебного модуля. В конце изучения разделов модуля проводится письменное тестирование. Тестовые задания направлены на проверку знаний лексического минимума, соответствующего разделу; умений применять грамматические правила, а также на проверку навыков перевода с русского языка на немецкий и с немецкого на русский. Итоговый контроль – один раз в семестр. Текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация осуществляются в рамках накопительной балльно-рейтинговой системы в 100-балльной шкале.

Отметим также, что на протяжении всего курса студенты выполняют самостоятельную работу, которая организована строго в соответствии с содержанием учебных модулей, направлена на формирования навыков самообразования, а также помогает индивидуализировать процесс обучения.

Таким образом, работа в рамках модульной системы является очень эффективной, способствует индивидуализации и интенсификации учебной деятельности, повышает мотивацию в изучении иностранного языка.

Список литературы

1. Деревянченко Е.А. Модульное обучение иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Материалы международной научно-практической конференции. Из-во Омская юридическая академия. Омск, 2018. С. 49-54.
2. Карнова А. Ю. Модульный подход в обучении английскому языку в вузе. Актуальные проблемы языкознания. Мордовский государственный педагогический институт. Саранск, 2015 С. 134-136.
3. Ковалева Ю.Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза. // Вестник ТГУ. Томск, 2011. С. 180-182.
4. Коробова Т.Л. Модульное обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза. Материалы научно-методической конференции Северо-Западного института управления. 2012. № 1. С. 355-363.
5. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 227 с.

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
МЕТОДОМ КЕЙСОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ВУЗЕ**

Ромашенко С.В.

**Ростовский государственный университет путей сообщения,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье обосновывается необходимость и возможность применения образовательной технологии метода кейсов в практике преподавания иностранного языка в Вузе, которая способствует развитию как языковой компетенции, так и навыков критического мышления у студентов. Приведены конкретные шаги для ее эффективного применения.

В данной статье мы рассмотрим, как метод кейсов на занятиях по иностранному языку в Вузе может способствовать развитию как языковой компетенции, так и навыков критического мышления у студентов.

Кейс-технология как метод обучения на занятиях по иностранному языку в Вузе может применяться не только для развития коммуникативных, творческих, практических способностей студентов, но и помогает сформировать одну из универсальных компетенций ФГОС ВО 3++ «Критическое мышление», т.е. «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации ... для решения поставленных задач» [2, с. 1].

Суть кейс метода – в использовании частных случаев, ситуаций, проблем, вопросов, утверждений для коллективного анализа, обсуждения, формирования решения.

Кейсы имеют определенную природу и цель. Это всегда моделирование конкретной жизненной ситуации, и решение, найденное участниками, может служить как отражение уровня их языковой компетентности и профессионализма в умении решать проблемы.

Точных ответов и решений данный метод не дает, они должны быть найдены студентами самостоятельно на основе собственного опыта. Это позволяет применять полученные языковые и профессиональные знания на практике, анализировать, формулировать выводы, демонстрировать независимый собственный и коллективный взгляд на проблему.

Многие студенты гораздо лучше учатся на примерах, конкретных ситуациях, поэтому использование кейсов может быть особенно эффективным методом на занятиях по иностранному языку. Метод кейсов (от англ. case случай, дело, обстоятельство, пример) – это активный метод обучения, который требует участия и вовлечения студентов в учебный процесс. Он предоставляет студентам отличную возможность творчески применять языковой материал на базе своих профессиональных знаний и позволяет им адаптироваться к реальным жизненным ситуациям [1, с. 83].

Метод кейсов объединяет два элемента: саму ситуацию и ее обсуждение. Кейсы обеспечивают богатый контекстуальный способ введения нового материала и создают возможности его эффективного применения для

студентов. Проблемные случаи обычно основаны на реальных событиях. Принимающее решение в ситуации могут выбрать один из нескольких альтернативных вариантов своих действий, подкрепленный логическим обоснованным аргументом. В ходе аудиторного обсуждения студенты на иностранном языке проводят аналитическую работу по разъяснению взаимосвязей между событиями в кейсе, выявляют варианты, оценивают выбор и прогнозируют последствия действий.

Ситуации могут быть разными по объему и содержанию. Это зависит от целей обучения иностранным языкам, уровня обучающихся, а также вида необходимой помощи в процессе подготовки и принятия решения. Поэтому кейсы условно можно разделить на следующие типы:

1. Научные исследования, ориентированные на выполнение научно-исследовательской деятельности. Они выступают в качестве модели для получения передовых знаний о ситуации и действий в ней. Их образовательная функция сводится к навыкам изучения научных исследований, поиска информации с помощью модельного подхода.

2. Практические, отражающие реальные жизненные ситуации. Ставят проблему детализации жизненной ситуации рефлексии. Поэтому эти ситуации создают практическую модель.

3. Учебные, задачей которых является организация образовательного процесса. Сводятся к обучению лексике и грамматике, усвоенной ранее, практике и принятию решений в конкретном языковом случае. Учебные кейсы отражают типичные коммуникативные ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни [3, с. 220] .

Студенты чаще сталкиваются с проблемами в своей профессиональной жизни. Кроме того, на первом месте стоят учебно-воспитательные задачи.

Существует множество преимуществ использования кейсов при обучении иностранным языкам. Учебные кейсы помогают развивать навыки критического мышления, повышать рефлексивное и логическое мышление учащихся; развивать навыки решения проблем; улучшать организационные

навыки; повышать коммуникативные навыки; обучать управленческим, коммуникативным навыкам; поощрять совместное обучение и навыки командной работы; соединять теорию и практику; способствуют развитию активной, а не пассивной позиции.

Метод кейсов обычно включает три этапа: индивидуальная подготовка, обсуждение в небольшой группе и обсуждение в большой группе на занятии. Кейсы обычно обсуждаются в аудитории. Однако иногда преподаватели могут попросить студентов предоставить письменный анализ конкретного случая или сделать устное сообщение.

Чрезвычайно важно, чтобы кейсы были хорошо подготовлены заранее, чтобы каждый студент знал свою роль. Есть много способов познакомить студентов с ними. Вот список некоторых шагов:

1) Внимательно прочитайте кейс-ситуацию на занятии и обсудите ее вместе со студентами. Здесь можно разобраться с любыми лексическими или грамматическими вопросами. Вы можно попросить студентов представить фоновую информацию в визуальной форме.

2) Предоставьте студентам свободу того, как они должны действовать.

3) Предварительно повторите и выучите язык, формулы, клише, необходимые для обсуждения кейса. Обучите также навыкам презентации и ведения переговоров.

Обсуждение кейса обычно проводится руководителем, где его роль, в большей степени, организационная. Студенты должны участвовать в обсуждении и высказывать свои мнения. Взаимодействие между учащимися, а также между учащимися и преподавателем должно проходить конструктивно и позитивно. Такие взаимодействия помогают улучшить как аналитические, коммуникативные, творческие, межличностные навыки студентов, так и навыки критического мышления.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что применение метода кейсов на занятиях по иностранному языку в Вузе способствуют эффективному развитию как коммуникативных, творческих,

практических способностей, так и необходимых сегодня навыков критического мышления.

Список литературы

1. Куимова М. В. The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university // Молодой ученый. – 2010. – №1-2. Т.2. – С. 82-86.

2. Федеральный закон от 2 мая 2015 г. N 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Электронный ресурс: <http://base.garant.ru/71001244/> (дата обращения: 26.04.2019)

3. Kreber C. Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis Teaching in Higher Education, 2001. Vol. 6 № 2 pp. 217-228.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОДУКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Сайфеева К.М.

Институт русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова,

г. Москва, Россия

В статье анализируются особенности включения элементов инновационных технологий в процесс обучения РКИ. Дана характеристика инновационным продуктивным технологиям, рассмотрена роль проектной технологии, а также возможности и специфика её применения на занятиях РКИ со студентами различных этапов обучения.

Уже давно не вызывает сомнений тот факт, что наиболее эффективным способом овладения иностранным языком является языковая среда. Вне последней овладение иностранным языком представляет большую трудность. Таким образом, задачей преподавателя иностранного языка, в том числе РКИ, является умение создать языковую среду во время занятия. Последнее может успешно достигаться путём активного включения в учебный процесс элементов инновационных технологий, каждая из которых

предусматривает овладение языком в процессе выполнения какой-либо продуктивной деятельности: исследовательской (проектная и проблемная технологии), экскурсионной (экскурсионная технология), игровой (театральная технология) и т.д. Это позволяет моделировать ситуации общения, требующие использования специфических языковых средств, что сближает инновационные технологии с коммуникативной деятельностью или деятельностью общения (Пассов, 1977). При этом важно учитывать замечание Л.В. Московкина о том, что применение продуктивных инновационных технологий направлено не столько на формирование речевых умений, сколько на их развитие [1; 12]. Мы разделяем данную точку зрения и потому сочетаем на своих занятиях элементы описываемых технологий с языковыми упражнениями, особенно при отработке сложного лексико-грамматического материала (фразеологические, паронимические единицы и др.), последовательно формируя языковую и коммуникативную компетенции учащихся. При включении в процесс обучения языку элементов инновационных технологий мы учитываем предпочтения самих студентов, осознавая, что интерес к предлагаемой преподавателем продуктивной деятельности является важным источником учебной мотивации. Кроме того, выполняемая учащимся продуктивная деятельность должна быть результативной, то есть включать в качестве центрального компонента некое кульминационное событие-результат. В условиях применения проектных технологий это может быть презентация проекта (поделки), экскурсионных — экскурсия, театральных — спектакль и т.д. [2; 6]. Важно и то, что при включении в занятия элементов описываемых технологий реализуется мультисенсорный подход, предполагающий восприятие и передачу информации обучаемым различными органами чувств одновременно, задействуя разные каналы восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический и т.п.). Такой подход, ввиду единовременной активации нескольких видов речевой деятельности, максимально соответствует

психологической специфике речевого общения в естественной языковой среде.

Рассмотрим возможности применения проектной технологии в процессе обучения РКИ.

Осязание, по мнению учёных, играет связующую роль между зрением и слухом. Включение в процесс обучения языку элементов проектной технологии активно задействует кинестетический канал — восприятие и передача информации строятся по схеме: «вижу – слышу – делаю». Принципиально важно здесь то, что сама такая деятельность, а затем и её продукт (поделка или проект) становятся стимулом к высказыванию. Учащийся должен проговорить то, что он делает, и в дальнейшем рассказать о своей поделке, достигая максимально возможной степени импровизации.

Так, в рамках занятия на тему «Гжель и хохлома» со студентами уровнем А2-В1 применение проектной технологии проходило следующим образом: сначала обучающихся знакомили с традиционными видами русской росписи, демонстрируя слайды с фотографиями и визуально-текстовой информацией в сопровождении рассказа преподавателя. Кроме того, студентам раздавался материал с иллюстрациями, фиксирующий ключевые аспекты презентации. При этом учащимся активно задавались вопросы, предлагалось самим догадаться о значении некоторых слов, что придавало занятию диалогичный, интерактивный характер. После этого студентам было предложено создать собственную роспись с дальнейшей её презентацией. На слайд выводилось поэтапное схематическое изображение техники нанесения элементов росписи в сопровождении комментариев преподавателя. Далее создавались росписи — одновременно с такими инструкциями.

Кульминационной частью такой деятельности стала презентация проектов: студенты называли свои работы, описывали применённую технику мазков, делились своими впечатлениями о проделанной работе. Движение пальцем по соответствующим элементам здесь становится дополнительным

каналом восприятия. Оно показывает, что учащийся понимает то, что слышит, и демонстрирует осознанное восприятие.

Для отработки темы «Хобби» учащимся уровня В1 было предложено изготовить бумажную лису в технике оригами под сопровождение видеоинструктажа, найденного в интернете. Изготавливая поделки, студенты координировали свои действия с услышанными командами («Согните пополам», «Переверните», «Отрежьте лишнее» и т.п.) и движениями инструктирующего, задействуя визуальный, аудиальный и кинестетический каналы одновременно. Кроме того, в процессе такой деятельности студенты советовались друг с другом, помогали своим одноклассникам, совершенствуя коммуникативные навыки. Завершив основную работу, студенты дополняли свои поделки по своему усмотрению и готовились к презентации. В процессе публичного представления учащиеся давали своим работам имена, характеризовали их, предполагали их дальнейшее применение (будет ли это подарок или же останется студенту на память), максимально задействуя фантазию, мышление, а также активизируя изученный лексический материал.

В китайской аудитории уровня А2 данная технология была реализована в процессе изготовления учащимися «комнаты их мечты» из листа бумаги и вырезок из журналов — также с последующей её презентацией. В процессе выступления эффективно активизировался лексический материал на темы «Глаголы движения», «Слова направления», «Мебель», а также эмоционально-оценочная лексика.

Опыт показал, что если в самом начале этапа презентации студент чувствовал себя немного скованно, то уже в середине своей речи он раскрепощался, старался максимально раскрыть свой творческий потенциал и представить работу наиболее оригинально и забавно, что активно поддерживалось его одноклассниками. Положительные эмоции, полученные студентами от ощущения реального, осязаемого результата своей работы, а

также подкрепляющей реакции на свои речевые усилия в связи с ней, становятся весомым стимулом к дальнейшему изучению русского языка.

Итак, введение элементов проектной технологии позволяет достичь следующих результатов:

1. У учащихся прогрессирует коммуникативная компетенция, расширяется словарный запас, совершенствуются грамматические и фонетические навыки.

2. Развивается мелкая моторика студентов, максимально активизируются мышление, фантазия и память.

3. В ходе применения элементов проектной технологии реализуются принципы личностно ориентированного обучения: участвуя в создании проекта каждый студент может почувствовать себя личностью, осознать свою важность и нужность.

4. Творческий характер такой деятельности позволяет эффективно развить креативные способности учащихся.

5. Поскольку проектная деятельность предполагает совместную работу преподавателя и учащихся, то у её участников неизбежно формируются коллективистские качества, студенты приучаются к сотворчеству.

6. Создание проектов, обладающих национальной спецификой, расширяет кругозор участников, повышает их образовательный уровень.

7. Участие в деятельности, связанной с достижениями российской культуры, повышает мотивацию к изучению русского языка.

Список литературы

1. Московкин Л.В. Опыт систематизации знаний в области инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному // XLIII Международная филологическая конференция. [Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург], 11-16 марта 2014 года: избранные труды. СПб., 2015. С. 289-299.

2. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. — М.: Русский язык. Курсы, 2017. — 144 с.: илл.

3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 214 с.

РОЛЬ КРОССКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ УСПЕШНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Саянова Г.И., Петрова М.Н.

Белорусский государственный медицинский университет,

г. Минск, Республика Беларусь

В статье обсуждаются вопросы развития кросскультурной компетенции студентов-медиков для осуществления успешной межкультурной коммуникации. Иностранный язык рассматривается как основа для диалога культур и для равноценного общения между представителями разных социумов. Соизучение родной культуры и языка – необходимая составляющая овладения иностранным языком и кросскультурной компетентностью.

Человечество подошло к необходимости выбора новой парадигмы – обеспечения приоритетного развития науки, образования, культуры, здравоохранения и личности человека, ибо человек включен в социально-экономический, социокультурный, глобальный ноосферный процесс. Чем полнее развиты разумные способности, интеллект, культура, душа индивидуума, тем более ответственно и творчески он будет относиться к делу и к другому человеку [3, с. 114].

Бурное развитие науки и техники, интенсивный обмен научно-технической информацией, интеграционные процессы в области образования и здравоохранения – все это способствует пониманию значимости профессионального общения. Эффективность такого коммуникативного взаимодействия оценивается способностью преодолевать культурный барьер, обусловленный национальными социокультурными и профессиональными

особенностями. В этой связи обучение иностранному языку рассматривается многими учеными в контексте соизучения языков и культур (Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.В. Сафонова и др.), что позволяет считать межкультурное обучение основой для диалога культур и для равноценного общения между представителями разных культурных социумов и способствует не только формированию когнитивной сферы, характерной для носителей иностранного языка, но и обогащению когнитивной сферы родного языка.

Формируется интегративная когнитивная сфера бикультурной личности с новыми знаниями, позволяющими эффективно осуществлять межкультурную профессиональную коммуникацию [2, с.145].

Новая отрасль здравоохранения – телемедицина, - открывает широкие возможности для развития межкультурной коммуникации и кросскультурной компетентности. При наличии результатов анализов посещение врача может быть дистанционным. По оценкам экспертов телемедицинских компаний Teladoc, Orbi Assistance, Mayo Clinic до 80% обращений может осуществляться без визита в клинику. Сопровождение пациента на стадии реабилитации, ведение хронических заболеваний, разъяснение вопросов о курсе лечения, наблюдение за состоянием с помощью современных гаджетов, таких как браслеты, способные измерить пульс, давление и другие параметры, электронные стетоскопы – все это будет решаться с привлечением специалистов медицинских услуг, а на мировом рынке – специалистов медицинских услуг со знанием языка.

В работах исследователей-межкультурологов людей, свободно ориентирующуюся в различных культурах, называют связующим звеном, универсальными личностями [1, с.132]. Такой личностью является врач, способный адекватно передать смысл в кросскультурных контекстах, учитывая общие и различительные признаки взаимодействующих культур.

В рамках данного подхода предусматривается проведение практических занятий с использованием интерактивных методов обучения –

деловых игр, дискуссий, тренингов, кейс-технологий. Такие занятия нацелены на развитие критического мышления студентов, умений вести диалог, аргументировать свою точку зрения, воспитание высоконравственной личности, понимающей позиции других людей и культур, толерантной по отношению к участникам коммуникации. Речевое воздействие врача на пациента преследует цели когнитивного и коммуникативного плана: убедить в необходимости определенного метода лечения, создать атмосферу психологического комфорта, вызвать доверие к себе как к профессионалу.

Следовательно, профессиональное образование врача должно быть направлено не только на профессиональную медицинскую подготовку средствами иностранного языка, но и на формирование знаний о национальной культуре изучаемого языка как необходимой составляющей кросскультурного общения – процесс установления и развития контактов между людьми, взаимодействия и обмена информацией.

Для успешного межкультурного общения необходимо учитывать национальные мировоззрения и культурные ценности участников межкультурного диалога. Важно понять, что ни одна культура не развивается обособленно, в течение жизни представителям той или иной культуры приходится обращаться к опыту другой культуры. Диалог культур как специфическая форма общения при определенной его организации способен быть технологией обучения, развития и воспитания индивидуальности, то есть одновременно мыслительным, эмоциональным и нравственным процессом самореализации человеческой личности. Существенную роль в развитии личности будущего специалиста играет социокультурный компонент, так как дает возможность не только ознакомиться с культурой страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента. Все это помогает расширить общий социальный и культурный кругозор

обучающихся и научить уважительно относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей иной культуры.

Кросскультурная компетенция специалистов в области здравоохранения имеет высокую степень доходности и оказывает влияние на экономический рост страны. В плане реализации политики в области охраны здоровья населения каждая страна развивает системы обеспечения населения медицинской санитарной и профилактической помощью в соответствии с реальными финансовыми возможностями, национальными особенностями, традициями и т.д. Межкультурная коммуникация способствует продвижению достижений медицинской науки, обмену опытом, специалистами и становится главным источником национального богатства.

Особенность новой парадигмы межкультурной коммуникации заключается в том, что она направлена не только на освоение профессиональных знаний, а прежде всего на воспитание у студентов таких качеств, как патриотизм, сознательное участие в общественной жизни общества, способность идти на компромисс при разногласиях и спорах.

Письменные рефераты, доклады, рецензии, эссе, участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, круглых столах – все это активизирует учебную деятельность и влияет на самореализацию, самосознание, рефлекссию и самодисциплину обучающихся и служит формированию социально ориентированной кросскультурной компетенции студентов-медиков. Быстрый рост информационно-коммуникационных технологий, интернет и их применение в процессе обучения и общения позволяют разговаривать с людьми по всему миру, что предоставляет широкие возможности для саморазвития и образования студентов. Учебно-познавательная деятельность – это познание и овладение богатствами культуры. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения, стимулирование развития мышления через организацию общения и в конечном итоге овладение межкультурной коммуникативной компетенцией.

Полноценное и эффективное международное общение реализуется полностью только при условии знания своей культуры. Соизучение родной культуры и языка – необходимая составляющая овладения иностранным языком и кросскультурной компетентностью, что способствует формированию базовых национально-культурных ценностей своей страны, создает основу для полноценного диалога культур, который должен обеспечить рост доверия, предупреждение конфликтов и предпосылки для интеграции. Важно также формировать у студентов стремление овладевать лингвокультурологической, межкультурной составляющей профессионального самоопределения для решения профессиональных задач в пространстве поликультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Gudykunst, W.B., Kim Y.Y. Communicating with Strangers/ W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim. – Boston. 1997 – 444p.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология/ В.А. Маслова – М.: Издательский центр «Академия», 2001 – 208 с.
3. П.Г. Никитенко. «Формирование ноосферного мышления – требование XXI века». Доклады Национальной Академии Наук Беларуси. Том 48, Мн. 2004 г.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Тихоненко Е.В.

**Белорусский государственный медицинский университет
г. Минск, Беларусь**

В докладе сделана попытка описания языковой ситуации в Беларуси, выявлена специфика обучения РКИ в данном регионе, описаны некоторые пути реализации национально-культурного компонента в обучении РКИ.

Русский язык был и продолжает оставаться одним из мировых языков. Он является официальным или рабочим языком многих международных организаций (ООН, МАГАТЭ, ЮНЕСКО, ВОЗ и др.). Вместе с тем, в последние десятилетия в области функционирования русского языка как мирового в силу различных причин обозначились тревожные тенденции. В результате распада СССР огромное русскоязычное языковое пространство оказалось разделенным национальными границами. Независимые Беларусь, Россия и Украина продолжили активную работу по экспорту образовательных услуг, традиции которой были заложены в Советском Союзе. Если преподавание русского языка как иностранного в самой России развивается достаточно линейно и понятно, то в Украине и Беларуси эта область знаний помимо собственно методических и внутриязыковых проблем столкнулась с вопросом выбора языка преподавания для иностранных студентов. На сегодняшний день иностранные студенты обучаются в Беларуси на русском и английском языках.

Беларусь – уникальная в языковом отношении страна, поскольку за пределами России только в данном регионе русский язык является государственным, при этом изучается и в качестве родного, и в качестве неродного, и в качестве иностранного. Иностранные граждане имеют

возможность обучаться на русском языке в стране на 93% говорящей по-русски, то есть в русскоговорящей среде.

Специфическим для данного региона является формирование социокультурной компетенции. Русский язык воспринимается иностранной аудиторией как факт русской культуры, а сам учебный процесс используется преподавателем как естественный канал трансляции иноязычной культуры. Изучая русский язык, иностранные учащиеся получают возможности расширить представления о русской культуре и жизни русского народа. В то же время в культурном и историческом плане Беларусь сохраняет и транслирует свою самостоятельность и независимость от России. Иностранцы, выбирая высшее учебное заведение Беларуси, оказываются в регионе со своими национально-культурными особенностями, которые инофонам необходимо понять и освоить.

Иностранцы, изучая русский язык, находятся в условиях соприкосновения и взаимопроникновения двух культур – русской и белорусской. Через русскую речь, общение в университете, в общежитии, в магазине инофоны знакомятся с реалиями белорусской культуры. Пользуясь общественным транспортом, учащиеся слышат объявления дикторов: «Асцярожна, дзверы зачыняюцца», «Наступны прыпынак - "Пятроўшчына"», «Наступная станцыя - "Плошча Якуба Коласа"», «Поезд далей не ідзе, калі ласка, пакіньце вагоны» и т. д. Гуляя по городу, иностранные учащиеся, визуально воспринимают надписи и вывески на белорусском языке в магазинах, в метро, на улицах города. Некоторые бренды таких отечественных производителей, как «Мілавіца», «Слодыч», «Крыніца», традиционно не переводятся на русский язык. Белорусские урбанонимы также активно внедряются в русскую речь инофонами без перевода: «Кастрычніцкая», «Усход» и др. Отметим, что инофоны обычно не акцентируют внимания на том, что это компоненты не русской, а белорусской культуры. Для них важнее то, что они знают, что это такое, где это находится, как это называется. Для них важно, что они соотнесли новые

реалии с культурой своего родного языка, т. е. состоялся факт вхождения в социум, произошла межкультурная коммуникация.

Таким образом, социокультурный подход к преподаванию русского языка реализуется в Беларуси с учетом национальной специфики. В условиях современной Беларуси проблема обучения русскому языку как иностранному рассматривается в качестве сложного комплексного процесса, при котором русский язык как язык-посредник становится инструментом приобщения иностранного учащегося к ценностям культуры белорусского народа, к познанию белорусского менталитета. В процесс обучения русскому языку как иностранному включаются следующие национально-специфические компоненты культуры: традиции и обычаи, характерные для белорусского народа; обряды, сопровождающие белорусский этнос; традиционная бытовая культура; повседневное поведение (привычки, связанные с вербальным и невербальным поведением); национальная языковая картина мира, национальные особенности восприятия и мышления [2]

Исходя из практики преподавания русского языка как иностранного на территории Беларуси, проблематика преподавания выстраивается следующим образом:

- адаптация языковой личности инофона не только в условиях преимущественно русской речевой, но и белорусской культурной среды;
- аккультурация в билингвальной культурной среде;
- особенности отбора лингвострановедческих текстов для чтения и пособий для знакомства с русской и белорусской культурами;
- соблюдение пропорций в представлении информации о русской и белорусской культурах.

Социокультурное наполнение является обязательным для учебных материалов, применяемых в учебном процессе. В современных отечественных УМК по русскому языку как иностранному содержится достаточно материалов страноведческого характера, в частности, сведений из истории, культуры изучаемого языка.

Исходным критерием для отбора и организации страноведческого материала выступает тема. В ее информационном содержании выделяются подтема и единицы информации. Страноведческая тема отражает типичные явления жизни народа. Подтемы раскрывают существенные стороны того или иного явления, события. Например, страноведческая тема «Республика Беларусь» может быть представлена на материале следующих подтем: «Беларусь на карте мира», «Беловежская пуща», «Экономика Беларуси», «Здравоохранение в Беларуси» и др. Для поддержания и повышения активности коммуникации с носителями языка необходимо сравнивать, сопоставлять факты родной и русской (белорусской) культуры. Например, опираясь на информацию и лексико-грамматический материал текста «Ефросинья Полоцкая», предложить студентам-иностранцам рассказать об известной женщине их страны. Можно сравнить Ефросинью Полоцкую с современной женщиной. Здесь уместно провести диалог-беседу о значении женщины в жизни общества, используя тексты «Мать Тереза», «Валентина Терешкова» и подобные.

Страноведческие материалы можно удачно использовать при обучении всем видам речевой деятельности на занятиях по РКИ. В то же время, страноведческие материалы должны не только знакомить студентов с культурными артефактами, но и предоставлять образцы коммуникативного поведения, знакомить с системой ценностей и национальной психологией, традициями. Для формирования у иностранных студентов коммуникативной и социокультурной компетенций недостаточно насытить практические занятия страноведческим материалом с языковыми и речевыми упражнениями. На практическом занятии необходимо решать конкретные коммуникативные задачи. Для повышения мотивации и интереса учащихся рекомендуется проводить параллели: задача преподавателя состоит в формировании у учащихся навыков говорения на русском языке о том, что его окружает, интересует и чем он готов поделиться со своим потенциальным партнером по межкультурной коммуникации. Краеведческий материал

приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в своей повседневной жизни. На основе этого материала можно моделировать вполне реальные коммуникативные ситуации: беседа о родной стране, о ее столице, о родном городе, проведение виртуальной экскурсии по родному городу и т.п.

Применение социокультурного компонента на занятиях по РКИ возможно с помощью ряда методов и приемов: изучение страноведческих текстов, проведение экскурсий по знаменательным местам, совместное проведение праздников, демонстрация национальных костюмов. Для плодотворной и эффективной деятельности учащихся применяются нетрадиционные формы проведения занятий: урок – праздник, урок – виртуальная экскурсия, видеоурок и т.д.

Развитие культурной компетенции иностранного студента, получающего образование на русском языке в Беларуси, несёт в себе большие возможности развития личности учащегося, снижает этноцентризм, помогает осознанию культурных различий своей культуры, страны обучения (Беларуси) и страны изучаемого языка (России), способствует преодолению стереотипов и предвзятого отношения к другой культуре, ведёт к взаимопониманию при иноязычном общении, приобщает к мировой цивилизации и общечеловеческим ценностям. Таким образом, важный для дидактических целей диалог культур служит залогом эффективного обучения и воспитания студентов-иностранцев.

Итак, необходимость учета лингвострановедческого аспекта в преподавании иностранного языка является неоспоримым фактом. В условиях обучения русскому языку как иностранному на территории Беларуси особую важность приобретает не только трансляция фоновых знаний русского языка, но и формирование у иностранных учащихся положительного образа нашей страны.

Список литературы

1. Буховец С.К., Гринкевич Е.И. Учебные экскурсии как вариант оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы II Международной научно-методической конференции, 2018. С.29-32.
2. Тихоненко Е.В. Национально-культурный компонент как средство формирования социокультурной компетенции // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве: материалы X Международной научной конференции, Минск, 15-17 октября 2016 г.– Минск, 2017. – С.147-150.
3. Тихоненко Е.В. Реализация принципов коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании РКИ // Язык в различных сферах коммуникации: материалы II Международной научной конференции, 2016. С. 277-279.
4. Чумак Л.Н. Сопоставительное лингвокультуроведение: принципы, методы, словари. Мн., 2003.

РАЗДЕЛ 3

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА КЛИНИЧЕСКОЙ КАФЕДРЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Ангалева Е.Н., По Омашарифа БЖ, Делгадо ТВинисиус

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия. Малайзия. Бразилия**

В статье приведен анализ особенностей образовательного процесса на кафедре акушерства и гинекологии ФПО Курского государственного медицинского университета на примерах и опыте иностранных граждан, которые прошли обучение на кафедре и даже стали преподавателями кафедры.

Особенностям преподавания на клинической кафедре медицинского вуза в настоящее время никто и нигде не учит. Сотрудники клинических кафедр полагаются в основном на опыт своих коллег, интуицию и образование, полученное в процессе обучения по специальности «преподаватель высшей школы». Особенно нелегко приходится преподавателям клинических кафедр, работающим с иностранными гражданами. А еще больше тонкостей - в такой деликатной специальности как акушерство и гинекология со своим санитарно-эпидемиологическим режимом и спецификой обследования и лечения пациентов, когда клиническое практическое занятие должно проходить у постели больной, в родильном зале, операционной, отделении совместного пребывания матери и ребенка. Это – одна сторона. Другая – это различные категории учащихся из более чем 50 стран мира, со своей культурой, традициями, языком, коммуникативными особенностями, целями и планами на будущее.

В настоящее время, работая на кафедре акушерства и гинекологии 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, проведя предварительно исследование на уровне ознакомления с учебными программами, их продолжительностью и

местом проведения. Ко второй категории относятся студенты без определённых целей, мотивация которых ограничена наставлениями и планами родителей, надеждой на улучшение бытовых, социальных и экономических условий у себя на родине или в другой стране[1,3]. Появилась и третья категория учащихся – «академические туристы», которые путешествуют из одного вуза в другой, имея академические задолженности. Такие студенты как правило абсолютно не имеют проблем адаптации: им везде «и стол, и дом», им как воздух необходимы новые впечатления, друзья и немножко везенья, чтобы окончить очередной семестр. К счастью, таких учащихся немного, но они могут отрицательно влиять на своих соотечественников, создавая у них иллюзию легкости жизни в чужой стране.

Мотивацию к обучению у первой группы студентов необходимо закрепить и увеличить выполнением интересной работы и повышением рейтинга обучения, успешной сдачей экзамена. Видя «живой пример», другие студенты «подтягиваются», проявляют желание делать то же и также хорошо. По большому счету мы каждому обучающемуся даем шанс испытать себя... Активно используем проблемное обучение. Опираемся на психологические механизмы преодоления субъективных затруднений [4]. Используем внеклассную работу (врачебные конференции, дежурства в клинике, спортивные соревнования, экскурсии, театр, национальные вечера землячества). На нашей кафедре внедрены различные виды самостоятельной работы: дежурства в клинике, презентация редких случаев из практики, разработка и приготовление наглядных пособий и постеров, подборка видеоматериалов и др.)

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.

Учащиеся сами добывают новую информацию, у них вырабатываются навыки 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 [5].

В конечном итоге активизируется творческая деятельность студентов, желание и умение самостоятельно добывать знания, анализировать полученные результаты. И самое главное, все это имеет не только учебную, но и профессиональную направленность [2].

Самым наглядным примером является процесс становления жизненного пути По Омашарифа Бинти Жамал из Малайзии – ныне ассистента кафедры акушерства и гинекологии ФПО: «Говоря о мотивации, я всегда вспоминала, свою уверенность стать акушером-гинекологом с 11 лет... Приехав из Малайзии в начале 2000-х, я мало что знала о России... Только слышала или смотрела в фильмах о Джеймсе Бонде. Я даже не знала, как звучит русский язык. Сначала было трудно. Но, на мой взгляд, мне все-таки посчастливилось приехать в Россию в 2001 году, когда не было легкого доступа к переводчику как сейчас (мобильным онлайн-словарям). Моя высочайшая мотивация узнать Россию, учиться здесь, вынуждала меня постоянно использовать карманный словарь, слушать русскую речь и «тренироваться» в языке. В то время главным общим языком для русских и иностранных студентов был русский язык. Тогда многие иностранные студенты не говорили по-английски как на втором иностранном языке. Поэтому русский язык стал нашим студенческим языком общения. Мы практиковались в русском языке и в университете и после занятий. Сейчас я – преподаватель и врач. Процесс преподавания доставляет мне огромное удовольствие благодаря такому сочетанию (учитель и врач; студенты и пациенты). Русские пациенты – идеальны для участия в процессе обучения. Они помогают студентам и переживают за их оценки. Главное – найти с ними контакт. И теперь у меня есть свой педагогический опыт преподавания акушерства и гинекологии иностранным гражданам из 56 стран мира. Мой метод включает использование самого современного оборудования кафедры

и симуляционного центра нашего университета, активное обучение практическим навыкам «у постели больного» в клинике».

Таким образом, история жизненного пути иностранного гражданина-преподавателя, носителя английского языка в Российском медицинском вузе отражает многогранный и очень непростой процесс учебы в чужой стране и историю становления педагога-врача, преподавателя клинической дисциплины. Ученик Омашарифы, студент из Бразилии тоже выбрал учебу в России, но почему? Вот как он описывает свою историю (стиль изложения сохранен). «Меня зовут Виниций. Я - из Бразилии, учусь на шестом курсе. Я родился и вырос в Сан-Паулу, самом большом городе Бразилии и Латинской Америки. У меня есть старшая сестра, и к тому времени, когда я был в Бразилии, до приезда в Россию я жил с родителями и сестрой в доме моих родителей. Моя мама - дизайнер классических балетных костюмов, а отец - государственный служащий. Я был на подготовительном курсе в Бразилии, когда моя мама узнала о возможности обучения за границей, в России. Она узнала о медицинском университете в Курске, потому что у одного из ее клиентов был контакт с некоторыми людьми, которые учились здесь. Было очень трудно поступить в медицинскую школу в Бразилии: конкуренция действительно несправедлива - около 30 тысяч человек на 100 мест в государственном университете в Сан-Паулу. И когда мы узнали про самый известный медицинский вуз в России, где можно изучать медицину на английском языке, то сразу сделали свой выбор. Я поехал в Россию, в Курск. В начале университета жизнь в России совсем не легка ... вы не говорите на языке, вы не знаете город, и вы далеко от своей семьи, от своего дома! Я всегда помнил цитату «адаптируйся, чтобы выжить», и именно так вначале шла жизнь ... пытаюсь выучить язык, культуру и русский образ жизни. Как только я немного лучше понял язык и то, как общаться с другими, все стало работать лучше ... Изучение языка помогает вам практически во всех аспектах вашей жизни ... оно улучшает вашу повседневную деятельность вне университета, но также очень помогает

во время учебы, потому что важно хорошо общаться с пациентами (собрать анамнез). Есть некоторые выражения в русском языке, которые незаменимы и непередаваемы, например, «отработка». Обучение в России всегда будет трудным для иностранцев. Здесь все другое. И от нас, студентов, зависит результат. Мы должны сами попытаться сделать все проще ... Например, в моем случае, метод обучения здесь, в России, действительно отличается от того, к чему я привык в Бразилии. В Бразилии мы имели систему обучения, которая гораздо более пассивна. Учитель объясняет тему каждый урок (это как лекция каждый день). В Курске (Россия) у нас лекции - каждую неделю или каждую вторую неделю, но мы *должны* делать домашнее задание каждый день и учитель контролирует знания каждый урок, каждое занятие и ставит оценки. Поэтому я думаю, что главное для любого иностранного студента - это понять, что обстоятельства жизни в России будут отличаться от того, к чему вы привыкли в своей стране. Каждый из нас должен ознакомиться со спецификой образования и сделать самому все возможное, чтобы адаптироваться к жизни и учебе, пока учится здесь, в России.

Таким образом, особенности интеграционного процесса в педагогической практике на клинической кафедре медицинского вуза одновременно являются и главными составляющими успеха обучения иностранного гражданина в медицинском вузе в России. Это комплекс, состоящий из акцента на обучение иностранных граждан, повышения адаптации иностранного студента к жизни в России, особенно в первые годы обучения, путем повышения заинтересованности к качеству жизни и образования, высокой мотивации учащихся к получению высшего медицинского образования, знания и совершенствования русского языка на протяжении всего периода обучения в вузе.

Список литературы

1. Ангалева Е.Н., Хуцишвили О.С. Правила межкомпетентного культурного общения как инструмент формирования личности и специалиста

// Сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием «Язык. Коммуникация. Культура» - 2014 г.

2. Ангалева Е.Н. Проблемное обучение как средство повышения мотивации студентов // Электронный сборник научных трудов III Международной научно-методической онлайн-конференции «Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации» - 2018 г.

3. Газзян М.Г., Ангалева Е.Н., Хурасева А.Б., Мазепкина И.Н. Инновации и традиции в обучении студентов факультета РИУ на кафедре акушерства и гинекологии // Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 77-летию КГМУ «Инновации и традиции в модернизации современного воспитательного процесса в медицинских вузах - Курск, 2012, - Т. II, - С.42-44.

4. Пономарев Я.А. Психология творчества. - М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: издательство НПО "МОДЭК", 1999. – 480 с.

5. Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. Методика профессионального обучения. - Новосибирск: НГАУ, 2008. - 166 с.

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА НА ВЫБОР СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Ангалева Е.Н.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

В статье представлено рассуждение на тему выбора медицинской профессии, обозначены варианты решения проблемы, указаны ключевые моменты взаимоотношения «специальность и личность», отмечены преимущества и недостатки профессии акушера.

Поступая в медицинский вуз, абитуриент, как правило, думает о великом назначении медицинского работника. Врач – это человек, который готов посвятить себя служению людям. Он берет на себя ответственность за самое ценное на свете – жизнь человека. В мире нет ни одной специальности, которая требовала бы столь высокой ответственности, ведь цена врачебной ошибки — жизнь. Став студентом, будущий врач понимает, чтобы стать настоящим специалистом, нужно потратить много сил на образование и непрерывно учиться с момента поступления в медицинский университет и на протяжении всей жизни. Правильно диагностировать заболевание, назначить своевременное лечение, обнаружить изменения в состоянии больного и скорректировать терапию — задачи, с которыми ежедневно должны справляться врачи [1,5]. Но далеко не всегда современные молодые люди понимают, что выбирают профессию на всю жизнь... Работа сама по себе, если забыть о людях, которые ее делают, не может быть ни хорошей, ни плохой. Любая работа—это лишь набор каких-то операций, заканчивающихся определенным результатом. А хороша или плоха профессия — только в оценке разных людей. Вы можете назвать какую-то работу плохой — и будете правы. Вам не нравится — тут ничего не поделаешь. А другому нравится — и он тоже прав [2,6].

А понравится ли вы этой работе? Другими словами, будут ли соответствовать ваши личные качества, черты характера, темперамент тем требованиям, которые предъявляет к человеку облюбованная им профессия. Значит, нужно заранее приглядеться к самому себе. «Да что я, себя не знаю, что ли?» - запротестуете вы. Не каждый, даже убеленный сединами человек, может заявить категорически, что он знает все свои достоинства и недостатки. Старайтесь только объективно и беспристрастно изучать себя [6]. К тому же очень важно определить состояние своего здоровья и выяснить, нет ли противопоказаний к выбранной специальности [6].

В любой профессии есть тонкости, нюансы, о которых никакая теория, никакая система не расскажет. Необходимо получить информацию

непосредственно от людей, которые эту работу выполняют, и лучше всего, если выпадет возможность, прямо на рабочем месте. И тут могут выясниться непредвиденные детали и подробности. Они или сделают выбранную специальность еще более привлекательной, или, наоборот, заставят изменить решение и начать все сначала [6].

Есть несколько типичных ошибок при выборе профессии. Выбравший престижную профессию иногда полагает, что хорошее отношение людей к данной работе автоматически будет перенесено и на него, что престиж профессии вечен и неизменен, ошибочно рассчитывает на широкую известность, оценивает престижную работу только с парадной стороны. Даже если человек знает, что внешняя легкость и приятность обманчива, что его ждет напряженная, изнуряющая работа, и готов трудиться, но готов-то он к абстрактному труду, просто к отдаче энергии, а каков он, этот труд, из чего состоит, чего потребует, - не знает. И если потом знакомство с профессией перейдет не в дружбу, а в неприязнь — значит, еще одно серьезное разочарование, а иногда — еще одна сломанная судьба. Ошибка случается при выборе не только престижных профессий. В каждой работе есть свои праздники и свои будни. Причем праздников меньше, чем будней [3,6].

Каждая медицинская специальность имеет свою особенность и поэтому среди требований, предъявляемых к личности врача, есть не только общие, но и особые [7]. Медицинские характеристики профессии: уровень здоровья, медицинские противопоказания для данной профессии, неблагоприятные условия труда (вредные климатические факторы, нарушение биологических ритмов, вынужденная поза и ограниченная подвижность, большие физические нагрузки, однообразие деятельности, вынужденный темп, сложность ситуаций, опасность, риск, угроза поражений, внезапность и неожиданность, быстрая смена действий, помехи и посторонние раздражители, неприятные впечатления, повышенная ответственность, работа в одиночестве, конфликты между людьми). Психологические характеристики профессии, требования к его органам

чувств: зрительному, слуховому, осязательному восприятию;
- к двигательным качествам: силе и выносливости, скорости и точности движений, ловкости; к умственным способностям: сосредоточению внимания, запоминанию, пространственному воображению, логическим рассуждениям;
- к чертам характера: общительности, самостоятельности и т.д.) [7].

Нередко именно акушерство становится для будущих врачей заманчивой, таинственной, почетной, многообещающей специальностью. Благодаря этому специалисту на свет появляются дети. Ведь рождение здорового ребенка приносит положительные эмоции не только родителям новорожденного, но и акушерам. Момент, когда счастливые родители впервые берут на руки своего малыша, оставляет ощущение присутствия при сотворении чуда. Именно поэтому практически все акушеры утверждают, что в основном работают не за зарплату, а "за эмоции". Немаловажным достоинством данной профессии многие люди считают обширный багаж знаний, который может быть использован не только в профессиональной деятельности, но и в личной жизни. Акушер-гинеколог - "универсальный" специалист, способный оказать квалифицированную помощь как маленьким детям, так и пожилым людям. А значит, он может выступать в качестве персонального семейного доктора для своей семьи [8].

Но есть и другая сторона профессии акушера. Нужно быть готовым не только к положительным эмоциям, но и к стрессовым ситуациям, поскольку сегодня беременность и роды достаточно часто бывают с осложнениями. В ближайшие годы количество сложных случаев будет увеличиваться, поскольку решающим фактором здесь является неблагоприятная экологическая обстановка, которая год от года только ухудшается, снижение общего индекса здоровья населения, а также нервное напряжение, характерное для современного общества [8]. Ненормированный рабочий график, высокое нервное напряжение во время родов и операций, ночные дежурства, клинические разборы трудных случаев на врачебных обществах и

конференциях, высокие требования руководства, непрерывное обучение в свободное от работы время. Акушер несет ответственность (как правовую, так и моральную) за жизнь и здоровье двух пациентов сразу: матери и ребенка. А такой "тяжелый груз «может выдержать далеко не каждый человек [8]. Акушер-гинеколог должен знать основы психологии, фармакологии, генетики и сексологии, этики общения и социологии, а также разбираться в работе ультразвукового оборудования и другой аппаратуры для диагностики и лечения. Аккуратность, педантичность, толерантность, способность к сопереживанию, стрессоустойчивость, терпеливость, коммуникабельность, доброжелательность, отзывчивость, самоорганизованность, внимательность, умение адекватно реагировать в экстремальных ситуациях, хорошо развитая сенсорная, логическая и долговременная память, аналитический склад мышления – вот те основные качества, которыми должен обладать врач, выбравший акушерство своей основной специальностью. В молодом возрасте, обучаясь медицинской профессии, есть все условия воспитать и укрепить в себе необходимые для выбранной специальности качества. Для этого достаточно иметь характер, высокую мотивацию и соблюдать несложные принципы и правила компетентного общения. Каждое правило начинается со слов «Я должен».

1. Хорошо знать себя и собственную культуру.
2. Исходить из того, что моё восприятие реальности имеет свои границы.
3. Быть терпеливым, наблюдательным, внимательно слушать собеседника и не делать поспешных выводов.
4. В ситуации неопределённости сохранять способность принимать решения.
5. Чаще обращаться за информацией и советами, тщательнее взвешивать свои решения и мириться с тем, что на это требуется больше времени.
6. Проявлять любознательность ко всему новому и необычному.
7. Больше узнавать о культурных особенностях моих партнёров.
8. Проявлять стремление к изучению и пониманию инокультурных перспектив.

9. Быть готовым раскрыться перед собеседником, показать, кто я есть и каковы мои убеждения.

10. Признать, что я не идеален и не всегда способен избежать ошибок и недоразумений [4].

Список литературы

1. Бендюков М., Соломин И. Диалоги о выборе профессии. - Издательский дом "РОСТ". - С-П.: 2001 г.
2. Ботякова Л.В., Голомшок А.Е., Гриншпун С.С. и др. Учебно-методический кабинет профессиональной ориентации: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1986 г.
3. Газарян С.С. Ты выбираешь профессию / 6 изд., дораб. и доп. - М.: Мол. Гвардия, 1985 г.
4. Мазепкина И.Н., Ангалева Е.Н. Использование основных принципов межкультурной коммуникации в преподавании акушерства и гинекологии иностранным учащимся // Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 75-летию КГМУ (2-8 февраля 2010 года) «Традиционные и инновационные подходы к модернизации медицинского образования». Том I, с. 240-242.
5. <https://www.bsmu.by/page/8/64/>
6. <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/312092/>
7. <http://www.medlinks.ru/sections.php?op=viewarticle&artid=3175>
8. https://fulledu.ru/articles/654_akusher.html

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБЩЕНИЯ – ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.

Брянцев А.О., Поляков Д.В., Кукушка Г.В.

Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия

В данной статье раскрываются основные сложности, препятствующие полноценной адаптации иностранных студентов к резко изменившимся условиям труда и быта. Отдельно выделяется роль преподавателя как ключевого посредника социокультурной интеграции. Оценивается актуальность постоянного совершенствования и внедрения современных педагогических техник с целью повышения заинтересованности группы студентов в учебном процессе.

В течение минувших двадцати лет активность российской высшей школы в сфере международного сотрудничества резко возросла. Причины этого кроются в необходимости установления долгосрочных благоприятных условий развития научно-технического, торгово-экономического и политического сотрудничества. Об этом свидетельствует вышедшее в октябре 1995 года Постановление Правительства РФ «О развитии сотрудничества с зарубежными странами в области образования» [4]. Однако, тенденция к стремительной интернационализации высшего образования выводит проблему адаптации иностранных студентов к непривычным им условиям высшей школы незнакомой страны на передний план, поскольку, как показывает практика, даже в случае наиболее благоприятных условий международных отношений внедрение конкретной личности в чуждую социо-культурную среду возникает ряд проблем [2].

Помимо проблем межличностного характера, полноценное внедрение студентов в учебных заведениях осложняется фактом того, что общение между преподавателем и студентами происходит посредством языка-посредника, а именно английского. Это приводит к формированию коммуникативного барьера, поскольку английский язык не является родным ни для студентов, ни для преподавателей. Принимая во внимание все вышеуказанные особенности, перед преподавателями высшей школы возникает необходимость приспособления к многоязыковому и поликультурному образовательному пространству, что в свою очередь требует разработки и модернизации современных педагогических техник, а от студентов – навыков межкультурной коммуникации [1].

Преподавательский состав кафедры пропедевтики внутренних болезней Курского государственного медицинского университета проводит

опросы среди студентов международного факультета с целью выявления трудностей, препятствующих освоению учебного материала. Таким образом, удалось выяснить, что основными проблемами, возникающими в ходе изучения доклинических и клинических дисциплин, являются недостаточное владение английским языком, специфическая лексика и (иногда) отсутствие унифицированного материала для подготовки. Также большинство опрошенных отмечали существенную разницу между разговорным и профессиональным медицинским английским. По этой причине студенты испытывают трудности при ответе на вопрос преподавателя и зачастую не принимают участия в дискуссии [3].

Анализируя все вышеуказанные проблемы, кафедрой пропедевтики внутренних болезней активно разрабатываются и внедряются современные преподавательские техники с целью скорейшей адаптации студентов и активизации учебного процесса. В частности, практикуется симуляция клинического случая, где один или несколько студентов выступают в роли врача или медсестер, а остальные в роли пациентов. После этого преподаватель формулирует конкретную задачу, и студенты приступают к выполнению, используя не только полученные теоретические знания, но и личностные качества, такие как нестандартное мышление и коммуникативные навыки. Также большое внимание уделяется работе с симуляционным оборудованием, что способствует тренировке практических навыков, таких как базовые сестринские манипуляции, методы физикального обследования, сердечно-легочная реанимация и др. Активно используется интерактивная форма проведения занятий; данный прием повышает мотивацию и степень персонального восприятия учебного процесса, а также обеспечивает непрерывное взаимодействие между студентами и преподавателем. Помимо этого, отдельное внимание уделяется вопросу коммуникации с представителями другой языковой группы. В ходе изучения пропедевтики внутренних болезней студентам предстоит написание академической истории болезни на основании данных, собранных в ходе

беседы с пациентом. В течение курации преподаватель наблюдает за процессом общения и по мере необходимости выступает в роли посредника. Как показывает практика, подобное общение с носителями русского языка благотворно влияет на развитие коммуникативных навыков иностранных студентов.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что разработка и внедрение современных преподавательских технологий в учебный процесс – неотъемлемое требование времени, поскольку способствует более быстрой интеграции иностранных студентов в учебный процесс, повышению успеваемости, а также освоению общекультурных компетенций.

Список литературы

1. Брянцев А.О., Поляков Д.В., Конопля Е.Н. Современные способы взаимодействия педагога высшей школы – возможность профессионального роста студента. Материалы VIII Всероссийской конференции с международным участием. Под редакцией П.В. Ткаченко/А.О. Брянцев, Д.В. Поляков, Е.Н. Конопля - 2018. С. 40-46.
2. Капезина Т.А. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе. Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство»/Т.А. Капезина 2014. – С. 2.
3. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах/А.П. Козулина. Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.;
4. Обучение иностранцев в России: проблемы и перспективы Материалы международного научно-методического межвузовского семинара - 5 мая 2016. - С 81.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Тимакина О.А.

**Национальный исследовательский университет «Московский
институт электронной техники», г. Москва, Россия**

Статья посвящена вопросам формирования гражданской позиции у студентов при обучении иностранному языку в вузе. Автор раскрывает основные компоненты, входящие в состав понятия «гражданская позиция», обосновывает актуальность развития гражданской позиции средствами иностранного языка, а также описывает дидактические формы развития гражданской позиции у студентов в институте лингвистического и педагогического образования МИЭТ в процессе иноязычной подготовки бакалавров в течение трех семестров.

Одним из важнейших факторов и обязательных условий развития любого государства является наличие четко выраженной гражданской позиции у его граждан. Гражданская позиция личности, прежде всего, отражает сопричастность индивида к общим проблемам, его равнодушие к происходящему, его готовность выступать в качестве активного субъекта социального развития общества и страны в целом. Эта позиция закреплена и в статье 29 Всеобщей декларации прав человека, в которой говорится о том, что «... каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности» [2].

Являясь комплексным понятием, «гражданская позиция» до сих пор не имеет в науке единого и универсального определения, провоцируя дискуссию в научных кругах. Это связано с тем, что, как правило, у индивида выделяют разный спектр личностных качеств, являющихся неотъемлемой составляющей гражданской позиции, а также различные составные компоненты этой позиции, многочисленные аспекты и факторы влияния и т.п.

Всевозможные подходы к выделению основных компонентов гражданской позиции представлены в работах Л.М. Архангельского, О.Г. Дробницкого, А.Г. Здравомыслова, Н.И. Элиасберга [3; 5; 9] и других. Вместе с тем большинство ученых выделяют три основных компонента, входящих в состав понятия «гражданская позиция» у обучающихся вузов: *патриотизм, гражданственность и социально-политическая активность.*

Среди множества академических дисциплин в вузе «Иностранный язык» занимает особое место. Своеобразие заключается в том, что в ходе его изучения обучающиеся приобретают не столько обширные теоретические знания, сколько формируют у себя знания, умения и владения, позволяющие использовать иностранный язык как инструмент общения, а также как средство получения новой и релевантной информации. В современных ФГОС ВО 3+ по разным направлениям подготовки эти знания, умения и владения определяются как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5).

Таким образом, результаты обучения иностранному языку, сформулированные во ФГОС, предполагают выработать у обучающихся в вузах способность к межличностному и межкультурному социальному взаимодействию как в рамках одной страны, так и в международном плане, которое сложно представить без выявления проблем, связанных с гражданской позицией индивида. Из этого следует, что преподавание иностранного языка в современном вузе должно обеспечивать широкие возможности по воспитанию гражданственности, патриотизма, правовой культуры, высоких нравственных качеств личности. Этому способствует коммуникативная направленность академической дисциплины, ее тесная связь с изучением быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа [6]. Изучение чужой культуры посредством языка становится возможным только на сформированной национально-культурной базе родного языка. Любые знания, приобретаемые с помощью иностранного языка, будут восприниматься только через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой. Следовательно, наряду с ознакомлением с реалиями стран изучаемого языка необходимо изучать государственные символы, историю, географию, культуру Российской Федерации в том числе и средствами иностранного языка.

Проблема гражданского становления современного студенчества – одна из актуальнейших в современном образовании. Гражданско-патриотическое воспитание предполагает формирование гражданской позиции через нравственное воспитание обучающихся вузов, в том числе и на практических занятиях по иностранному языку. Подчеркнем, что одними из главных задач гражданско-патриотического воспитания в вузе должны стать следующие: формирование уважения к закону, праву, правам других народов, ответственности за свои поступки; знание моральных и правовых норм; знание истории Отечества, родного края, погружение в социально-значимую деятельность, самопознание, самоопределение, самосовершенствование личности.

Изучение иностранного языка в вузе способствует осознанию общечеловеческих ценностей. Предметом изучения становятся материально-технические, социально-политические, нравственно-этические и культурно-исторические ценности стран изучаемого языка и родной страны. Формируются представления об актуальных проблемах социально-политической жизни, анализируются нравственно-этические традиции в обществе, вопросы современной морали, накапливается информация о памятниках истории и произведениях искусств, имеющих общечеловеческую ценность. Формируется активное и заинтересованное отношение к духовной жизни людей разных стран, возникает уважение к национальным традициям разных народов, создаются условия, препятствующие появлению «образа врага» по национальному или государственному признаку [4].

Осознавая необходимость воспитания гражданской позиции обучающихся в вузе, а также исходя из положения о том, что любая педагогическая деятельность должна представлять собой сочетание дидактики и теории воспитания, институтом ЛПО МИЭТ были использованы дидактические формы развития гражданской позиции у студентов средствами иностранного языка. Внедрение этих форм рассчитано на три семестра (7 зачетных единиц) в процессе иноязычной подготовки бакалавров.

Общее количество часов, отводимое на их внедрение, составляет 10% от общего количества часов, выделяемых на обучение иностранному языку на бакалавриате.

Для развития у обучающихся **патриотизма** применяется следующий комплекс технологий и инструментов:

1) *1 семестр обучения (2 академических часа)* – Ежегодный традиционный сентябрьский мастер-класс, посвященный празднованию дня рождения г. Москвы, построенный с учетом развития всех видов речевой деятельности обучающихся. Цель мастер-класса – создавать условия для осознания обучающимися важности принадлежности к малой Родине, а также прививать чувство исторической сопричастности и гордости своей страной.

2) *2 семестр обучения (2 академических часа)* – Ежегодный традиционный апрельский мастер-класс, посвященный первому полету человека в космос, построенный с учетом развития всех видов речевой деятельности обучающихся. Цель мастер-класса – создавать условия для осознания обучающимися самости и эксклюзивности пути развития нашей страны в историческом и научно-техническом аспектах, а также воспитывать чувство исторической сопричастности и гордости.

3) *1, 2 семестры обучения (6 академических часов)* – Использование аудио-, видео- и мультимедиа- материалов отечественных и зарубежных медиа-компаний ('The Voice of Russia', 'Russia Today', 'VOA News', 'BBC World Service' и др.) для воспитания у обучающихся патриотического осознания собственного «я» через выполнение заданий по формированию навыков аудирования и видео-аудирования.

4) *2 семестр обучения (2 академических часа)* – Ежегодный традиционный конкурс студенческих сочинений на трех иностранных языках (английский, немецкий, французский) на тему «Они сражались за Родину...», посвященный очередной годовщине Победы в Великой Отечественной Войне. Цель конкурса – средствами иностранного языка прививать

студентам бережное отношение к историческому наследию Родины и концентрировать их внимание на моральных ценностях семьи и укреплении связей между поколениями.

Для развития у обучающихся **гражданственности** применяется следующий комплекс технологий и инструментов:

1) *1 семестр обучения (2 академических часа)* – Ежегодные традиционные Рождественские встречи, посвященные празднованию Нового Года и Рождества Христова в России и странах изучаемого языка. Рождественские встречи проводятся в виде мастер-классов. Их цель состоит в сравнении обычаев и традиций разных стран, в результате чего создаются условия не только для отработки коммуникативных навыков, но и для формирования нравственной позиции обучающихся. Она выражается в чувстве долга и ответственности каждого индивида перед гражданским коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, церковь.

2) *3 семестр обучения (2 академических часа)* – Индивидуальная проектная деятельность студентов по заданию преподавателя, связанная с поиском решения проблемы, сформулированной в профессионально ориентированном кейсе на иностранном языке. Технология кейс-стади применяется для осознания обучающимися своей принадлежности к будущей профессиональной деятельности и к формированию готовности отстаивать и защищать себя от посягательств на собственные профессиональные права и интересы.

Однако уже сейчас очевидны некоторые промежуточные результаты, которые заключаются в выражении студентами гордости, уважения и почитания российской символики и исторических святых Отечества; в их стремлении анализировать информационно-коммуникативную деятельность средств массовой информации, а также в формировании их расовой, национальной, религиозной терпимости. Студенты активнее отзываются на все кафедральные и общеуниверситетские мероприятия гражданского и общественно-политического характера. Это – участие в волонтерских

движениях, предвыборных кампаниях, донорском движении, социологических опросах, флэшмобах и т.д.

Список литературы

1. Архангельский Л.М. Этика и идеология / Л.М. Архангельский. М.: Наука, 1983. 360 с.
2. Всеобщая декларация прав человека (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.) URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/10135532/#1>(дата обращения: 23.10.2016).
3. Дробницкий О.Г. Понятие морали / О.Г. Дробницкий. М.: Наука, 1974. 388 с.
4. Евдокимова М.И. Воспитательный потенциал урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. №4. С.7-9.
5. Здравомыслов А.Г. Динамика ценностей населения реформируемой России / А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин, Л.А. Беляева, Н.Ф. Наумова. М.: Едиториал УРСС, 1996. 224 с.
6. Ключева Н.Н. Патриотическое воспитание на уроках английского языка в кадетских классах. [Текст] / Н.Н. Ключева. Педагогическое обозрение, 2012. № 1-2. С.6.
7. Царенкова Ю.В. Патриотическое воспитание на уроках иностранного языка. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/506871/> (дата обращения: 24.03.2015).
8. Элиасберг Н.И. Права человека в свободной стране / Н.И. Элиасберг, С.А. Морозова, А. В. Воронцова. СПб.: Союз, 2004. 496 с.

РАЗДЕЛ 4

ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Алтухова В.А.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

В статье проведён анализ различных подходов к решению проблемы обучения письму на начальном этапе обучения русского языка как иностранного. Рассмотрена структура письма, как продуктивного вида деятельности. Выделяется и описывается графическая система языка.

В понятие «развития речи» включается, конечно, умения не только слушать и говорить, но и читать, и письменно излагать свои мысли. Чтение присутствует уже на первых занятиях и постоянно сопровождает его изучение. Процесс обучения языку далеко не всегда начинается с развития навыков письменной речи, но научно доказано, что иностранные граждане, хорошо говорящие на русском языке, не могут без труда прочесть и понять текст на этом языке. В сознание многих учащихся, навыки устной речи расцениваются как предопределяющие успешность овладения языком в целом. Очевидно, что выучиться на иностранном языке обычно легче, чем выучиться писать на нём.

В науке различают письмо и письменную речь. Под письмом понимается графическая система, как одна из форм выражения, средство представлять язык при помощи знаков и, наконец, дополнение к звуковой речи; средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для сохранения её произведений во времени и для передачи её на расстоянии.

Письменная речь определяется как процесс письменного выражения мыслей и как речевая деятельность, связанная с видимой речью. Для нас обучение письму – это формирование умения пользоваться графической и

орфографической системами языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений, фиксировать устную речь с помощью графических знаков. А обучение письменной речи – это овладение иностранными учащимися сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения, осуществлять общение средствами конкретного языка в письменной форме. Целью обучения письменной речи является формирование у иностранных граждан письменной коммуникативной компетенции, которая включает в себя владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи.

Чтение и письменная и устная речь по-своему трудны и взаимосвязаны. Практика преподавания показывает, что не владение устной речью способствует успеху при обучении чтению, а наоборот: интенсивное чтение помимо общего расширения знаний развивает устную речь.

Развитие устной речи подкрепляется умениями в пользовании письменной речью. С нашей точки зрения, в обучении важны такие приемы работы, которые содействуют усвоению языка разными путями, опираются все виды восприятия. Обучение только устной речи, без одновременной работы над письмом (печатными буквами и курсивом), может привести к тому, что приобретённые иностранными учащимися навыки, не поддержанные зрительной опорой, будут менее прочными.

Методисты различают письмо и письменную речь (которая в свою очередь рассматривается как средство и как цель обучения). К последней относится большой круг вопросов, начиная от техники написания личного, дружеского письма, заявления, деловой записки, заметки в газету и пр. до сложных проблем стилистики письменной литературно-книжной речи (научной, публицистической и пр.), структуры и видов монолога и диалога и т. д. [Костомаров 1984: 145].

Если рассматривать письмо как продуктивный вид деятельности, то, как и говорение, оно характеризуется трехчастной структурой:

мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительной. Другими словами, побуждающей, формирующей и результативной. В мотивационно-побудительной части появляется мотив, потребность или желание общения с целью передать какую-нибудь информацию в письменном виде, возникает замысел высказывания. В аналитико-синтетической части формируется и реализуется само высказывание, происходит отбор слов, нужных для конкретного текста, распределение предметных признаков в группе предложений, выделение предиката или стержневой части в смысловой организации предложения, организация связи между предложениями. Исполнительная часть письменной речи как деятельности, реализуется в фиксации продукта письменной речи с помощью графических средств языка - письменного текста.

Под «письмом», которое естественно присутствует с первых уроков и которое необходимо как подкрепление устно усваиваемого материала, целесообразно понимать простейшие навыки записи звуков, слов, словосочетаний и фраз, списывание предложений и небольших текстов, ведение словарных тетрадей, письменное выполнение некоторых заданий, вплоть до изложений и сочинений по поводу услышанного, прочитанного. Развитие навыков письма происходит в тесной связи со слушанием и чтением и, как правило, на том же языковом материале, что и устная речь. Оно требует знание алфавита, русской графики (техники письма), элементарных орфографических навыков.

Хотелось бы отметить лингвистический аспект обучения письму, овладение которым может обеспечить учащимся возможность пользоваться им как средством в изучении русского языка как иностранного. Русский язык пользуется нелатинской графикой, а кириллицей. Она существует в двух вариантах: печатном и рукописном, который в свою очередь имеет прописные и строчные буквы. Ещё одной трудностью при изучении русского языка как иностранного является несоответствие между звучанием слова и возможными способами его графического изображения. Обучая русскому

языку иностранцев, мы учим их именно письму, а не грамоте, поэтому позволительно снисходительное отношение к допускаемым ими орфографическим ошибкам вроде: «самалет», «чувствовать». Мы их, конечно, справляем, но для себя отмечаем, что учащийся овладел правильным произношением.

Кроме упражнений в технике письма, фонетических и словарных диктантов, записи слов словарных тетрадах, иностранные учащиеся выполняют так называемые свободные диктанты, когда необходимо определить основную мысль в диктуемом тексте, записывание письменных ответов на вопросы по тексту, развёрнутых ответов на один из вопросов к тексту, написание изложений прослушанного или прочитанного текста, дописывание до конца рассказа или его возможного продолжения.

Письмо также следует использовать как средство контроля. Оно позволяет выявить знания значения слов, грамматических навыков. Письмо служит хорошим средством формирования навыка самопроверки, столь необходимого для успешной учебной деятельности.

Как известно письмо тесно связано с чтением. В их системе лежит одна графическая система языка. При письме идёт кодирование или зашифровка мысли с помощью графических символов, при чтении – их декодирование или расшифровка. Если правильно определить цели обучения письму и письменной речи, учитывать роль письма в развитии других умений, использовать упражнения, полностью соответствующие цели, выполнять эти упражнения на подходящем этапе обучения, то устная речь постепенно становится богаче и логичнее. Вспомогательную роль письмо выполняет при выработке грамматического навыка, при выполнении письменных заданий от простого списывания до заданий, требующих творческого подхода, что создаёт необходимые условия для запоминания. Без опоры на письмо иностранным обучающимся трудно удержать в памяти лексический и грамматический материал.

Психофизической основой письменной речи является взаимодействие двигательного, зрительного и слухо-речемоторного анализаторов. Опора на все анализаторы в обучении даёт значительно больший эффект.

Такие формы работы вызывают, как показывает опыт преподавания, интерес у учащихся и подготавливают почву для самостоятельных письменных рассказов и сочинений.

Список литературы

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1984.- 159 с.

СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЕРМЕНЕВТИКИ И СЕМИОТИКИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ НАУКИ

Борзова И.А., Черненко Е.В., Малинина Д.А.

Ростовский государственный медицинский университет,

г. Ростов-на-Дону, Россия

В статье освещен смыслообразующий потенциал герменевтики и семиотики при обучении языку науки на подготовительном факультете для иностранных граждан в контексте интегративного парадигмального психолого-дидактического личностно-смыслового подхода. Представлен пример информационно-ознакомительного и операционального модулей. Рассмотрена смыслообразовательная деятельность обучаемых.

Переход современного отечественного образования от субъект-объектной к субъект-субъектной модели обучения, ориентированной на интересы и личный опыт каждого конкретного обучаемого, требует выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень, то есть переориентации целей обучения с информационных на развивающие, перевода содержания со знаниево-отчужденного на личностно-ценностный уровень, использования вариативных форм обучения вместо авторитарно-унифицированных, привнесения в учебный процесс подлинной внутренней

дифференциации, ведущей к самоактуализации учащихся, самоиндивидуализации их деятельности.

Сегодня обучение иностранных учащихся языку науки в контексте интегративного парадигмального психолого-дидактического личностно-смыслового подхода необходимо рассматривать всесторонне, включая смысловую сферу обучаемых. В этом контексте учебный процесс является общим полем взаимодействия различных отраслей наук, изучающих различные аспекты смысловых образований личности. Таким образом, определяюще важным становится влияние смыслообразующего потенциала таких наук, как культурология, герменевтика, семиотика, синергетика и других, а также определение возможностей использования ресурсов данных наук в практике обучения иностранных учащихся. В данной статье рассмотрим герменевтический и семиотический подходы к педагогическому процессу.

Герменевтический подход имеет отношение к обеим составляющим учебно-образовательного процесса: к субъекту обучения (обучающемуся) и к объекту изучения (в рассматриваемом нами аспекте это собственно язык науки, научные тексты). Как известно, герменевтика субъекта исследует взаимообусловленность процессов функционирования субъективной стороны обучаемого, его самопознания и самосознания, самореализации и самоутверждения. При герменевтическом подходе личность обучаемого изучается в процессе учения, познавательной деятельности, творчества с целью выявления уникальности ее взглядов, убеждений, установок, мотивов, ценностей, личных жизненных смыслов. Полученная в результате герменевтических исследований информация позволяет преподавателю активно и эффективно участвовать в смыслообразовательном процессе обучаемых, оказывать педагогическую поддержку, способствовать развитию их смысловой сферы.

Именно поэтому герменевтический подход так важен в методическом аспекте обучения языку специальности. Рассматривая герменевтику как

учение о понимании скрытых смыслов текстов, считаем необходимым осуществлять герменевтическое осмысление научных текстов посредством анализа контекста. «Контекст, контекстное прочтение должны стать важным механизмом смыслообъяснения в деятельности учителя и учащихся» [1]. Необходимо отметить, что использование герменевтического подхода при организации учебного материала зависит от этапа овладения языковым содержанием.

На довузовском этапе главной задачей иностранных учащихся является развитие научно-предметной понятийной базы на русском языке, однако предлагаемые для обсуждения языковые средства русского языка часто усваиваются пассивно. Очевидно, что различные контексты, создаваемые в процессе обсуждения, способствуют расширению выбора личностно-значимых тем для обучаемых, активизируют их смыслообразовательную деятельность.

В этих целях при дедуктивной концептуальной презентации коммуникативной профессионально-ориентированной темы во время прохождения информационно-ознакомительного модуля используется герменевтический подход. Полагаем необходимым отметить, что целью таких информационно-ознакомительных модулей является создание ориентировочной основы обучения, презентация общего понимания и осмысления темы в ходе межличностного общенаучного дискурса.

Например, при первичной презентации темы «Описание свойств предметов или явлений» обучающиеся предлагают свои варианты понимания слова «свойство». В результате обсуждения у иностранных учащихся развивается осмысление и расширение этого понятия. Обучающиеся с интересом предлагают примеры физических и химических свойств различных природных объектов, организмов, предлагают виды их классификации и т.д.

Семиотический подход, подобно герменевтическому, имеет особое значение при обучении русскому языку как иностранному, поскольку и

семиотика, и герменевтика исследуют такие феномены, как язык, текст, знак, сознание, мышление, смысл, содержание и др. Но если задачей герменевтики является точное понимание содержания (значений, смыслов) текста, то семиотика занимается проблемами наиболее точного отражения в тексте фактов реального бытия с помощью знаков, т.е. языковых средств. На наш взгляд, преподавателям русского языка следует учитывать тот факт, что одно и то же содержание, в том числе научное, может быть выражено разными текстами, так же как различные содержания могут иметь одинаковую текстовую форму.

По нашей просьбе на занятиях по биологии в группе иностранных учащихся подготовительного факультета был проведен интересный эксперимент.

Преподаватель представил обучающимся текст по одной из биологических тем. При объяснении текста на русском языке были использованы средства наглядности, язык-посредник, толкование, т.е. педагог старался как можно лучше донести до обучающихся научно-предметное содержание материала. После этого было дано задание прочитать вопросы по тексту и ответить на них на своем родном языке или языке-посреднике. Необходимо отметить, что большинство обучающихся поняли содержание текста и ответили правильно на все вопросы. Затем иностранных учащихся попросили передать главное содержание текста на русском языке. Итог оказался печальным: только половина обучающихся смогла передать от 40 до 60 % информации; при этом были допущены серьезные морфолого-синтаксические нарушения. Нарушения коснулись и логической последовательности передаваемой информации. Естественно, все представленные тексты отличались друг от друга употребляемыми языковыми средствами при относительной схожести содержания. Напрашивается вывод о том, что обучающиеся не овладевают необходимыми языковыми средствами на занятиях по общетеоретическим дисциплинам и не могут передать известную им информацию на русском языке.

Таким образом, именно преподаватели русского языка на занятиях по языку специальности имеют возможность и должны снабдить обучающихся набором универсальных языковых средств, которые помогли бы им выразить наиболее точно необходимое научно-предметное содержание. Очевидно, что семиотический подход имеет важнейшее значение при обучении языку науки, так как нацеливает преподавателя на планомерную и скрупулезную работу по развитию навыков языкового оформления высказывания.

Семиотический подход используется на этапе, следующем за информационно-ознакомительным, в процессе прохождения операционального модуля, где учащиеся получают ответ на вопрос «как», с помощью каких языковых средств можно описать свойство, явление, процесс и т.п. Учащиеся овладевают набором лексико-грамматических конструкций, анализируя семантические поля базовых общенаучных понятий, изучая грамматические парадигмы, выполняя лексико-грамматические задания на овладение навыками правильного использования предложно-падежной системы русского языка, на выбор подходящих по смыслу слов и словосочетаний и др. Особый интерес вызывают задания на сопоставление семантических особенностей и функциональной роли языковых знаков различного уровня русского и родного языка (языка-посредника) обучаемых, когда они вырабатывают речевые навыки, необходимые для коммуникации в контексте смысло-речевой ситуации, или коммуникативной профессионально-ориентированной темы.

Очевидно, что специфический интегративный характер языка медицинской науки как предмета обучения в контексте новой образовательной парадигмы требует перевода образовательного процесса в русло субъектно- субъектной модели, реального пересмотра роли обучаемого в процессе обучения.

Список литературы

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: монография / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д., 2003. – 480 с.
2. Борзова И.А. Интеграция содержания как методический фактор смыслообразования в процессе обучения иностранных учащихся языку науки / Борзова И.А., Черненко Е.В. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 92-98.
3. Борзова И.А. Лексика языка специальности: лингвометодический аспект обучения / И.А. Борзова, Е.В. Черненко, Н.В. Лучкина // Вестник воронежского государственного университета. – Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – №4.– С. 148-153.
4. Борзова И.А. Обучение языку специальности: актуальные вопросы Ростов н/Д.: изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. – 176 с.
5. Борзова И.А. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев: учебное пособие / И.А. Борзова, Э.К. Панова, Е.В. Черненко. – Ростов н/Д.: изд-во РостГМУ, 2008. – 312 с.
6. Борзова И.А. Язык специальности: медико-биологический профиль: учебное пособие / И.А. Борзова, Н.В. Лучкина, Е.В. Черненко. – Ростов-на-Дону: РостГМУ, – 2016. – 326 с.
7. Калашникова С.Б. Интенсификация предвузовской подготовки иностранных студентов на основе личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.01 / С.Б. Калашникова. – Ростов н/Д., 2002.
8. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М.: Русский язык, 1987. – 160 с.
9. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 150 с.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ С УЧЁТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Дмитриева Д.Д.

Курский государственный медицинский университет

Кафедра русского языка и культуры речи

Статья посвящена проблеме индивидуализированного обучения студентов медицинских вузов русскому языку как иностранному. Автор рассматривает основные приёмы и способы изучения индивидуальных особенностей иностранных студентов-медиков, с учётом которых осуществляется эффективная индивидуализация обучения РКИ.

Знание русского языка для иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, является необходимым условием получения высшего образования. Кроме этого, русский язык для них представляет собой средство знакомства с Россией, её культурой, традициями и обычаями, а также общения в условиях иноязычной среды. Таким образом, для иностранных учащихся существует необходимость достаточно быстрого овладения русским языком. Данный факт заставляет обратить внимание на проблему интенсификации обучения русскому языку как иностранному [2,4,11].

Как известно, индивидуализация является одним из эффективных средств интенсификации процесса обучения. Индивидуальный подход в обучении иностранных студентов не только создаёт благоприятные условия для успешного овладения русским языком, но и способствует более быстрой адаптации к новой языковой и социальной среде.

Однако индивидуализация обучения предполагает большую гибкость преподавателя, как в отношении самого объекта обучения, так и в организации всего учебного процесса. Известно, что каждый студент представляет собой индивидуальность. Он может выступать в процессе образования в трёх «ипостасях»: как индивид, который обладает

определёнными свойствами, а именно природными задатками и лингвистическими способностями; как субъект учебной деятельности, обладающий или не обладающий умением выполнять различные задания; как личность с определёнными свойствами.

Итак, индивидуализация включает в себя три вида: индивидуальную, субъектную и личностную индивидуализацию [3,5]. Для развития природных задатков и свойств личности, а также для формирования и развития лингвистических способностей, умений выполнять различные задания, необходимо сначала раскрыть имеющиеся индивидуальные черты, создать возможности для их проявления, развития и воспитания.

Изучение индивидуальных различий, мотивов, целей, интересов характеризует принципиально новый поворот дидактики к личности учащегося и предполагает поиск новых приёмов и способов его реализации. В практике обучения русскому языку как иностранному уже накоплен богатый опыт, так как преподаватели располагают различными способами и приёмами обнаружения индивидуальных способностей и особенностей студентов в процессе овладения языком. Однако необходимо выбрать наиболее эффективный путь для той или иной группы учащихся, а также определить какие именно особенности необходимо выявить. Выбор конкретного приёма определяется преподавателем в зависимости от целей обучения и особенностей будущей профессии студентов [1,12].

Рассмотрим приёмы и способы изучения индивидуальных особенностей иностранных студентов медицинских вузов. Для эффективной индивидуализации обучения РКИ студентов-медиков необходимо определить наличие и уровень следующих показателей: знаний, коммуникативных умений, социально-ценностных ориентаций, опыта социального общения, аналитического мышления, лингвистических способностей, профессионально-ценностных ориентаций, индивидуально-творческих способов выполнения профессиональной деятельности на основе использования русского языка. Для этого следует использовать

комплексный метод, который включает в себя тесты, анкеты и специальные задания.

Для определения исходного уровня владения лингвистическими знаниями и коммуникативными умениями по РКИ у иностранных студентов-медиков необходимо использовать специальные тесты.

Для того чтобы определить наличие или отсутствие опыта социального общения, а также исходный уровень сформированности социально-ценностных ориентаций у студентов-медиков первого курса, им можно предложить анкету, разработанную на основе методики «Ценностных ориентаций» М. Рокича [6].

В основу методики Рокича и всех ее модификаций положен метод ранжирования. Стандартная методика Рокича предполагает, что респондентами будут ранжироваться два списка ценностей – терминальных (ценности-цели) и инструментальных (ценности-средства). Следует предложить студентам анкету на английском языке. Чтобы методика М. Рокича была адекватной для определения социокультурного критерия, можно её расширить. Студентам предлагается ответить на следующие вопросы: «Почему Вы выбрали профессию врача?», «Что, по вашему мнению, значит выражение «хороший врач»? Напишите несколько качеств идеального врача», «Напишите несколько ценностей, которые важны для настоящего врача». Иностранные студенты-медики должны также определить роль врача в современном обществе, отметив его наиболее важные виды деятельности.

Для определения уровня владения аналитическим мышлением студентам нужно предложить для решения задания, связанные с содержанием предмета РКИ: «Соедините рекомендации врача с его специальностью», «Соедините вопросы врача с ответами больного». По результатам решения конкретных задач можно составить представление об аналитическом мышлении испытуемых. В целях определения уровня

лингвистических способностей иностранных студентов-медиков можно предложить ряд специальных заданий.

Следует отметить, что к лингвистическим способностям относятся способности к дифференциации, к имитации, к антиципации и способность к языковой догадке. Приведём примеры подобных заданий.

Лингвистические задания
способности

к дифференциации ***Прослушайте фразы (фразы одинаковые по наполнению, но разные по интонации) и определите различия между ними:***

Вы заболели. Вы заболели! Вы заболели? Вы заболели?
Вы заболели?!

к имитации

Воспроизведите следующие ситуации:

- Что у вас болит?
- Горло.
- Откройте рот шире, скажите: А-А-А.
- А-А-А!
- У вас ангина.

к антиципации

Продолжите предложения:

Как вас ...?
Сколько вам ...?
Где вы ...?

к языковой догадке

Определите значение в английском языке следующих терминов:

бронхит (bronchitis)
пневмония (pneumonia)
гипертензия (hypertension)
гипертонический криз (hypertensive crisis)
атеросклероз (atherosclerosis)

С целью выявления исходного уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций у испытуемых студентов-медиков с ними нужно проводить беседы на темы: «Плохой – хороший врач», «Профессионально-значимые качества врача».

Для определения исходного уровня владения индивидуально-творческими способами выполнения профессиональной деятельности на основе использования русского языка следует предложить иностранным студентам-медикам профессионально-значимые ситуации на русском языке [7-10].

Например:

1. Предложите способы осуществления профилактической деятельности по предотвращению гриппа.

2. Проведите беседу с подростками на тему: «Вредные привычки и их влияние на человека». Какие способы психолого-педагогического воздействия вы будете использовать?

Таким образом, используя данные анкеты, тесты и специальные задания, мы можем получить данные об индивидуальных особенностях студентов-медиков. Это поможет определить, в свою очередь, способы и пути их развития и адаптировать учебно-методические средства к возможностям каждого отдельного студента.

Список литературы

1. Дмитриева Д.Д. Особенности обучения русскому языку как иностранному с учётом коммуникативных потребностей студентов// Региональный вестник. –2019. – № 5 (20). – С. 26-28.

2. Дмитриева Д.Д. Роль воспитательной работы в процессе адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в России (на примере международного студенческого клуба) // Региональный вестник. –2018. – № 6 (15). – С. 16-18.

3. Дмитриева Д.Д. Особенности индивидуализации обучения русскому языку как иностранному в многонациональной группе// Региональный вестник. –2019. – № 4 (19). – С. 31-32.
4. Дмитриева Д.Д. Особенности применения учебной виртуальной экскурсии в процессе обучения русскому языку как иностранному// Региональный вестник. –2019. – № 3 (18). – С. 34-35.
5. Кузовлев В.П. Методическая характеристика класса как средство индивидуализации процесса обучения иноязычному общению // Иностр. яз. в школе. – 1986. – №1. – С. 31–38.
6. Методика «Ценностные ориентации» Рокича. – Электронный ресурс. – http://psylab.info/Методика_%22Ценностные_ориентации%22_Рокича. – Дата обращения: 20.10.2018 г.
7. Петрова Н.Э. Структурные особенности гипертекста как формы коммуникации// Региональный вестник. –2019. – № 4 (19). – С. 20-22.
8. Рубцова Е.В. Разрешение трудностей языковой трансформации в процессе обучения студентов–медиков русскому языку как иностранному// Региональный вестник. –2018. – № 6 (15). – С. 18-19.
9. Самчик Н.Н. Этнокультурный потенциал русской народной сказки// Региональный вестник. –2019. – № 4 (19). – С. 26-27.
10. Самчик Н.Н. Развитие навыков аудирования профессиональной речи у студентов-медиков, изучающих русский как иностранный// Региональный вестник. –2019. – № 3 (18). – С. 31-32.
11. Скляр Е.С. Культура русской речи в иностранной аудитории// Региональный вестник. –2019. – № 4 (19). – С. 30-31.
12. Скляр Е.С. Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях // Региональный вестник. –2019. – № 3 (18). – С. 33-34.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Евменова Т.И.

**Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
г. Санкт-Петербург, Россия**

Статья посвящена актуальным проблемам обучения русскому языку студентов из Китая. В качестве ведущего принципа в процессе работы с ними автор предлагает использовать принцип учёта национальной специфики, особенностей национальной лингводидактики.

Современное состояние политических, экономических отношений между Россией и Китаем обуславливает потребность в специалистах со знанием русского языка. Именно поэтому увеличивается количество китайских студентов, приезжающих получить высшее экономическое образование в РФ.

Подготовка по русскому языку китайских студентов имеет свою специфику, сложности, требует особых технологий, стратегий обучения, способов установления контакта с обучаемыми. Причину такой специфики следует искать в культурных особенностях, ментальности китайских студентов, особенностях национальной системы обучения, дидактических традиций, поэтому основным принципом работы с китайскими студентами является принцип учёта национальной специфики в процессе учебной деятельности.

Как в высшей степени точно писал Д.С. Лихачёв: «Национальные особенности – достоверный факт. Не существует только каких-то единственных в своём роде особенностей, свойственных только данному народу, только данной нации, только данной стране. Всё дело в некоторой их совокупности и в кристаллически-неповторимом строении национальных и общенациональных черт. Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности – значит делать мир народов скучным и серым» [1,474]. Причем это в полной мере относится и организации познавательных процессов. С одной стороны, внутренняя организация познавательных процессов является личностной особенностью, с другой

стороны, отличает целые народы, так как создаются типичные формы интеллектуального поведения, делающие группу людей народом.

Исследования современных учёных, психологов, социологов, педагогов, позволяют утверждать, что история, культура страны, традиции, религия и т.п. влияют на особенности восприятия мира, сбора, хранения, использования информации, понимание своего места в мире. Прежде всего специфика познавательных процессов отражается в родном языке и, без сомнения, в процессе изучения иностранного языка.

Для того чтобы процесс освоения русского языка китайскими студентами был эффективным, доставлял им положительные эмоции следует учитывать принцип учёта национальной специфики в процессе познавательной деятельности.

Общеизвестно, что в основе китайской дидактической системы покоятся многовековые традиции обучения письму, поэтому китайские студенты успешнее осваивают письменную речь, используют навыки механического запоминания, которые, как правило, у них хорошо сформированы. Овладение же устной речью сопряжено с серьезными трудностями.

А.Р. Лурия пришёл к выводу, что в основе письма на разных языках лежат различные психофизиологические механизмы: в письме на русском языке решающую роль играют процессы звукового анализа, в китайском идеографическом письме ведущая роль принадлежит зрительным анализаторам, столь необходимым для дифференциации и удержания в памяти системы иероглифов [2, С.62 Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма, М., 1950]. Очевидно, что для китайских учащихся характерен зрительный тип памяти.

Таким образом, учитывая сенсорные предпочтения китайских студентов, преподавателю русского языка нужно уделить особое внимание развитию слуховой памяти обучаемых, поэтому рекомендуется сочетать слушание с чтением, сложные тексты, диалоги подкреплять зрительной

опорой. Современем визуальная поддержка может быть минимизирована. Тем не менее наглядность и образность в процессе представления материала уместны. Это могут быть таблицы, схемы, использование различных шрифтов, выделение цветом. Это позволит китайским студентам находить привычные образы в грамматическом, лексическом материале.

Для наших студентов русский язык – это средство получения специальности, с одной стороны, знание языка обеспечивает необходимый уровень коммуникации в учебно-научной сфере, с другой стороны, возможность реализовать себя в профессии в будущем.

Обучение китайских студентов языку специальности в экономическом вузе имеет свои особенности. Им значительно сложнее понимать речь экономического содержания, чем студентам, владеющим европейскими языками, так как интернационализмы широко используемые в текстах по экономике, менеджменту, маркетингу в китайском языке имеют свои собственные эквиваленты.

Перевод, работа со словарём – это необходимое условие, но при этом обучение лексике должно происходить в теснейшей связи с грамматикой. Чтобы процесс не был чрезмерно сложным, следует новую лексику сочетать с уже известными грамматическими конструкциями. Навыки использования новых лексических единиц формируются эффективнее, если студенты выполняют задания на аналогию. К сожалению, не все китайские студенты способны осуществлять логические операции, использовать ассоциативные связи, выявить причинно-следственные отношения.

Китайским студентам не следует предлагать высокий темп работы на занятиях, так как они склонны к созерцанию, рефлексии, длительному обдумыванию. Известно, в системе обучения Китая принято новый материал предлагать студентам в качестве самостоятельной, домашней работы.

Таким образом, обучая китайских студентов, следует учитывать их сильные стороны, особенности восприятия, организацию познавательных

процессов, это позволит им освоить профессию и чувствовать себя уверенно в другой стране.

Список литературы

1. Лихачев Д. С. Избранные работы. //Т.2. – Л.: Художественная литература, 1987, С.472.
2. Лурия А.Р. Психофизиология письма. – М.: Наука, 1950, С.47.

ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Новаковская Н.Ю., Одинцова Р.И.

Дальневосточный федеральный университет

Центр русского языка и культуры

г. Владивосток, Россия

Статья посвящена описанию нового учебного пособия по научному стилю речи для слушателей подготовительных отделений гуманитарной направленности подготовки российских вузов. Представленное пособие включает в себя материал, направленный на формирование и совершенствование коммуникативных навыков и умений учащихся в учебно-научной сфере общения с целью успешного освоения русскоязычных профессиональных программ на основных факультетах.

Подготовка к освоению профессиональных программ на русском языке для иностранных абитуриентов начинается на этапе довузовского обучения – на подготовительных факультетах российских вузов. Такая подготовка является необходимым условием для успешной адаптации будущего студента к новой для него форме обучения на основном факультете, где иностранный (русский) язык является средством коммуникации при освоении профессиональных образовательных программ.

Пособие «Научный стиль речи: учебное пособие для слушателей подготовительного отделения (гуманитарная направленность подготовки)» (Н.Ю. Новаковская, Р.И. Одинцова; под ред. И.Б. Череповской –

Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2018. – 126 с.) адресовано иностранным слушателям, обучающимся на подготовительных отделениях российских вузов и планирующим продолжить обучение по специальностям гуманитарной направленности, и ориентировано на развитие коммуникативных умений слушателей в учебно-профессиональной сфере деятельности. Создание пособия инициировала идея о том, что на этапе довузовского обучения иностранным учащимся необходимо не только овладеть языковым и речевым материалом Первого сертификационного уровня общего владения, но и приобрести коммуникативные умения и навыки работы с текстами учебно-профессиональной сферы. Разработанное и прошедшее апробацию в 2016-2019 уч. годах, пособие готовит иностранных слушателей к работе с учебно-научной литературой, способствует развитию и совершенствованию навыков чтения, аудирования, письма, диалогической и монологической речи на материале текстов по специальности.

Пособие состоит из трех частей и приложения. Трехчастную структуру пособия определяет логика организации материала «от простого к сложному», от элементарных навыков чтения учебно-научных текстов до смыслового и структурного анализа прочитанного, составления собственных речевых произведений по предложенной учебно-научной теме.

Содержание I и II частей пособия охватывает обширный лексико-грамматический и словообразовательный материал, дает представление о языковых условиях, необходимых для успешной речевой деятельности: восприятия и продуцирования письменной и устной речи по темам учебно-профессиональной сферы. Центром урока становится грамматическая конструкция научного стиля речи, на основе которой строится система заданий по отработке речевых умений аудирования, письма, чтения и говорения. III часть учебного пособия посвящена изучению основных правил и приемов, необходимых для работы с учебно-научными текстами. Умение работать с текстом по специальности уже на довузовском этапе обучения

значительно облегчает задачу восприятия профессиональной информации и усвоения материала в дальнейшем.

Количество лексико-грамматических заданий в этой части пособия сокращается, им на смену приходят задания иного типа: универсальные приемы компрессии письменного и устного текста, запись сокращенных слов и словосочетаний, работа с различными жанрами письменной и устной монологической научной речи. Приемы работы с учебно-научными текстами разнообразны. Навыки подобной работы могут быть использованы слушателями в дальнейшей учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, совершенствование коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере немислимо без целенаправленной работы с текстами научного стиля речи. Содержание лекций и текстов для конспектирования определяется необходимостью формирования и совершенствования у слушателей коммуникативной компетенции на базе не только лингвистического, но и социокультурного материала, связанного с их учебно-профессиональными потребностями и интересами. Так, в пособии представлены тексты по культурологии, географии, истории, краеведению, культуре Дальнего Востока и Сибири, тексты о специальностях гуманитарного профиля обучения, лекции об известных общественных деятелях и представителях культуры и литературы России.

Обучение конспектированию является одной из важных задач пособия, поскольку обучение студентов на основных факультетах предполагает прослушивание лекций на иностранном (русском) языке. Учащимся необходимо уметь максимально сжато, но полно, без потери смысла, фиксировать услышанное в письменном виде и представлять сокращенный материал. При работе со звучащим текстом (лекцией) учащиеся записывают содержание услышанного, следуя определенным правилам конспектирования с учетом ограниченного количества времени на запись. Затем им предлагается воспроизвести основное содержание лекции при выполнении

проверочной работы по ее содержанию, далее – составить самостоятельное сообщение.

- *Прослушайте лекцию 1 раз. Во время чтения лекции преподавателем записывайте, по возможности сокращая слова, важную информацию. Потом выберите нужный вариант ответа на вопросы и дополните предложения.*
- *Подготовьте доклад об известном историческом деятеле или представителе искусства вашей страны.*

Этапы работы по компрессии письменного текста предполагают такую последовательность: сначала слушатели учатся определять количество абзацев и находить ключевые слова в тексте, составлять его план, находить главную и второстепенную информацию в каждом абзаце и лишь после этого переходят к конспектированию целого текста. В пособии проводятся правила сокращения слов и словосочетаний (ГОСТ Р 7.0.12–2011 «Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на русском языке. Общие требования и правила») и предлагаются задания на самостоятельное сокращение слов в соответствии с правилами и с учетом существующего перечня особых случаев сокращений в библиографической записи.

- *Законспектируйте текст, используя уже известные приёмы конспектирования, а также сокращённые формы слов и словосочетаний.*

Знакомство и работа с письменными и устными жанрами научной речи постепенно готовит учащихся к работе с разнообразными видами речевой деятельности и к выполнению различных устных и письменных заданий не только на подготовительном отделении, но и на основных факультетах.

- *Подготовьте небольшое устное сообщение на одну из предложенных тем. Продумайте свое выступление перед аудиторией, подберите примеры.*
- *Прочитайте текст и определите, к какому жанру он относится? Где можно прочитать этот текст? Ознакомьтесь с опорными вопросами, которые помогут написать комментарий к тексту.*

- *С какими из жанров письменной научной речи вы уже работали, на каких занятиях? Объясните своими словами, что такое план, конспект, изложение. Обращались ли вы раньше к каким-либо жанрам научной речи?*

Создание пособия по научному стилю речи обусловлено необходимостью формирования и совершенствования у слушателей подготовительных отделений системных знаний о русском языке не только как об объекте изучения, но и как о средстве коммуникации при освоении профессиональных образовательных программ на русском языке.

Список литературы

1. Белоглазова О.Ю. Специфика использования профессионально-ориентированных технологий в практике обучения русскому языку как иностранному // Издательство ПГУ, Университетские чтения. –2016. – Ч. 06.– С.106-109.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному. – СПб.: Златоуст, 2006.
3. Об утверждении Требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (утв. Приказом Министерства образования Российской Федерации от 3.10.2014 № 1304 года).
[Электронный ресурс] – Режим доступа:<https://fdp.hse.ru/data/2016/02/01/1137042013/Prikaz1304.pdf>.
4. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль // Н.П. Андрюшина и др. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012.

КОГНИТИВНАЯ РОЛЬ МЕТАФОРЫ ВО ФТИЗИАТРИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ЭПОХИ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Новикова С.Н., Лебедев И.Ю.

Курский государственный медицинский университет, г. Курск, Россия

Лингвокоммуникативный анализ русскоязычных материалов, используемых при обучении фтизиатрии, показал, что в коммуникативном дискурсе постиндустриального общества метафоры активно используются на занятиях, выполняя свою когнитивную, эмоциональную и коммуникативную роль и способствуя приобретению компетенций, необходимых студентам в их будущей врачебной деятельности.

Развитие информационных технологий в последние десятилетия существенно изменило жизнь человека, его возможности, круг привычных занятий и интересов. На смену индустриальному сектору приходят информация и знания, которыми общество располагает. Эту новую эпоху в развитии человечества сегодня называют «постиндустриальным обществом», или «обществом знаний» ввиду той роли, которую играют в нем знания и информационные технологии, требующие постоянного совершенствования на базе серьезных лингвистических исследований [4]. Сегодня лингвисты стали все чаще обращаться к специфике языковых единиц, обусловленной целями коммуникации. В сферу интересов лингвистики стали включаться ситуации общения, социально-психологические характеристики ее участников, их мировоззрение. Благодаря антропоцентризму, в постиндустриальном обществе подчеркивается важная роль метафоры в построении концептуальной и вербальной систем человека, ее активное участие в категоризации языка, процессах мышления и восприятия. Метафора придает дискурсу элементы образности и экспрессивности, крайне ограниченно представленные в научном стиле предыдущего столетия.

Экспрессивность научного дискурса проявляется в акцентуации, конкретизации мыслей, логическом подчеркивании, делении, усилении аргументации, целостном восприятии сложных объектов, в результате чего объективируется комплексная информация в ее нерасчлененной целостности. Сложные, с точки зрения познания, внеположенные объекты и явления профессиональной деятельности, которые не могут быть обозначены

однословным наименованием, подвергаются метафорическому переосмыслению, приобретая яркость и наглядность отображаемых признаков [2].

За счет своей экспрессивности и эмоциональной окрашенности метафора способствует приобретению терминами такого важного качества, как внедрённость, делает медицинский дискурс более убедительным, способствует более успешной коммуникации между преподавателем и студентом. Метафора облегчает понимание термина, позволяет избегать длинных дескриптивных номинаций в лексиконе специалиста [5].

Учитывая ранее изложенное, целью нашего исследования явилась оценка когнитивной роли метафоры в коммуникативном дискурсе при обучении отечественных студентов фтизиатрии.

Материал и методы исследования. Лингвокоммуникативный анализ материалов, используемых при обучении фтизиатрии и аудиозаписи, практических занятий по фтизиатрии.

В настоящее время накоплен огромный объем экспериментальных, теоретических и практических знаний о туберкулезе, позволивших сформировать современную парадигму этого заболевания, объясняющую ранее малоизвестные и просто малопонятные особенности его течения [3]. При этом некоторые старые метафоры обретают новый смысл и приобретают важное когнитивное значение.

Одной из таких метафор, подзабытой в период, когда отечественные данные по эпидемиологии туберкулеза свободно не публиковались, является выражение «Туберкулез – болезнь чердаков и подвалов». Сегодня эта метафора имеет полное право на существование, так как социальная сущность туберкулеза четко связана с экономическим состоянием в стране. Курируя больных, студенты отмечают, что из 10 больных туберкулезом легких 6-8 человек – безработные, а 3-4 человека из них находились в местах лишения свободы.

Не менее важной в теоретическом и практическом отношении является метафора «Туберкулез у взрослых – конец песни, напетой над колыбелью ребенка». Сегодня четко установлено, что инфицирование ребенка туберкулезом – это не просто «вираж» туберкулиновой пробы, это – ранний период первичной туберкулезной инфекции, чрезвычайно ответственный этап в жизни человека, так как тубинфицирование длительно сохраняется и в будущем является основой заболевания в зрелом возрасте.

Наконец, большое практическое значение имеет такая метафора, как «При туберкулезе много видно, но мало слышно». С этим явлением фтизиатры постоянно встречаются, когда речь идет о начальных проявлениях туберкулеза легких и других органов. Метафора настраивает молодого врача на необходимость не только собирать нужную информацию о больном, но и сравнивать данные рентгенологического исследования с данными клинического, лабораторного и инструментального обследования. Это позволяет не только скорее приблизиться к диагнозу и хорошо обосновать его с позиции современного патогенеза туберкулеза, но и отличить туберкулез от сходных с ним заболеваний.

Придавая огромное значение данным рентгенологического исследования во фтизиатрии, в учебном процессе используется такая метафора, как «Снимайте шапку перед рентгенологом, но не снимайте головы». В яркой метафорической форме студенту предлагается уважать заключение рентгенолога, а при несогласии с ним собирать дополнительную информацию, более глубоко раскрывающую сущность возникшей проблемы. Например, при решении вопроса об активности очагового туберкулеза легких заключение рентгенолога о высокой плотности очаговых теней, указывающей на неактивный процесс, не должно оспариваться клиницистом, но должно дополняться более глубокими исследованиями, которые могут выявить и другие признаки, указывающие на активность туберкулеза. Это может быть наличие у больного плеврита, хорошо видимой воспалительной «дорожки», идущей от очагов к корню легкого и, наконец, стойкое

бактериовыделение. В таком случае высокая плотность очаговых теней является мало весомым признаком активности, указывающим на хроническое течение воспаления и уплотнение очагов. В результате правильный диагноз устанавливается на основании всего комплекса полученной информации, без проявления недоверия к данным рентгенолога.

Успехи в лечении и профилактике туберкулеза унесли в прошлое многие старые метафоры. Символом туберкулеза в России вместо креста стал цветок «белой ромашки».

С появлением противотуберкулезных препаратов в 40-е годы XX века и первых успехов в лечении туберкулеза стала активно использоваться метафора «борьба» с туберкулезом, вместо которой сегодня все чаще используется метафора «сдерживание» туберкулезной эпидемии. Это произошло после того, как в результате многоаспектных исследований в области эпидемиологии туберкулеза была доказана невозможность искоренения этого заболевания в ближайшие 50 лет.

Тем не менее, в медицинской литературе продолжают использоваться метафоры, несущие военное содержание. Например, «вспышка» туберкулеза, «метаболический взрыв», то есть появление активных кислородсодержащих молекул, направленных на разрушение клеточных мембран и капсулы, отделяющей туберкулезные гранулемы от здоровых тканей. Интересно, что для обозначения микобактерии туберкулеза (МБТ) в прошлом использовалась метафора «палочка Коха» в память о знаменитом бактериологе Роберте Кохе. Поскольку сегодня, кроме палочковидных, известны ветвистые и фильтрующиеся формы возбудителя туберкулеза, метафора «палочка Коха» практически не используется.

В то же время, появились новые метафоры. Одной из таких метафор явился «дормантный» или «спящий» туберкулез, которые представляет собой весьма актуальную проблему современной фтизиатрии. Эта метафора отражает состояние симбиоза туберкулезной инфекции и макроорганизма и

означает возможный риск прогрессирования туберкулеза в любой момент жизни.

Хорошо известны такие метафоры, как: «плевральная шапочка» – плевральные спайки, покрывающие как головной убор, верхушку легкого; «облаковидный инфильтрат», напоминающий на рентгенограмме легких облако по своей форме и структуре, «сырная пневмония», представленная изменениями на рентгенограмме, напоминающими ноздреватый ломтик сыра, и др.

Практика преподавания фтизиатрии показывает, что общепринятые метафоры студенты воспринимают легко и успешно используют их в дальнейшей коммуникации.

Заключение. Метафоры появляются и исчезают в коммуникативном дискурсе фтизиатров по мере изменений знаний о туберкулезе, но в постиндустриальном обществе они активно используются на занятиях по фтизиатрии, выполняя свою когнитивную, эмоциональную и коммуникативную роль, способствуя приобретению студентами компетенций, необходимых в будущей врачебной деятельности.

Список литературы

1. Зубкова, О.С. Некоторые лингвокультурные особенности репрезентации профессиональной метафоры в медицинской коммуникации / О.С. Зубкова // Вестник Челябинского государственного университета. -2011. – № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. – С. 55–57.
2. Лебедев, Ю.И. Межкультурная коммуникация во фтизиопульмонологии: некоторые проблемы билингвизма в обучении / Ю.И. Лебедев // Туберкулез и болезни легких. – 2012. – N5.-С.11-15.
3. Лебедев, Ю.И. Новая парадигма патогенеза туберкулеза в основе технологий обучения фтизиатрии / Ю.И. Лебедев // Университетская наука: взгляд в будущее: Сб. научных трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 83-летию Курского государственного

медицинского университета. В 2-х томах. Под редакцией В.А. Лазаренко, 2018. – Изд.: КГМУ. – Курск. – С.463-466.

4. Новиков, А. П. Постиндустриальное общество – общество знаний / А.П. Новикова // Вестник ФГОУ ВО МГАУ, 2008. – №6-2. – С. 32-36.

5. Хабирова, Е.И. Когнитивная сущность метафоры “cloud”/«Облако» в терминосфере интернет-технологий / Е.И. Хабирова // Вестник ЮУрГУ. – Серия: Лингвистика, 2015. – №1. – С.53-58.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-МЕДИКОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Черненко Е.В., Борзова И.А., Мулатова Н.А.

**Ростовский государственный медицинский университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия**

В статье анализируются условия реализации межкультурного диалога при обучении русскому языку как иностранному на предвузовском этапе. Аспекты межкультурной коммуникации рассматриваются в учебно-профессиональной сфере общения в контексте инициации смыслообразования обучающихся.

При организации обучения русскому языку как иностранному с учетом будущей специальности учащихся-медиков в контексте концепции межкультурного образования важнейшей задачей является взаимодействие всех конструкторов интегративного содержания обучения, которые, в свою очередь, определяют направления и формы межкультурного диалога в учебном процессе.

Основным фактором, обеспечивающим процесс смыслообразования в ходе межкультурного диалога при обучении иностранных граждан языку медицинской науки, является ориентация соответствующего учебно-научного диалога, с одной стороны, на инициацию смыслообразования обучающихся, а с другой - на развитие межкультурной компетенции, содержанием которой в данном случае являются объективированные смыслы

медицинской деятельности. Эти зафиксированные в общенаучной и специализированной терминологической лексике смыслы должны носить как объективно ценностный, так и личностно значимый характер.

Таким образом, необходимыми составляющими межкультурного диалога при обучении будущих студентов-медиков языку специальности должны быть лингвистический (языковая система, речевая деятельность), научно-предметный (система научных понятий, корпус учебно-научных текстов) и межкультурный (факты иноязычной культуры, науки и др.) компоненты.

Интенциональную основу практически любого межкультурного диалога составляет сравнение фактов культуры изучаемого языка с родной речью обучающихся. Именно потребность сравнить объекты окружающего мира, научные категории, бытовые понятия, иную информацию является определяющим мотивом коммуникации. Конечно, зачастую такое желание может быть подсознательным, а само сравнение в языковом выражении не присутствует эксплицитно.

Такое сопоставление в учебно-профессиональной сфере общения возможно на материале научных или научно-популярных текстов после ознакомления обучающихся с лексико-грамматическими конструкциями изучаемой темы, выполнения заданий. С этой целью можно использовать адаптированные для предвузовского этапа тексты научно-популярного характера: «Режим дня», «Мобильный телефон и здоровье», «Грипп», «Простуда», «Закаливание», «Здоровый сон», «Вода», «Витамины» и подобные. Такие тексты дают возможность при создании диалогов и полилогов по упомянутым темам задействовать в образовательном процессе внутренние смысловые структуры личности, активизировать сознание обучающихся.

Например, текст «Мобильный телефон и здоровье» мотивирует провести беседу о том, всегда ли человек правильно использует смартфон, обсудить, все ли факты, изложенные в тексте, были известны обучающимся

ранее, какое мнение о безопасности современных мобильных телефонов существует на родине иностранных учащихся, разрешено ли использовать их во время занятий и в каких целях, как часто и для чего вообще люди используют смартфоны, – и даже о том, насколько развита и распространена сотовая связь в государствах, откуда приехали в Россию будущие студенты-медики. Текст «Закаливание» побуждает к беседе о важности здорового образа жизни, профилактики простудных заболеваний, формирования устойчивого иммунитета. Обучающиеся сравнивают различные методики закаливания применительно к климатическим и прочим условиям своей родины. Будущие врачи с удовольствием задают друг другу вопросы и активно отвечают на них, по итогам беседы формулируют вывод о том, как изменилось их отношение к обсуждаемой проблеме, а тем временем повышается эффективность овладения ими учебно-профессиональной компетенцией.

При этом полагаем необходимым отметить особый стиль научного диалогического общения. Как известно, субъект-субъектная модель обучения предполагает такую организацию беседы, при которой недопустимо некорректное отношение к тому или иному этически нейтральному высказыванию обучающегося. Педагогическое равенство и взаимное уважение необходимы и возможны, если объектом диалога, беседы, дискуссии служит информация, владение которой не является монополией одного (любого) из участников диалога или полилога. Таким образом, в процессе учебно-научного межкультурного диалога всякое сравнение ставит своей целью получение информации, но не всегда – вынесение того или иного оценочного суждения.

Интересными объектами обсуждения на уроках русского языка уже на подготовительном факультете служат и языковые явления, характерные для русского языка и языков, которыми владеют обучающиеся. Это традиционно вопросы морфологии, но также лексики и фразеологии: антонимии и синонимии, омонимии и паронимии, лексической сочетаемости, характера и

сферы использования фразеологических единиц в языке медицинской науки. Так, например, обучающихся интересует использование глаголов движения в переносном значении: «процесс идёт», «кровь выходит из левого желудочка сердца... и входит в правое предсердие», «в состав плазмы входят аминокислоты...», «содержание углеводов в растительных клетках доходит до 70%», «...вода переходит в газообразное состояние», «...бронхиолы переходят в альвеолы», «вода выводится из организма через почки, лёгкие и кожу», «...в кровь вводят физиологические растворы...», «натрий хорошо проводит электричество...», «обычно фенотипическая изменчивость носит приспособительный характер» и др. При этом происходит достижение основной задачи обучения РКИ: осуществление реальной речевой деятельности в условиях подлинной, а не учебной речевой ситуации, причем взаимопонимание между участниками такого межкультурного диалога происходит на основе взаимного уважения.

Итак, межкультурная коммуникация, в основе которой лежит обсуждение и сопоставление объектов природы, научных категорий, образа жизни современного человека, т.е. сопоставление отношения к объекту обсуждения в России и родных странах обучающихся, является основополагающим направлением межкультурного диалога на занятиях РКИ. В результате межкультурного диалога на базе научно-популярных текстов медицинской направленности происходит знакомство обучающихся с элементами научного и культурного достояния представителей разных стран и регионов, его особенностями и сходными чертами. Достоинствами такой коммуникации являются многократное повторение речевых лексико-грамматических конструкций, активизация речевых и коммуникативных навыков. Правильная организация межкультурного диалога позволяет значительно повысить интерес обучающихся к предлагаемому им учебному материалу, стимулировать их смыслообразующую активность, способствовать развитию межкультурной компетенции и созданию взаимопонимания между ними в полиязыковой и поликультурной среде.

Список литературы

1. Борзова И.А. Интеграция содержания как методический фактор смыслообразования в процессе обучения иностранных учащихся языку науки / И.А. Борзова, Е.В. Черненко // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. –2015. – № 4. – С.92-98.
2. Борзова И.А. Язык специальности: медико-биологический профиль: учебн. пос. для иностр. уч-ся ПФ / И.А Борзова, Н.В. Лучкина, Е.В. Черненко. – Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2016. – 326 с.
3. Борзова И.А. Сборник текстов для чтения по русскому языку (научный стиль речи) / И.А Борзова, Е.В. Черненко, С.А. Мирзоева и др. – Ростов-на-Дону: РостГМУ, 2014. – 84 с.
4. Черненко Е.В. О повышении эффективности обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе / Е.В. Черненко, И.А. Борзова // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы. Сб. тр. V всерос. научно-практич. конф. – Ростов-на-Дону, 2015. – С. 459-469.
5. Черненко Е.В. Эффективность обучения русскому языку на предвузовском этапе. / Е.В. Черненко, И.А Борзова, Н.А. Мулатова // Язык как система и деятельность–6. Матер. всерос. научн. конф. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2017. – С. 174-176.
6. Черненко Е.В. Учет коммуникативных потребностей при подготовке иностранных учащихся к профессиональному обучению на русском языке. / Е.В. Черненко, С.М. Дьяченко // Лингвокультурные феномены в коммуникативном пространстве полиэтнического региона: Материалы I Межд. научн. конф.; ЮФУ. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2014.–С. 620-624.

ОЛИМПИАДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ: КОНКУРСНЫЙ КОНТЕНТ ДЛЯ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ

Юхименко Н.В., Лешутина И.А.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г.

Москва, Россия

В статье анализируются положительные стороны использования олимпиадных технологий в профессионально-ориентированном обучении, рассматривается проблема создания конкурсного контента для туристского профиля, даются методические рекомендации и примеры олимпиадных заданий для уровня В2.

Специфика профессионально-ориентированного обучения русскому как иностранному требует особого подхода к подготовке будущих специалистов различных профилей. С целью повышения эффективности образования в профессиональном обучении РКИ методисты все чаще обращаются к различным инновационным методам преподавания (игровые, информационные технологии), разрабатывают специализированные материалы. Актуальным становится вопрос о влиянии на профессионально-ориентированное обучение такой методически значимой части процесса преподавания РКИ как практика проведения олимпиад.

Обучение языку профессионального общения при помощи олимпиадного движения может значительно повысить уровень эффективности освоения знаний по целому ряду психолого-педагогических факторов. Конкурсные мероприятия, нацеленные на активизацию интереса к изучению русского языка, использование которого в специализированном профиле всегда вызывает большие сложности, чем при повседневном общении, и на его широкое применение в различных профессиональных областях [4, с. 127], способствуют более глубокому освоению языка и терминологии. Знание и наличие в активном словарном запасе специализированной лексики, умение ее применять легко и безошибочно в живой речи – все это является одним из основных

компонентов профессионального общения. Привить учащимся навыки естественной и свободной коммуникации в рамках своей специальности – первостепенная задача профильного образования на русском как иностранном.

Кроме усовершенствования уровня языковой компетенции, олимпиады способствуют установлению связи между обучением русскому языку и специальным дисциплинам. Участники профильных олимпиад, демонстрируя компетенции в профессиональных областях, одновременно используют знания по русскому, тем самым превращая его в основной язык будущей специальности. Это мотивирует учащихся к углубленному изучению русского языка, как одного из элементов профессионального успеха.

Олимпиады усиливают практическую подготовленность будущего специалиста к профессиональной деятельности с помощью различных инновационных технологий (например, игровых), способствующих созданию необходимой для эффективного развития коммуникативной компетенции. Так, ролевые игры обеспечивают появление у учащихся опыта, близкого к реальному, «эффекта реальности», который содействует «правильной оценке действительно возможной коммуникативной ситуации и достижению в рамках этой ситуации цели общения» [3, с. 65].

Применение олимпиадных технологий в профессионально-ориентированном обучении РКИ значительно улучшает качество подготовки специалистов, стимулирует учащихся к более активному участию в образовательном процессе; создает условия для расширения и совершенствования профессиональных, языковых, коммуникативных и общекультурных компетенций; развивает самостоятельность, инициативность и креативность учащихся – качества, необходимые для продуктивной профессиональной деятельности; позволяет учащимся реализовать и оценить полученные профессиональные знания, умения и навыки. Олимпиады – это особый вид познавательной деятельности, который

органически входит в процесс профильного обучения РКИ, дополняет его и может одновременно служить приемом обучения профессиональному общению на русском языке, методом закрепления нового специализированного материала и способом контроля усвоения профессиональных знаний.

Проведение подобных мероприятий актуально и при обучении РКИ туристского профиля, так как участие в олимпиадных мероприятиях поддерживает развитие коммуникативных компетенций (социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, социальной и стратегической), необходимых для профессиональной коммуникативной деятельности на русском языке с русскоязычными туристами [2, с. 83].

Кроме того, одной из основных задач при обучении русскому языку как средству профессиональной коммуникации в области туризма становится привитие учащимся межкультурной компетенции, так как «при контактировании с зарубежным партнером или клиентом первостепенное значение приобретают специальные знания о специфике его национально-культурного типа и особенностях коммуникативной модели поведения» [1]. Культурная восприимчивость необходима для успешного профессионального взаимодействия в туристической деятельности. Участие в специализированных олимпиадах тренирует навыки взаимодействия в рамках межкультурной коммуникации. Очные этапы учат признавать культурное многообразие – объединяя представителей разных лингвосоциумов, помещают их в уникальную мультикультурную среду. Этап проверки устной речи не только тестирует, но и обучает умениям и навыкам выстраивать высококвалифицированную профессиональную речь, т.е. оценивать и анализировать коммуникативную ситуацию, выбирать нужные языковые формы, учитывать национально-культурную специфику русского речевого поведения. Заочные этапы способствуют формированию умений ориентироваться в потоке профессиональной информации, дают углубленные знания о русской культуре.

На наш взгляд, олимпиады туристского профиля должны привносить разнообразие в учебный процесс и не ограничиваться тестовыми заданиями, а в максимальной степени стремиться к раскрытию творческого и профессионального потенциала учащихся, использовать инновационные (игровые и информационные) технологии, задействовать культурологические и лингвострановедческие знания, необходимые в профессиональной туристской деятельности. Эвристический характер заданий направлен на активизацию творческих способностей учащихся и способствует появлению сознательного отношения к процессу обучения, повышает мотивацию к самообразованию. В таком случае, могут быть рекомендованы творческие задания с использованием мультимедийных средств.

Например, можно предложить иностранцам задание на поиск соответствия иллюстраций и описаний известных российских культурных объектов в литературе, обратившись к художественным и публицистическим произведениям русских писателей (А.Н. Житинский, В.Г. Распутин, И.Г. Эренбург, Е.А. Евтушенко и др.). Такое задание тренирует навыки чтения и выявления необходимой информации из специализированных и художественных текстов. С профессиональной точки зрения оно знакомит участников со значимыми туристическими объектами и способствует развитию навыка нахождения связи между различными направлениями многообразной русской культуры. Связь между литературой и другими объектами искусства является одним из экскурсионных направлений в русском туризме (литературные места, музеи, литературные экскурсии). Задание рассчитано на уровень В2.

Задание 1. Прочитайте описания известных русских достопримечательностей. Соедините их с подходящими иллюстрациями.

<...>

а) А Валентин, забыв уже о Маше, рассказывал о куполах Преображенской церкви, увенчанных деревянными крестами и словно взбегающих вверх к луковке главного купола; о чудесной резьбе, покрывающей

наличники; о мельнице, стоящей неподалеку от храма и напоминающей огромный вентилятор; о Покровской церкви и колокольне рядом с нею; о легендарном строителе Несторе, бросившем по преданию свой топор в синие волны Онеги после окончания постройки со словами, что не было, нет и не будет такой церкви; о самих синих волнах Онеги, заключающих островок в спокойную оправу и отражающих высокое тихое небо...

(А.Н.Житинский «Путёвка в Кижии»)

б) ...Апрель, середина месяца, почти по-летнему тепло, солнце празднично катится по небосводу яркой колесницей, но Байкал еще в крепком льду, и лежать ему в зимнем панцире еще недели две, не меньше, пока не налетит как-нибудь хваткий ветер с Ангары и не сорвет лед, не отгонит его в море, а уж там волна примется крошить его на части. <...> Но до этого недели две, пока же по невскрывшемуся Байкалу не боятся переходить на противоположный берег. А солнышко разогрело и вправду на славу. Когда мы в Листвянке, на южном иркутском берегу, вышли из машины, с горы прежде повеяло на нас ощутимым теплом, а уж после с Байкала потянуло холодком.

(В.Г. Распутин «Байкал предо мною»)

Использование технологии ролевой игры является одним из самых эффективных способов проверки и совершенствования навыков профессиональной коммуникации. Следующее задание с помощью игровых технологий развивает социолингвистическую, социокультурную и стратегическую речевые компетенции, а также умение достигать положительных результатов коммуникации в профессиональном общении. В зависимости от организационных возможностей предлагается использовать различные варианты задания – восстановление диалога в письменной форме/ преподаватель играет роль «капризного туриста»/ другой участник играет роль «капризного туриста» и дает оценку работе «менеджера турагентства». Задание рассчитано на уровень В2.

Задание 2 (вариант). Игра «Уговори туриста». Представьте себя менеджером туристического агентства и попробуйте уговорить капризного клиента на приобретение услуги. Прочитайте его реплики и дополните диалог своими, наиболее соответствующими ситуации.

<...>

- Как же так? Семь лет назад я отдыхал в пятизвездочном отеле на ту же сумму! А вы предлагаете мне заплатить столько же за какой-то отель без звезд и континентальным завтраком. Я хочу отдыхать дешево и комфортно.

- <реплика менеджера>

- Ну хорошо, но все равно я хочу получить хоть какую-то скидку. Желательно большую. И не предлагайте мне пятипроцентную, это слишком мало! <...>

В задании 3 участникам предлагается потренировать профессиональные навыки – составить и кратко описать оптимальный маршрут для экскурсионного осмотра нескольких достопримечательностей в Москве. К заданию предлагается схема метро с отмеченными на ней туристическими объектами и временем в пути, а также «карта усталости» (например, экскурсия в Государственный исторический музей - 5 баллов, осмотр памятника Минину и Пожарскому – 1 балл, путь от Красной площади до Поклонной горы – 3 балла и т.д.). Условия задания могут меняться – разный состав группы, лимит «баллов усталости», обозначение неинтересных для туристической группы объектов. Это задание может быть оптимизировано при помощи информационных технологий. Рассчитано на уровень В2.

Задание 3. Изучите схему метро и расположение достопримечательностей. Составьте оптимальный, на ваш взгляд, маршрут для туристической группы из четырех человек (без детей). Помните об «индексе усталости туристов» – за каждое передвижение и экскурсию по туристическому объекту начисляются «баллы усталости»

(зависят от размера объекта и времени в пути). «Индекс усталости» не может превысить 15 баллов.

В задании 4 участникам олимпиады предлагается ознакомиться со специальным репортажем от новостного канала об экотуризме в России (сайт: <https://www.youtube.com/watch?v=PTLJ2SME1IY>) и составить краткое описание к рекламному буклету (видеозапись может быть разделена на несколько частей). Задание тренирует навыки профессиональной письменной речи, лингвистическую и дискурсивную речевые компетенции, знакомит с разнообразием видов туристического отдыха в России, стимулирует культурную восприимчивость. Рассчитано на уровень В2.

Задание 4. Посмотрите видео и составьте краткое описание к рекламному буклету (до 200 слов). При затруднении используйте опорные пункты: что такое экотуризм / плюсы и минусы экотуризма / развитие экотуризма в России и других странах / чем можно заняться в «экопоездке».

В целом, использование олимпиадных технологий вносит положительный вклад в оптимизацию процесса преподавания РКИ будущим специалистам сферы туризма. Профессионально-ориентированное изучение русского языка с использованием конкурсных методов обучения способствует его интеграции с избранной специализацией, что позволяет существенно повысить качество и объем профессиональных знаний студентов, создает условия для развития межкультурной и коммуникативной компетенций, необходимых для успешного общения в рамках туристского профиля обучения, популяризирует русский как основной язык специальности.

Список литературы

1. Ельцова Е.Н. Тексты туристической сферы общения на уроке РКИ (к вопросу о профессионально-ориентированном обучении РКИ будущих специалистов сферы туризма)[Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ff.unipo.sk/jak/13_2013/elcova.pdf.

2. Лайкова М.И. Коммуникативная компетенция иностранца в русском языке в сфере международного туризма (на материале учебного комплекса РЭТ-1) // Среднее профессиональное образование. 2009. №1. С. 82-85.

3. Лешутина И.А. Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. №4. С. 64-73.

4. Пазушкин П. Б. Олимпиада «Русский язык – язык инженерного искусства» как способ мотивации к изучению дисциплин инженерного профиля на русском языке / П.Б.Пазушкин, И.А. Рычкова // 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. – С. 127-130.

РАЗДЕЛ 5
АГРЕССИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ТАКТИКИ В ТЕЛЕВИЗИОННЫХ
ПРОГРАММАХ

Девдариани Н.В., Рубцова Е.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В статье представлен лексико-семантический анализ публицистической речи современного телевидения, в том числе такого ее вида как полемическая речь. Авторы отмечают, что публицистика, представленная на экране, становится в наши дни специфической средой профессионального взаимодействия, одной из ярких характеристик которой является агрессивное речевое поведение в процессе коммуникативного взаимодействия спикеров. Анализируя ряд современных телепередач, авторы приходят к выводу об имеющихся многочисленных случаях нарушения языковых (лексических) и морально-этических норм участников ток-шоу. Приводимые в статье примеры иллюстрируют нарушения норм литературного языка, ненормативного использования лексики русского языка, что в свою очередь приводит к формированию речевой агрессии как способа коммуникации.

В современной российской медиасистеме телевидению отводится важнейшая роль и функции. Оно функционирует как самостоятельный вид экранного искусства, воплощенного в разнообразную публицистическую речь, в том числе полемическую.

На современное телевидение возлагается задача по обеспечению непрерывного диалога с целью просвещения и информирования заинтересованной зрительской аудитории. За длительную историю существования телепублицистика в режиме прямого диалога способствовала развитию различных форм полемики. Телевизионная публицистика довольно многогранное и многоликое явление на современном телевидении. Суть телевизионной публицистики состоит в продуктивном взаимодействии суверенных позиций, составляющих единое и многообразное смысловое пространство, общую культуру [1].

Однако, по мнению известного телевизионного обозревателя А.С. Варганова, журналистика начинает терять «один из самых главных своих, видоопределяющих признаков» – публицистику. Он говорит о

трансформации этого понятия, о том, что в определенных условиях публицистика оказывается устаревшей. Публицистика на экране становится специфической средой профессионального взаимодействия, ее аудитория постепенно сужается.

Легче всего за примерами обратиться к каналу «Культура», который призван быть публицистичным по своей природе. От утренней информационно-развлекательной программы «Наблюдатель» до публицистических, к примеру, «Игра в бисер с Игорем Волгиным» и многих других, построенных на высоком профессиональном уровне и рассчитанных на узкую, образованную аудиторию.

Другая заметная тенденция телевизионных СМИ – агрессивное речевое поведение в процессе коммуникативного взаимодействия спикеров. Ученые рассматривают агрессию в категориях и понятиях политики, лингвистики, психологии, этики и права и пр. Одна из главных причин этого явления – расшатывание нормативных границ языка в журналистике. Если взять за основу определение исследователя Т.А. Воронцовой, то агрессия – это «конфликтногенное речевое поведение, в основе которого лежит установка на субъектнообъектный тип общения и негативизирующее воздействие на адресата» [2]. Она же подчеркивает, что в «основе агрессивного общения – установка адресанта на антидиалог». На федеральных каналах обращает на себя внимание ряд ток-шоу, где можно наблюдать примеры агрессивной полемики. Это «Первая студия» с Артемом Шейниным, «60 минут» с Ольгой Скабеевой и Евгением Поповым, «Вечер с Владимиром Соловьевым», «Открытая студия» с Инной Карпушиной, «Право голоса» с Романом Бабаевым и др.

В целом, высокий профессионализм ведущих, грамотная работа в студии способствуют сохранению диалоговых отношений. В этих передачах диалогичность и полемичность являются типологическим, структурообразующим принципом в реализации цели и задач. Нормальный ход публицистического диалога предполагает согласованные намерения

участников диалога и полемики. Пространство диалога является внутренне структурированным и может развиваться на нескольких уровнях, в том числе культурном и институциональном.

Институциональной основой диалога является особый тип профессионально ориентированной коммуникации. В идеале задача современной телепублицистики состоит в том, чтобы изменить общественное сознание аудитории, объединить их на основе национальных ценностей. Журналисты являются участником социального диалога, а само диалоговое пространство – средой, формируемой как общественная потребность. По своей природе телевизионная полемика – это сложное структурно-семантическое и коммуникативно-прагматическое образование. Под это родовое определение попадают программы самой различной жанрово-тематической направленности. Всех их объединяет социально значимая тематика, как форма разнообразных мыслей, тезисов и положений. Формы, методы, выразительные речевые средства диалогового взаимодействия преследуют цель артикуляции общественных интересов, поиски адекватной повестки дня. В отличие от конструктивного диалога участники полемики стремятся одержать победу в словесном поединке.

Такова идеальная модель публицистических ток-шоу. Речь же в данной статье идет о тех многочисленных и ставших привычными для аудитории примерами нарушения языковых (лексических), морально-этических норм участников программы ток-шоу. Нарушение норм литературного языка дает примеры ненормативного использования лексики русского языка и формирования речевой агрессии как способа коммуникации. Отдельные варианты отклонения от языковой нормы все же допускаются в профессиональной среде. Как замечает ученый-лингвист Н.Д. Бессарабова, «рожденные в пылу полемики в качестве образноэкспрессивных аргументов дискутирующих, смелые и не всегда удачные, они все же оправдывали свое назначение» [3, с. 58].

Интерес телевизионной публицистики прикован к общественным процессам, к отдельной личности или группе лиц как субъектам современной истории. Еще немецкий социолог Ю. Хабермас в своей известной концепции подчеркивал противоречие между запросами рынка и общественной сферой. Общественная сфера как пространство социальной коммуникации способствует активному ведению диалога между заинтересованными гражданами. Искать точки соприкосновения и органично подходить к каждому явлению в открытом публичном диалоге сегодня непросто. Современный зритель нуждается не только в новостях, но и их качественном осмыслении, что может дать именно публицистика как род творческой деятельности. Контуры диалогового пространства публицистического ток-шоу очерчены событиями и фактами социально-политического значения, имеющих идейный смысл. Отсутствие диалога приводит к неадекватным интерпретациям информации и к стереотипизированному представлению о мире. При этом окружающий мир ощущается людьми как враждебный или тревожный. Этот процесс отражает общие тенденции трех последних десятилетий. По замечанию, проф. М.А. Бережной, «важна готовность участников общения к такому диалогу, и решающее значение имеет не формальное присутствие диалогических форм и приемов, а уровень диалога» [4, с. 39].

Тематика общественных дискуссий на федеральных каналах призвана поддерживать общественный диалог, обеспечивать информационный плюрализм. С одной стороны, потребителю предлагается многоканальная система вещания, программное разнообразие, а с другой – невысокий профессиональный уровень медиасодержания и сокращение объема и качества публицистических программ. На это влияет и растущая фрагментация аудитории.

Претендуя на системную и вместе с тем независимую и качественную экспертную площадку, полемическое ток-шоу на главных каналах страны нацелено на общение с массовой аудиторией. Будучи важнейшим сегментом

индустрии свободного времени, российское телевидение увеличивает долю инфотейнмента в информационных и аналитических программах, и публицистика занимает довольно скромный объем вещания. Формируется массовая аудитория, привлекательная для рекламодателей, а вместе с этим меняется и содержание телевизионных программ. Возрастающая роль медийного пространства влияет и на изменение законов телевизионной речи, размывание функциональных основ языка. Новые ценностные установки и профессиональные стандарты постепенно уводят в сторону от высокой гражданской миссии экранной публицистики.

Необходимость удерживать массового зрителя, способствует «вымыванию из повестки дня социально значимой проблематики» (Е.Л. Вартанова). Это влияет не только на тематику передач, но и ведет к демократизации языка – нарушению литературной нормы, огрубление и вульгаризации языка. Коммуникативных площадок, сохраняющих и развивающих традиции отечественной публицистики на должном профессиональном уровне, к сожалению, остается немного.

Констатируем факт, что в последнее время набирают оборот различные агрессивные речевые тактики в телевизионных программах – от прямой агрессии в форме оскорбления и угрозы до эмоциональной, негативной оценки в форме язвительно насмешки, издевки, иронии. В. Соловьев: «Ходорковский пусть ответит за свое кладбище. Когда в России начнут выбирать кровавых персонажей – я скажу: Россия, ты сошла с ума!» (Вечер с В. Соловьевым, 22 января 2017 г.).

Наступательно-провокационное поведение ведущего и спикеров объясняется попыткой занять доминирующую позицию в полемике. Ведущий не только слабо пытается пресечь коммуникантов, но и сам дает многочисленные примеры повышенной оценочности, с намеренными признаками агрессии, со стратегией на ироническое понижение образа персонажа. Это особенно ярко проявляется в программах Р. Бабаяна и А. Шейнина. Р. Бабаян: «Вот Барак Обама приедет, – это последний в качестве

президента для него саммит. Нам как это рассматривать – будут проводы на пенсию? Как в фильме «Зигзаг удачи»: «Спасибо, вам, товарищ президент, вы хорошо поработали!» («Право голоса», 17 декабря 2016 г.). М. Делягин в адрес украинского спикера П. Жовниренко: «Это последний Гитлер в студии Первого канала!» («Первая студия», 25 января 2017 г.). Как следствие такого поведения – формирование определенной ментальной среды, обострение социально-политических конфликтов.

Ежедневное публичное обсуждение актуальной темы дня создает иллюзию достоверности полной демократичности и открытости телевидения как форума мнений. Но провозглашение демократических принципов и отстаивание позиций (В. Соловьев: «Наш формат – серьезные темы. Не ограничиваю ни ваши эмоции, ни ваше время»), остается декларативными и демагогическими лозунгами. Не случайно зрители называют политические токшоу «кулачными поединками». Сила воздействия телевизионной коммуникации на зрителя обусловлена тем, что она создает иллюзию видения своими глазами. Одновременно с этим создается впечатление выбора для аудитории, выбора принятия или непринятия ценностей общества.

Если письменный текст в СМИ более «подвержен стандарту, отличается закреплённостью и кодифицированностью», то устное публичное речевое высказывание более сопряжено с риском, нередко носит конфликтный, агрессивный характер. Элементы институциональности и спонтанности полемической речи оратора колеблются в зависимости от характера воспринимающей аудитории и социально-политического контекста. Спикеры, находясь в институциональных рамках, должны соблюдать необходимые нормы речевого поведения – языковые, стилистические, морально-этические. В программе «Время покажет» – прозвучала реплика: «У вас ворье во власти, а вы о нас говорите!» Профессор Т.В. Чернышова называет этот случай «деструктивной оценочностью»,

характеризующийся созданием крайне отрицательным образом оценки персонажа [7, с. 78].

Все эти коммуникативные феномены – политические дискуссии на телевидении, диалоги в рамках политических ритуалов и псевдособытий – не случайно, называют перформансными. Представление спикеров, форма одежды ведущего, наличием студийных функциональных зон – для зрителей, экспертов и гостей, музыкальные заставки, действительно, напоминают некий зрелищный ритуал.

Итак, большая часть телевизионного пространства оказывается нацеленной на воздействие на зрителя, а не взаимодействие с ним [8, 9]. Таким образом, речевая агрессия на телевидении может классифицироваться как отступление от деонтологических, языковых и речевых норм. По мере расширения участников публичной коммуникации в речевые процессы стали проникать нелитературные формы русского языка. «Определенный комплекс ритуальных высказываний», – так охарактеризовал один из спикеров политические ток-шоу на российском телевидении.

Список литературы

1. Строкова Ю.А. Лексические средства речевой агрессии в телевизионных новостях. Электронный научный журнал медиаскоп. выпуск №1, 2014 [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: <http://www.mediascope.ru/1488> (дата обращения 17.12.2018)
2. Воронцова Т.А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 109-116.
3. Бессарабова Н.Д. Лингвистика, или Еще раз об этическом аспекте культуры речи современных СМИ и рекламы // Журналистика и культура речи. – 2011. – № 2. – С. 58.
4. Бережная М.А. Понимание в журналистике: условия и компоненты процесса // Век информации. Журналистика XXI века: Культура

понимания. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т. Высшая шк. журналистики и масс. коммуникации, 2015. – С. 39.

5. Быкова О.Н. Языковое манипулирование общественным сознанием. Красноярск, 2015— 64 с.

6. Баучиева З.Б. Речевая агрессия и пути ее преодоления // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. С.389-396

7. Чернышова Т.В. Современный медиатекст сквозь призму оценочности // Журналистика и культура речи. – 2011. – № 1. – С. 78.

8. Чиркова В.М. Способы речевого манипулирования человеческим сознанием // Региональный вестник. - 2019. - №1(16). - С.24

9. Скляр Е.С. Манипуляция сознанием молодежи в социальных сетях // Актуальные проблемы здоровьесбережения студенческой молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференция, 7 ноября 2013 г. – Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2013. – С. 187–189.

ПАРАДИГМА ИССЛЕДОВАНИЙ НОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Девдариани Н.В., Рубцова Е.В.

**Курский государственный медицинский университет,
г. Курск, Россия**

В данной статье рассматриваются новые явления, происходящие в русском языке XXI века. Авторы предлагают обзор основных аспектов языковых изменений, анализируют парадигму исследований современного русского языка, а также прогнозируют дальнейшие направления его развития.

Глобальные изменения, произошедшие в XXI веке во всех сферах нашей жизни, не могли не отразиться на словарном составе русского языка. Переход к рыночным отношениям, изменение государственности, отказ от прошлых социальных, экономических, политических и духовных основ общественной жизни значительно ускорили эволюционные процессы в языке

и в его словарном составе, который в настоящее время переживает неологический бум [6].

Если учесть тот факт, что в последнее время, по подсчетам ученых, объем знаний удваивается каждые десять лет, то будет понятен стремительный рост словаря. Появление новых слов и оборотов речи стимулирует и внутриязыковые процессы - в области словообразования, словоупотребления и даже словоизменения.

Любой язык - явление динамичное. Словари и справочники не закрепляют навеки правила его употребления, а только фиксируют нормы использования на определенном этапе.

Фиксируется ряд новых словообразовательных процессов, особенно ярко отражающих специфику русского языкового сознания.

Это использование отглагольного существительного (догонялово, поилово, нажиралово, напряг и под.) для обозначения ситуации в целом или комплекса психических состояний человека, что свидетельствует об ориентации «русской языковой картины мира на динамическое осмысление мира». Это образование существительных, собирательных по своей структуре, но зачастую обозначающих дискретные предметы (цветьё, штаньё, шкафьё), которое отражает общее стремление современных носителей русского языка к экспрессивизации речи. Это демонстрирует нам, с одной стороны, чрезвычайную восприимчивость русского сознания к разного рода «иноязычным» и «инокультурным» новациям (примером может служить словотворчество с использованием приставки анти-), а с другой стороны, почти инстинктивное сопротивление им. В частности, об этом свидетельствуют наблюдения за использованием метаязыкового оператора в хорошем смысле слова, который ставит под сомнение положительную оценочность таких востребованных в политико-экономическом и образовательном дискурсе номинаций, как карьера, рассудительный, практичный, потребление, а вместе с ними - и ценность соответствующих реалий.

Особый интерес вызывает анализ конструкций с «неотрицающей» частицей не (Не передадите ли мне соль? Не хотите ли чаю? Не написать ли статью об этом?).

Сопоставляя русские высказывания с аналогичными по смыслу английскими, можно подчеркнуть что специфическую установку русского национального сознания на прогнозирование неудачи и высказывает предположение о том, что такая установка связана с особым «рефлексом» русского речевого поведения.

Думается, что свою роль в формировании таких конструкций могла сыграть и традиционная для русских боязнь «сглазить».

Во всяком случае в современной русскоязычной коммуникации утвердительные не-конструкции связаны скорее не с фатализмом или неуверенностью в своих силах, а с «ненавязчивой» вежливостью, подспудным стремлением проявить скромность или создать эффект непринужденного, игрового общения. Определенная часть таких конструкций призвана создать максимально комфортную ситуацию общения для собеседника, что свидетельствует о неэгоцентричности русского языкового сознания.

Многие процессы в сфере грамматики свидетельствуют о доминировании «именно традиционно русского способа концептуализировать действительность в слове». Наряду с этим в области лексики «иноментальное» влияние на сознание носителей русского языка оказывается более заметным, хотя и носит относительно поверхностный характер. Органичным продолжением является освоение новых заимствований и сопутствующие процессы в русском языке 21 века, в которой рассматриваются способы освоения заимствований и показывает влияние последних не только на лексическую систему языка, но и на его фонетику и грамматику. Многоаспектность данного исследования, а также объем привлеченного языкового материала позволили сделать ряд интересных и вполне обоснованных выводов о неоднородности процессов,

протекающих в данной сфере. Так, если некоторые факты, связанные с освоением существительных с исходом на -с -з, позволяют говорить «о сильнейшем влиянии английского языка на языковое сознание носителей русского языка», то изменения в классе несклоняемых имен существительных свидетельствуют о том, что «с аналитическими тенденциями в современном русском языке на отдельных его участках конкурируют глубинные механизмы традиционного словоизменения».

Анализируя специфику лексических заимствований последнего времени, справедливо подчеркивается их профессионально востребованный характер и одновременное функционирование множества обозначений для одного и того же объекта. Последнее связывают с потребностью в однословных номинациях, дифференцирующих разновидности предметов или явлений одного и того же класса, и рассматривают как общую тенденцию, действующую в русском языке наравне с тенденцией к интеллектуализации. Полагаем, стремление к множественности наименований одного и того же объекта связано не только с тенденцией к интеллектуализации языка, но и с тенденцией к его демократизации и является частным проявлением этих более общих тенденций. В целом же ведущим принципом освоения заимствований в русском языке является закон аналогии, действующий в процессах как семантической, так и формальной адаптации.

Факты создают почти пугающую картину заимствования все нарастающего количества уже не отдельных слов, а, целых словообразовательных гнезд типа менеджмент, менеджеризм, топ-менеджер, тур-менеджер, офис-менеджер. Не создает ли этот лавинообразный процесс угрозы русской идентичности? [7].

Определенный ответ на этот вопрос можно найти в исследовании «Новые тенденции в современном медийном словотворчестве», в котором подробно анализируются словообразовательные процессы, иллюстрирующие стремление языка современных СМИ к интернационализации,

демократизации, экспрессивизации. Авторы (Л.В. Рацибурская, Н.А. Самыличева, А.В. Шумилова) подчеркивают возросшую активность иноязычных деривационных морфем (приставок, суффиксов, аффиксоидов), которые свободно соединяются с основами различной этимологии и различной стилистической окраски, порождая новообразования, отличающиеся повышенной экспрессивностью.

В то же время в современной медийной речи широко используются типичные для русского языка словообразовательные модели, порождающие, в том числе и на базе заимствованных основ, формы субъективной оценки (трепеток, шансок, бедища, страшноватистая), номинации лица (казиношник, галатеист, суверенщик, бойфрендиха), универбаты (упрощенка, предпродажка, праворулька), усеченные наименования (антиглобы, аудиал, неадекват). С одной стороны, эти явления свидетельствуют об экспансии в русскую речь «чужого» морфемного материала, а с другой - о достаточно глубокой его русификации.

Самые смешные новые слова, появившиеся в русском языке за последние несколько лет: Эщкере: Модное слово сейчас. Это надо восклицать. Оно не имеет четкого смысла. «Эщкере» появилось в рэперской российской тусовке, оно произошло от слонового английского сокращения esketit, что на самом деле означает let's get it, то есть «давайте это получим», «давайте что-то сделаем» и так далее, вариантов может быть множество, в зависимости от контекста. КЕК: Это слово близкое к жаргонному «лол», но оно имеет более едкое значение. КЕК - это ироничный (зачастую недобрый, злорадный, издевательский) смех. Кеком могут и человека назвать, который попал в смешное (глупое) положение (опять же с оттенком издевки). Если ЛОЛ — это аналог смеющегося смайлика или выражения «ржунемогу» (громко смеяться), то КЕК — это скорее насмешка, чем улыбка. Ламповый: ламповый идет от приемников с ламповыми передатчиками. Отсюда появилось устойчивое выражение, которое стали применять всюду. «Ламповый ресторан», например. Теплая ламповость для современных

людей, не расстающихся с айфоном, кажется чем-то особенно старинным. Через определенный исторический промежуток времени это будет вызывать недоумение, почему «ламповый» употребляли в таком значении. Тащер: Тот, кто тащит (ся) и прет. Крипота: Очевидно, от английского «creepy» - пугающий, ужасающий. Хайп, хайпожор: Хайп - что-то модное. А хайпожор - тот, кто слишком сильно увлекается хайпом. Тян, кун, кавайно: японская лексика, которая вошла в русский язык. Тян - девушка, кун - парень. Кавайно - что-то наподобие «мило». Дисс: To disrespect someone - проявить неуважение.

В последнее время наметилась тенденция к экспрессивизации языка СМИ, так как именно эмоционально-оценочные средства словообразования дают представление о мировидении и мироощущении народа.

Таким образом, некоторые лингвисты считают, что заимствования обогащают язык, расширяют его словарный запас. На наш взгляд, это мнение отчасти верно: и когда у нового понятия вообще нет обозначения в языке (бутик, маркетинг, риелтер, интерактив), и когда новое слово хоть и синоним существующим в языке словам, но имеет явные дополнительные смыслы (рецепция, слоган, экстрим).

Список литературы

1. Алинова М.П. Русский язык по-новому. - М.: Форум, 2017. - 408 с.
2. Аднова Е.С. Русский язык и культура речи. - М.: ИЦ Академия, 2017. - 320 с.
3. Арина Э.В. Когда не помогают словари.... В 3-х т. Когда не помогают словари: Практикум по лексике современного русского языка: Для иностранцев, изучающих русский язык. - М.: Флинта, Наука, 2017. - 744 с.
4. Болотова Л.А. Русский язык и культура речи: Практикум для аудиторной и самостоятельной работы студентов-нефилологов высших учебных заведений. - М.: Моск. ун-та, 2016. - 96 с.

5. Балинов, А.В. Русский язык: Пособие для факультативного курса. - М.: Высшая школа, 2017. - 368 с.
6. Дорофеев А.Ф. Управление развитием человеческого капитала с позиции теории систем//Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. №1, 2018. - с. 76.
7. Пигорева О.В. Пространство духовности: юбилейные пятнадцатые Дамиановские чтения в Курской ГСХА//Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. №3, 2018. - с. 195.

**НЕЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГЕРОЕВ В НАРРАЦИИ НА
ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА К. МЭНСФИЛД**

Демонова Ю.М.

Таганрогский институт

имени А.П. Чехова

(филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог, Россия

В данной статье автор представляет описание неязыковых средств репрезентации эмоционального состояния героя в повествовательном художественном тексте. За основу был взят художественный текст К. Мэнсфилд как образец классической английской наррации. Автор останавливается на таких приемах, как описание манеры действия, описание голоса и речи персонажа, описание вегетативного проявления.

К классификации приемов и способов репрезентации эмоциональных состояний (далее – ЭС) в наррации мы подошли принципиально по-иному. Мы разделили все средства на неязыковые (описание голоса, манеры речи, действия, поведения, выражения лица и мимики, вегетативного проявления эмоции) и языковые. Особенностью языковых средств в наррации в творческом методе К. Мэнсфилд стало то, что они, по сути, обслуживают неязыковые средства, тогда как сами не несут в себе особой самостоятельной эмотивной нагрузки, оторванной от контекста неязыкового средства.

Самым продуктивным неязыковым средством (21,8%) для репрезентации ЭС героя в наррации является описание действия. В творческом методе К. Мэнсфилд данное неязыковое средство тесно связано с рядом языковых и является чрезвычайно многообразным.

Простые глаголы в функции сказуемого могут не просто описывать действие, но иметь характеристику эмотивных глаголов, т.е. будучи стилистическим синонимом нейтральному глаголу, имплицитно заключать в себе характеристику особенности действия: испуг («She shrieked and fled away to hide», to shriek [Utter a high-pitched piercing sound or words, especially as an expression of terror, pain, or excitement], to flee [Run away from a place or situation of danger]), расстройство, продиктованное капризом ребенка и выплеснутое в особенности его поведения («And wailing loudly, Sun stumped off to the nursery», to wail [To make a prolonged high-pitched cry of pain, grief, or anger], to stomp [Walk stiffly and noisily]), гнев («She bounced back, leaving their door open and slamming the door of her kitchen.», to bounce [Move violently and noisily or angrily], to slam [Shut (a door, window, or lid) forcefully and loudly]) и проч.

Манера действия может также передаваться через сочетание простого глагольного сказуемого с существительным, выраженным эмотивной лексикой, называющей эмоцию («He laughed in his astonishment and pleasure.», astonishment [Great surprise], pleasure [A feeling of happy satisfaction and enjoyment]), либо с существительным, характеризующимся эмотивной лексикой, описывающей эмоцию («Fenella's father pushed on with quick, nervous strides.», quick [Moving fast or doing something in a short time], nervous [Anxious or apprehensive], a stride [A long, decisive step]).

При описании манеры действия используются метафоры, но гораздо реже. Например, прямую связь между манерой действия и ЭС можно усмотреть в сочетании действия и его метафоричного описания с использованием эмотивной лексики, называющей эмоцию («On the wings of hope, of love, of joy, Miss Meadows sped back to the music hall.», hope [A feeling

of expectation and desire for a particular thing to happen], love [A strong feeling of affection], joy [A feeling of great pleasure and happiness]).

Однако не только описание манеры действия и поведения могут быть маркерами ЭС. К. Мэнсфилд также использует сочетание действия с описанием ЭС, ставшего результатом этого действия («She flung off the bed clothes, and sitting by the side of the bed, furious and shivering.»), furious [Extremely angry]) и сочетание действия с внутренней речью («Whatever could it be? She had never seen anything like it before. She stood and stared.»), где глагол to stare [Look fixedly or vacantly at someone or something with one's eyes wide open] отличается от нейтрального to look особенностью своей манеры, дополнительно имплицитно эмотивизируя эмоцию удивления); даже отсутствие воли совершить действие, чаще всего с использованием отрицательной формы модального глагола («She couldn't look at herself; she turned aside.»), « He wouldn't look at her.») или невозможность совершения какого-то действия как результат эмоционального потрясения («The blow was so sudden that Hammond thought he would faint. He couldn't move; he couldn't breathe.»).

Другим средством репрезентации ЭС героя является описание его голоса, тона и манеры речи. Голос говорящего и манера его речи всегда тесно связаны с его ЭС, являются его прямым следствием и указателем. Данное неязыковое средство также является достаточно частотным для творческого метода К. Мэнсфилд (12,2%) и также обладает достаточным структурным многообразием. Оно характеризуется по двум основным параметрам: описание манеры речи (с использованием различных глаголов описания речевого акта типа to say, to answer, to utter и т.д. и их характеристикой или с использованием эмотивного глагола, имплицитно манеризирующего манеру речи) и описание самого голоса/(тона голоса) (непосредственная характеристика голоса (a voice)/тона голоса (a tone, a tune)).

При описании манеры речи К. Мэнсфилд часто использует наречия образа действия, выраженные как эмотивной лексикой («"Kezia!" she called cheerfully», cheerfully [In a way that inspires feelings of happiness]), так просто

прилагательными, также в функции эпитетов («"What an extraordinary idea!" she said, more coldly than ever.», coldly [Without affection or warmth of feeling; unemotionally]).

Манера речи у К. Мэнсфилд также выражается через сравнения: через косвенное союзное сравнение на основе схожести манеры одного действия с другим («"Fifteen two–fifteen four–and a pair is six and a run of three is nine," said Stanley, so deliberately, he might have been counting sheep», deliberately [Consciously and intentionally; on purpose]), однако для описания манеры звучания голоса К. Мэнсфилд достаточно редко прибегает к сравнениям.

Еще одним способом описания манеры речи является описание голоса и тона непосредственно. Это может быть как прямое описание звучания голоса через использование эмотивной лексики, представленной разными частями речи («"These are absolute necessities that I will not let out of my sight for one instant," said Linda Burnell, her voice trembling with fatigue and excitement», to tremble [Shake involuntarily, typically as a result of anxiety, excitement, or frailty] – глагол, имплицитно описывающий манеру звучания голоса, fatigue [Extreme tiredness resulting from mental or physical exertion or illness:], excitement [A feeling of great enthusiasm and eagerness] – существительные, называющие ЭС); описание голоса через метафору, например, основанную на передаче качества субстанции неживой природы ("Certainly, Alice," said Beryl, in a voice of ice») или качества природного явления («"It's all wrong, it's all wrong," came the shadowy voice of Jonathan.») на качество манеры звучания голоса.

Следующим неязыковым средством является описание вегетативного проявления – неконтролируемой человеком физической реакции на переживаемую эмоцию. У К. Мэнсфилд описание вегетативной физической реакции на переживаемую эмоцию составляет 9% по частотности употребления от всех эмотивных средств, используемых в наррации.

Так, например, вегетативное проявление чаще всего сопровождает эмоцию стыда или смущения. Всегда и без исключения у К. Мэнсфилд

данную эмоцию сопровождает лишь один вид вегетативной реакции – основанный на движении крови. Чаще всего для описания данного физиологического проявления эмоции смущения или стыда К. Мэнсфилд использует глагол *to blush* («But she broke down, and blushed more brightly than ever»), либо производное от данного глагола причастие («"I'm afraid I'm early," she said, blushing and shy»). Варьируется и степень покраснения. Это реализуется через сочетание глагола *to blush* с прилагательными («He stopped, blushing more crimson than ever», *crimson* [Of a rich deep red colour inclining to purple]), наречием («And she blushed faintly.», *faintly* [In a faint manner; indistinctly]). То же касается и других синонимичных *to blush* глаголов – *to blaze* («At that she suddenly sat upright and blazed again.», метафоричный глагол от *to blaze* [Burn fiercely or brightly]) и *to flush* («Then there seemed a short, sharp tussle, and grandma flushed faintly.», *to flush* [(Of a person's skin, face, etc.) become red and hot, typically as the result of illness or strong emotion]). В этом случае вегетативное проявление может описываться и через конверсионное существительное от *flush* – *a flush* («A slow, deep flush flowed into his forehead», *a flush* [A reddening of the face, skin, etc., typically caused by illness or strong emotion]).

Еще одним продуктивным неязыковым средством для репрезентации ЭС героев в наррации является описание их мимики и выражения лица (7,8% по частотности употребления во всех эмотивных контекстах наррации).

Мимика, исходя из своих особых характеристик как быстрого движения лица, чаще всего выражается просто глаголом. Это может быть как нейтральный глагол, например *to smile* («She smiled», «She smiled and yielded to the warm rocking.», «There was something so quaint, so unexpected about that smile that Linda smiled herself.»), так и более эмотивные глаголы мимики рта, имплицитные манеры, вид улыбки и, соответственно, эмоцию, которая стала результатом данного невербального мимического поведения, например, *to grin* («Moses grinned and gave her a nip as she sat down», «He pushes out his

chest and grins.» to grin [Smile broadly]), to quiver («Their cold lips quivered at the greenish brims.»), to quiver [Tremble or shake with a slight rapid motion]).

Таким образом, эмоциональные состояния в наррации могут быть выражены не только набором лексических средств, но и через описательность неязыковых проявлений эмоций, что придает тексту большую выразительность.

Список литературы

1. Austen J. Sense and Sensibility / J. Austen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.austen.com/sense/>
2. Austen J. The Watsons // J. Austen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pemberley.com/janeinfo/watsons1.html>
3. Austen J. Northanger Abbey / J. Austen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.austen.com/northanger/>

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В НАРРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА К. МЭНСФИЛД

Демонова Ю.М.

Таганрогский институт

имени А.П. Чехова

(филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог, Россия

В данной статье автор описывает языковые средства репрезентации эмоциональных состояний героев на примере нарративных текстов К. Мэнсфилд. Автор анализирует лексические средства, разделяя их на собственно лексические и лексико-стилистические. Автор подробно останавливается на стилистических средствах, приводя пример простых и развернутых метафор, сравнений и персонификаций.

Все основные языковые средства репрезентации ЭС в наррации у К. Мэнсфилд представлены преимущественно лексическими средствами, которые можно разделить на собственно лексические (в частности эмотивная

лексика), составляющие безусловное большинство от совокупности всех языковых средств репрезентации ЭС в наррации (почти 32,4%) и лексико-стилистические (различные типы и виды метафор, сравнений), составляющих примерно 15,1% по частотности употребления в эмотивных контекстах наррации.

Основу языковых лексических средств в наррации в творческом методе К. Мэнсфилд составляет эмотивная лексика, при этом лексика, описывающая эмоцию, является основной, в гораздо большей степени превалируя над лексикой, заключающей в себе эмоцию (инвективами, атрибуциями, имплицитными эмоциональными отношениями, эмотивными глаголами или лексическими усилителями). Последняя представлена сравнительно небольшим количеством примеров и существует скорее на стыке наррации (в данном случае как речи нарратора), отражающей внутреннюю речь героя («But curse the fellow! He'd ruined Stanley's bath. What an unpractical idiot the man was!», «"Oh, damn! Oh, blast!" said Stanley, who had butted into a crisp white shirt only to find that some idiot had fastened the neck-band and he was caught.», an idiot – эмотивный инвектив от an idiot [A stupid person], заключающий эмоцию раздражения или гнева, «It was too idiotic – dodging that stupid, smiling face.», idiotic [Very stupid], stupid [Lacking intelligence or common sense] наряду с лексическим усилителем too подчеркивает эмоциональное отношение героя к происходящему посредством выбора именно этих эпитетов, « She couldn't have cried in front of those awful Samuel Josephs.», awful [Used to emphasize the extent of something, especially something unpleasant or negative], « He hated blinds pulled up to the top at any time, but in the morning it was intolerable.», to hate [Feel intense dislike for smth], intolerable [Unable to be endured]).

Лексика описывающая эмоцию может выражаться существительными, называющими эмоцию (relief, happiness, grief, excitement), а также прилагательными (restless, gay, cheerful), наречиями (kindly, passionately,

severely) и причастиями (hurt, insulted, ruined). Данная лексика описывает ЭС героя или манеру его действия, продиктованную этим ЭС.

В творческом методе К. Мэнсфилд эмотивная лексика для описания ЭС чаще всего используется в конструкции с глаголом to be в различных временных формах и в сочетании с различными частями речи и лексическими/синтаксическими маркерами усиления («In a way, or course, it is an awful relief», relief [A feeling of reassurance and relaxation following release from anxiety or distress], «She was restless, restless», restless [Unable to rest or relax as a result of anxiety or boredom], «He was simply overwhelmed.», simply [Merely; just], overwhelmed [Having a strong emotional effect on oneself], «He was enormously pleased.», enormously [To a very great degree or extent; considerably], pleased [Feeling or showing pleasure and satisfaction, especially at an event or a situation], «Alice was wild.», wild [Very angry], «He was so delighted», so [To such a great extent], delighted [Feeling or showing great pleasure], «Burnell was impatient to be out of the town.», impatient [Restlessly eager], «Rags was not frightened of the head any more», frightened [Afraid or anxious], « He was amazed at that. », amazed [Surprise (someone) greatly; fill with astonishment]); глаголом to feel [Be capable of sensation] («He felt hurt.», hurt [(Of a person) feel distress], «He must have felt that shock of recognition in her.», shock [A sudden upsetting or surprising event or experience], recognition [The action or process of recognizing or being recognized, in particular], «Adrian felt dreadfully silly at having to shake hands with his own father every morning.», dreadfully [Extremely], silly [Used to convey that an activity or process has been engaged in to such a degree that someone is no longer capable of thinking or acting sensibl], «She moved forward with the sleepy flock, all knowing where to go to and what to do except her, and she felt afraid.» afraid [Feeling fear or anxiety; frightened]); с существительным a feeling [An emotional state or reaction] в конструкции (to have) a feeling of smth с использованием эмотивной лексики, называющей эмоцию или через развернутую характеристику («That all her feeling of bliss came back again», bliss [Perfect happiness; great joy], « And when

she did finally put one leg over with a sort of stamp of despair—then the feeling was awful.», despair [The complete loss or absence of hope], awful [Very bad or unpleasant], « She had the most extraordinary feeling that she had just escaped something simply awful.», extraordinary [Very unusual or remarkable], «Whose smile always gave her such a queer feeling, almost a pain and yet a pleasant pain», queer [Strange; odd], pleasant [Giving a sense of happy satisfaction or enjoyment], pain [Mental suffering or distress], «Her feeling of astonishment changed to a stifled feeling.», astonishment [Great surprise], stifled [Making (someone) unable to breathe properly; suffocate]); либо просто быть выраженным через какие-либо части речи, например, прилагательные («While she ate it he watched her, delighted and shocked.», delighted [Feeling or showing great pleasure], shocked [Greatly surprised]. Порою, описанные конструкции также могут сочетаться друг с другом («But such a grinding feeling of wretchedness seized him that he felt positively frightened.», grinding [(Oppressive and seemingly without end], wretchedness [Very unhappy or unfortunate state], positively [Used to emphasize that something is the case, even though it may seem surprising], frightened [Afraid or anxious]).

Эмотивная лексика, описывающую манеру действия, как результат влияния ЭС на героя может выражаться различными частями речи, например, эмотивным глаголом, непосредственно имплицитующим манеру действия или описывающим ЭС, в том числе осложненным атрибуциями, выраженными эмотивной и неэмотивной лексикой, а также, зачастую, маркерами усиления («It cheered her wonderfully.», to cheer [Make or become less miserable], wonderfully [With delight, pleasure, or admiration; extremely good; marvelously], «At the memory he grinned, then grew suddenly grave», to grin [Smile broadly. Grimace grotesquely so as to reveal the teeth], to grow grave [Become serious]); либо эмотивным прилагательным, например при описании голоса, как средства описания манеры речи («Her voice was quite calm.», calm [Not showing or feeling nervousness, anger, or other strong emotion], « Their laughing voices charged with excitement», laughing [Resulting from laugh -

spontaneous sounds and movements of the face and body that are the instinctive expressions of lively amusement and sometimes also of derision], excitement [A feeling of great enthusiasm and eagerness], «The untroubled voice floated upon the air.», untroubled [Not feeling, showing, or affected by anxiety or problems]); эмотивными наречиями, сочетающимися с глаголами и описывающими образ действия («She felt it and swelled, smiling timidly.», timidly [With showing a lack of courage or confidence]).

К другой группе языковых средств, представленных в наррации, относятся синтаксические средства, такие как сравнение и метафора.

Зачастую К. Мэнсфилд прибегает к сравнению для того, чтобы досконально точно передать ЭС героя, особенно тогда, когда это ощущение нельзя охарактеризовать напрямую через какое-либо эмотивное слово, называющее эмоцию. Чаще всего это косвенные союзные сравнения различных типов, реализуемые через описанные конструкции и, зачастую, дополненные эмотивной лексикой и маркерами усиления («Their laughing voices beat against the glassed-in veranda like birds.», «She felt so light, so rested, as if she had woken up out of a childish sleep.», « He felt as a woman must feel when a man takes out his watch and remembers an appointment that cannot possibly concern her, except that its claim is the stronger.»).

На ряду со сравнениями для описания ЭС К. Мэнсфилд также широко использует развернутые метафоры, лексические («She sat up; but she felt quite dizzy, quite drunk.», dizzy [Having or involving a sensation of spinning around and losing one's balance], drunk [Overcome with (a strong emotion)]), синтаксические («She felt the strange beast that had slumbered so long within her bosom stir, stretch itself, yawn, prick up its ears, and suddenly bound to its feet, and fix its longing, hungry stare upon those far away places.») и лингвистические («Her heart sank», «She shook back her head, a great lump ached in her throat and then the tears ran down her face on to the vegetables.», a lump [A compact mass of a substance, especially one without a definite or regular shape]).

В творческом методе К. Мэнсфилд можно встретить и другую разновидность метафоры – персонификацию, однако данное средство репрезентации ЭС не распространено («"You've hurt me – hurt me," said her heart.»)

Подводя итог всему типологическому анализу всей совокупности средств, репрезентирующих ЭС героя в его речи и в авторской наррации в творческом методе Мэнсфилд, следует отметить их немалое количество, большое разнообразие и сложность их структуры. Это напрямую свидетельствует о качестве эмотивности прозы К. Мэнсфилд и ее эмоциональной интенсивности, а также о стилистическом богатстве и лексическом многообразии всей совокупности применяемых ею средств для передачи ЭС своих героев.

Список литературы

4. Austen J. *Sense and Sensibility* / J. Austen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.austen.com/sense/>
5. Austen J. *The Watsons* // J. Austen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pemberley.com/janeinfo/watsons1.html>
6. Austen J. *Northanger Abbey* / J. Austen [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.austen.com/northanger/>

О ВНИМАНИИ К ДЕРИВАЦИОННЫМ СВЯЗЯМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Дымова Е.А.

**Гродненский государственный медицинский
университет, г. Гродно, Беларусь**

В статье рассматривается вопрос формирования терминологической компетенции у иностранных студентов-медиков. Особое внимание уделено системным отношениям, возникающим при деривационных связях. Представляется актуальным анализ зависимости семантики термина от его словообразовательной структуры. Подчеркивается важность выработки умения морфологического членения слов, имеющих те же морфемы,

включения этих слов в систему связей с другими словами. Проведен анализ различных подходов к решению проблемы синонимии в медицинской терминологии.

Являясь основным средством включения иностранных студентов в сферу науки, профессионального общения, русский язык особенно важен для них как язык специальности. Вот почему оптимальное представление различных терминологических систем имеет исключительное значение.

В представлении русской медицинской терминологии иностранным студентам наибольшую трудность для обучаемых представляет адекватная семантизация терминов. Задача толкования отдельного слова тесно переплетается с задачей включения слова в систему связей с другими словами. Наряду с парадигматическими связями особого внимания заслуживают деривационные. В системе медицинской терминологии особенно чётко прослеживается зависимость семантики термина от его словообразовательной структуры. Для опознания слова иностранным студентом важно выработать у него умение морфологического членения слова, а также навыки анализа слов, имеющих те же морфемы. Знание основных способов словообразования, определение по форме слова его грамматической функции даёт возможность лучше ориентироваться в научном тексте, развивает языковую догадку и чувство языка. Узнавая знакомые элементы в незнакомых словах и устанавливая их значения, студенты постепенно овладевают не только самими лексическими единицами, но и методикой их понимания.

В процессе представления медицинской терминологии важно определить системный характер производного термина, то есть включить данный термин в совокупность слов, подчиняющихся одной и той же словообразовательной модели, в целях образования производных с нужным значением. В медицинской терминологии наиболее распространена модель многокомпонентного термина, по которой к терминоподобному элементу, имеющему одно определённое значение («часть тела», «орган», «ткань») присоединяется терминоподобный элемент с другим значением («симптом», «патологическое

состояние», «способ лечения, обследования», «тип хирургического вмешательства», «инструмент» и т.п.): *гастро/скопия, гастро/томия, гастро/скоп; нефро/патия, нефро/пексия, нефро/скопия, нефро/скоп; масто/идит, маммо/графия, маммо/пластика.*

При лексической работе необходимо фиксировать словообразовательные гнёзда, объяснять изменения значений слов в зависимости от семантики приставок и суффиксов, устанавливать закономерности употребления приставочных образований в данной сфере лексики. Так, проводя работу по введению лексики на занятиях, преподаватель предлагает студентам-иностранцам различные виды упражнений, помогающих видеть связь словообразовательной и лексической систем.

Деривация как процесс представляет собой совокупность различных способов представления языковой картины мира. Ориентация только на слова, невнимание к их модельным соответствиям неоднословной структуры в границах традиционно рассматриваемых категорий (словообразовательный тип, цепочка, парадигма) фактически привели к исключению из модели описания словообразовательной системы фактора межуровневого взаимодействия [1, с. 194]. Деривационные связи опираются на формально выраженное тождество производящей и производной основ. Таким образом, очень важен показ базовой лексики в её системных связях.

При введении терминологической лексики необходимо обращать внимание на возможные чередования корней, приводя всё в систему. Например, продуктивными морфемами в медицинской лексике являются морфемы *-рост-/-раст-, -ток-/-тек-/-теч-*, используемые при описании клеточного строения и строения крови: *обрастать листиками, пальцевидный отросток, прорастающий в стенку алантоса, приросшая к хориону оболочка, срастаться с тканью, вращать в ткани, зарастать, возрастание; ток цитоплазмы, истечение крови, оттекать от плаценты по венам, кровоток, кровоподтёк, кровотечение.*

Крайне важно акцентировать внимание студентов на наличии вариантов терминологических элементов, которое может быть обусловлено также происхождением терминологических элементов. Двуязычная греко-латинская основа в медицинской терминологии обуславливает наличие большого числа обладающих идентичной семантикой терминологических элементов греческого и латинского происхождения. Дублетными могут быть как корневые терминологические элементы (например: греч.: *-пневмон-* и лат.: *-пульмон-*, греч.: *-нейр-* и лат.: *-невр-*, так и приставки (например: греч.: *анти-* и лат.: *контра-* и т.д.).

Среди наиболее важных в медицинской терминологии необходимо выделить отношения синонимии. Анализируя синонимию, мы считаем целесообразным разграничивать понятие синонимии и понятие вариантности [2, с. 290]. Варианты – это совпадающие в значении фонетические, морфологические (в том числе словообразовательные) и орфографические модификации однокоренных слов и словосочетаний с едиными корнями в своих компонентах, а также полные и усечённые формы слов и словосочетаний, могущие иметь некоторые стилистические различия: *гиперуцемия – гиперукемия, глицерин – глицерол, УЗИ – ультразвуковое исследование, пазухи носа – носовые пазухи* и т.д.

Мы согласны с мнением тех исследователей [3], которые полагают, что синонимами могут быть только разнокоренные слова: *декортикация – декапсуляция, оральный – ротовой, артралгия – боль в суставе, брюшная полость – полость живота* и т.д. Однокоренные же слова, принадлежащие к одной и той же части речи, бывают либо разными (в случае расхождения значения при разных аффиксах), либо вариантами (в случае совпадения значения при разных аффиксах).

Среди медицинских терминов-синонимов встречается большое количество межъязыковых терминов, корневые или словообразовательные элементы которых имеют тождественное значение, например, греко-латинские интернационализмы и их русские эквиваленты. Русский эквивалент часто представлен не одним словом, а словосочетанием.

Например, *гастроцеле-грыжа желудка, миосаркома-рак мышечной ткани*. Таким образом, важен анализ принципов построения и развёртывания комплексных подсистем с учётом деривационных единиц больших, чем слово, аналитических аналогов производным словам.

В формировании терминологической компетенции студентов-иностранцев необходимо обращать внимание также на отношения антонимии пар терминоэлементов, играющие важную роль в терминологической лексике. Чаще всего в этой роли выступают пары терминоэлементов-приставок: *интра-/экстра-, гипо-/гипер-, гетеро-/гомо-, инфра-/ультра-* и др. При их посредстве образованы многочисленные термины-антонимы. Например: *интроверт-экстраверт, гипотония-гипертония, гетерогенный-гомогенный, инфразвук-ультразвук*.

Затронутые особенности лингвистической характеристики медицинской терминологической лексики как части лексической системы должным образом следует учитывать при создании системы упражнений по обучению словоупотреблению терминологической лексики. При этом сама работа должна опережать изучение соответствующего материала по той или иной дисциплине и не ставить задачи глубокого и всестороннего освоения содержания термина, поскольку ее главная цель – подготовка студентов к занятиям по предмету и снятие языковых трудностей. При таком подходе закладывается дальнейшая основа освоения содержания термина. Если такого рода введение не происходит, у студента развивается языковая и содержательная некомпетентность, что приводит к полному непониманию текстов по специальности. Вовлечение в речевое действие разветвленных лексико-семантических блоков способствует осмыслению значения слова на фоне его ассоциативно-системных связей.

Таким образом, при представлении медицинской терминологии иностранным студентам-медикам необходим учёт системных отношений, возникающих при деривационных процессах, анализ основных способов

актуализации словообразовательной потенции в рамках соответствующих учебных текстов.

Список литературы

1. Никитевич А.В. Комплексные деривационные структуры в отношении к когнитивным структурам знания / А. В. Никитевич // Русский язык. Исторические судьбы и современность: Международный Конгресс русистов-исследователей. – М., 2001. – С.194.
2. Дымова Е.А. Отношения синонимии в медицинской терминологии / Е.А. Дымова // Е.Ф. Карский и современное языкознание: материалы X междунар. Карских чтений, Гродно, 16-17 мая 2005 г.: в 2 ч. / Гроднен. гос. ун-т; редкол.: М.И. Конюшкевич [и др.]. - Гродно, 2005. – Ч.1. – С. 290-294.
3. Толикина Е.Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина / Е. Н. Толикина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М., 1970г. – С.61-62.

МНОГОЗНАЧНОСТЬ МОЛЧАНИЯ КАК КОММУНИКАТИВНОГО АКТА

Лучкина Н.В., Малинина Д.А., Мирзоева С.А.

Ростовский государственный медицинский университет

г. Ростов-на-Дону, Россия

В статье рассматривается многозначность молчания как коммуникативного акта. Молчание в русской культуре весьма парадоксальное явление, так как русские люди ценят общение и любят проводить свободное время в беседах, однако, несмотря на это, они весьма чутки к оттенкам молчания и различению в нем потаенных смыслов.

Молчание неоднократно становилось объектом исследования философов, культурологов, лингвистов, литературоведов и т.д. На этот феномен обращали внимание со времен античности, пытаясь понять, что скрывается за этим

явлением в процессе общения людей, какую роль играет молчание в коммуникативном акте.

Следует сказать, что молчание в разных культурах оценивается чаще всего со знаком плюс, что нашло свое отражение в пословицах и поговорках. Русские пословицы: *слово - серебро, молчание – золото; кстати промолчишь — что большое слово скажешь; доброе молчанье лучше худого ворчанья*; арабские: *молчащий в правом деле подобен кричащему в деле несправедливом; молчание — наряд умного и маска глупого*; японская: *молчание лучше слов*; грузинская: *иногда лучший ответ — молчание*; казахская: *лучше молчать, чем говорить, если не сумеешь сказать* и т.д.

Исследуя содержание или мотив молчания в текстах художественной литературы, можно сделать вывод о многозначности этого явления. Рассмотрим разные виды молчания, в зависимости от того, что за ним скрывается. Начнем с самого элементарного: с молчания-незнания.

Молчание-незнание свидетельствует о том, что человек не знает ответа на поставленный вопрос, некомпетентен в какой-либо области, не имеет своего мнения по обсуждаемому вопросу. Известный немецкий педагог А. Дистервег говорил о том, что человек знает лишь то, о чем может рассказать. За молчанием-незнанием не скрывается внутреннего монолога. Человек может лишь сокрушаться из-за того, что попал в неловкую для него ситуацию.

Молчание как проявление неуважения или демонстрация недовольства. Демонстрируя свое неуважение к собеседнику или недовольство им, человек может игнорировать обращенные к нему слова. И.В. Дмитриевская пишет, что в некоторых жизненных ситуациях человек выбирает стратегией речевого поведения молчание. Например, между людьми долгие годы идет оживленная переписка, которая прерывается в одностороннем порядке. Тот, кто прекратил общение, знает, из-за чего он это сделал, но его адресат теряется в догадках. Семантика молчания в этом случае многообразна и глубока: обида, непонимание, страх, стыд, гнев, озлобленность и т.п. [1].

Молчание в качестве наказания. Человек перестает общаться с теми, кто огорчил его. О. Славникова в своем романе «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» описывает поведение матери, которая в момент ссор начинает игнорировать свою дочь-подростка, заставляя ее страдать.

Молчание из-за страха наказания. Этот страх может иметь как индивидуальный, так и коллективный характер. Человек хранит молчание о каком-то своем проступке, так как может быть осужден за его совершение. И на молчание могут быть обречены большие группы людей или даже весь народ из-за страха репрессий – то, о чем писал Александр Галич:

Пусть другие кричат от отчаянья,

От обиды, от боли, от голода!

Мы-то знаем - доходней молчание,

Потому что молчание - золото!

Молчание как уход от действительности. При негативном отношении к современности человек может обращаться к тому времени, в котором находил для себя отдушину культурного характера. Весьма интересный пример такого рода молчания мы находим в романе В. Маканина «Испуг». Один из героев этой книги проводит время за просмотром телепередач по каналу «Культура». К нему приходят знакомые, которым так же надоела беспокойная повседневность, – и они молча погружаются в прекрасный мир искусства.

Молчание, порождаемое чувством неловкости. При общении может возникнуть такая ситуация, когда из соображений неписаных правил этикета требуется поддержать разговор, но человек не находит, что сказать, порой испытывая чувство неловкости. В качестве примера приведем эпизод из рассказа В. Токаревой «День без вранья», когда молодой учитель, опоздавший четвертый раз за неделю на урок, садится в школьной столовой за один столик с завучем и ожидает от нее замечания из-за очередного опоздания. Однако беседа начинается вопреки его ожиданиям с другого. Завуч заговорила о погоде, предполагая, видимо, что неловко сидеть с коллегой молча во время обеда: «Слякоть, – сказала она, глянув в окно. – Скорее бы зима...

Я промолчал. Мне вовсе не хотелось, чтобы зима приходила скорее, потому что у меня нет зимнего пальто. Кроме того, я понимал, что "слякоть" – это проявление демократизма. Это значило: "Вот ты опаздываешь, халтуришь, а я с тобой как с человеком разговариваю".

Я молчал. Вера Петровна блуждала ложкой в супе».

Молчание как проявление тактичности. Далеко не всегда мы озвучиваем свое мнение о человеке или его поступках, остерегаясь задеть его чувства, обидеть, спровоцировать плохое отношение к нему со стороны окружающих или навлечь его недовольство собой. Причины могут быть весьма разнообразными. Но скажем о ситуации, продиктованной чувством такта. В рассказе В. Токаревой «Талисман» мальчик-девятиклассник во время классного часа подвергся критике со стороны учительницы, но он молчит, не осмеливаясь ничего сказать в ответ, так как, по его мнению, это может подорвать авторитет учительницы.

Молчание как проявление характера. Молчаливый человек в силу своей сдержанности не любит вступать в разговоры. Интроверты склонны к слушанию, нежели к монологам или активным диалогам даже с близкими людьми. *«Она в семье своей родной казалась девочкой чужой»*, – пишет А.С. Пушкин о Татьяне, отличавшейся всегда молчаливостью. Читатель понимает, что поэт симпатизирует своей героине, считая ее сдержанность проявлением чувства достоинства.

Молчание как ответ на агрессивное речевое поведение. В конфликтной ситуации молчание может быть реакцией на агрессивное поведение, когда адресат не склонен слушать доводы собеседника, уверенный в своей правоте.

Молчание как высокая степень проявления эмоциональности, когда человек затрудняется в выборе слов, достойных выразить всю полноту бушеваемых им чувств. Грэму Грину принадлежат слова о том, что молчание не всегда является признаком спокойствия, а напротив, иной раз оно означает смятение духа.

Молчание как табу, как запрет на обсуждение некоторых тем в той или иной культуре. В условиях русской культуры не принято открыто обсуждать тему материального достатка, женщинам не задают вопроса об их возрасте, посторонних людей не посвящают в характер личных взаимоотношений и т.д. Но в XXI веке мы стали свидетелями значительных изменений в образе мыслей и поведения людей. Россияне знают имена самых богатых людей страны. Суммы их доходов становятся предметом гласности. Женщины не делают особой тайны из своего возраста. Личные взаимоотношения, конфликтные ситуации служат сюжетами для многочисленных ток-шоу.

Молчание как избегание пустословия. Пустословие или празднословие в православии расценивается как грех. Во многих православных книгах есть проповедь о празднословии как о самом распространенном духовном пороке. В Евангелии говорится: «За всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда: ибо от слов своих оправдаешься, и от слов своих осудишься» (Мф. 12: 36–37).

Молчание как акт осознания трансцендентного, когда никакие слова не в силах передать то, что человек чувствует, даже если он умеет владеть словом. Ярким примером такого рода молчания может служить слово *несказанность* в словаре А. Блока. З. Гиппиус пишет, что оно было одним из любимых слов поэта. Когда Блок не мог поддерживать разговор о явлениях трансцендентного характера, он прибегал к такому объяснению своего молчания. Так, З. Гиппиус, организовав с Д. Мережковским в Петербурге секцию по изучению религий, решила привлечь к участию в работе секции А. Блока и его жену, однако в скором времени супруги перестали посещать заседания. На вопрос З. Гиппиус Л. Менделеевой, почему их больше не видно, жена А. Блока объяснила причину: там говорили о том, что должно быть несказанно, о чем должно молчать.

Чем трепетнее человек относится к слову, тем большее значение приобретает для него молчание. Так, в романе Е. Водолазкина «Брисбен»

писатель Нестор говорит, что там, где кончается слово, начинается музыка или живопись, или вообще молчание...

Молчи, скрывайся и таи

И чувства, и мечты свои...

Эти слова Ф. Тютчева призывают человека хранить в глубочайшей душевной тайне то, что должно оставаться неизреченным.

М.В. Михайлова в своей диссертации «Молчание как форма духовного опыта: Эстетико-культурологический аспект» [2] пишет о том, что в XX веке произошла стремительная девальвация слова, которое утрачивает связь с фундаментальными слоями бытия и пространством сакрального. Цивилизация предстает как империя болтовни. Переход от традиционных средств хранения и распространения информации к современным СМИ породил такой мощный всплеск пустословия, какого человечество прежде не знало.

Молчание – универсальное коммуникативное средство, которым пользуются люди разных национальностей, но оно не может не иметь своих особенностей, с которыми необходимо знакомить людей, изучающих новый иностранный язык и культуру другого народа. Русское молчание весьма специфично, так как при всей своей неукротимой любви к общению русские люди очень чутки к молчанию и различению в нем многообразных оттенков и потаенных смыслов.

Чтобы определить, какую смысловую нагрузку несет молчание, нужно знать контекст его употребления. Важно знать, кто молчит и каковы причины этого молчания. «Молчание многозначно и многофункционально. Оно включает всё то многообразие значений и смыслов, которые только могут выражаться при помощи языка» [3, с. 185], а в некоторых случаях в нем могут содержаться такие смыслы, которые не подлежат словесному оформлению.

Список литературы

1. Дмитриевская И.В. Метафизика молчания: герменевтический аспект// Парадигма: Очерки философии и теории культуры. (Мелос и Логос: Диалог в

- истории. Материалы III международной конференции «Метафизика искусства». Вып. 2/ под редакцией проф. М.С. Уварова.–СПб.: Изд-во «Барс», 2005. 180 с.
2. Михайлова М.В. Молчание как форма духовного опыта: (Эстетико-культурологический аспект)./ Дисс. канд. Философских наук. СПб, 1999, 158 с.
3. Шабанова Я.В. Речевой акт «Молчание» в структуре вербальной и невербальной коммуникации// Я.В.Шабанова. Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 7. – Воронеж: ВГУ, 2007. С.183-192.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА, СПЕЦИАЛИСТА
СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНОГО И
ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Топурия В.Ф.

ГБОУ СОШ 276, г. Санкт-Петербург, Россия

Объектом настоящего исследования являются англоязычные тексты научного содержания. В статье исследуются возможности применения инновационного метода по теме ” Специфика перевода англоязычных научных текстов”. В данной работе предпринята попытка провести собственный анализ переводческих трансформаций при переводе текстов научного содержания и дать определение чертам научного текста.

В качестве предмета изучения выступают грамматические, лексические и стилистические трансформации, используемые при переводе научного текста.

Ключевые слова: логичность, последовательность, связанность, объективность, формальность, номинальность, информационная насыщенность, сжатость.

С.Н. Гореликов в своей работе «Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке» отмечает, что в настоящее время, «как правило, исследуются не языки вообще, а входящие в их состав функциональные стили, которые выполняют разные конкретные функции общения между людьми» [5, с.23].

Научный стиль – это система речевых средств, обслуживающих сферу науки и обучения. Научный стиль – это книжный стиль, чаще стиль монологической письменной речи. Особенности научного стиля прямо

связаны с его назначением – выражение итогов научно-исследовательской деятельности.

Научный стиль широко используется в мировой практике, в связи с развитием науки, обменом научными знаниями среди ученых разных стран, проведением международных конференций и семинаров. В наше время английский язык является практически универсальным языком науки, в связи с чем, следует уделить внимание особенностям перевода текстов научного содержания с английского языка на РЯ. **Научный стиль** – разновидность национального литературного языка, главной целью которого является доказательство неких научных изысканий, что предопределяет выбор лексических и грамматических средств. Особенности научного стиля являются использование слова в прямом денотативном значении, использование научных терминов и латинских аббревиатур (cf = conferre, e.g. = exempligratia). Грамматические особенности научного стиля – использование определенной системы соединительных элементов (however, as a result, inconnectionwith). **Научный стиль речи** является средством общения в области науки и учебно-научной деятельности. Он предназначен для передачи научной информации в подготовленной и заинтересованной аудитории.

Главные черты научного стиля: отвлеченность и обобщенность, подчеркнутая логичность, терминологичность.

Научный стиль принадлежит к числу книжных стилей, обладающих общими условиями функционирования и схожими языковыми особенностями, среди которых:

- предварительное обдумывание высказывания
- монологический характер речи
- строгий отбор языковых средств
- стремление к нормированной речи

Появление и развитие научного стиля связано с прогрессом научных знаний в различных областях жизни и деятельности природы и человека.

Первоначально научное изложение было приближено к стилю художественного повествования (эмоциональное восприятие явлений в научных трудах Пифагора, Платона и Лукреция). Создание в греческом языке, распространявшем свое влияние на весь культурный мир, устойчивой научной терминологии привело к отделению научного стиля от художественного (александрийский период).

Научный стиль речи имеет разновидности (подстили):

собственно научный,
научно-технический (производственно-технический),
научно-информативный,
научно-справочный,
учебно-научный,
научно-популярный.

Реализуясь в письменной и устной форме общения, современный научный стиль имеет различные жанры, виды текстов:

- | | |
|------------------|-------------|
| • учебник | • аннотация |
| • справочник | • реферат |
| • научная статья | • конспект |
| • монография | • тезисы |
| • диссертация | • резюме |
| • лекция | • рецензия |
| • доклад | • отзыв |

Учебно-научная речь реализуется в следующих жанрах:

- сообщение,
- ответ (устный ответ, ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка),
- рассуждение,
- языковой пример,
- объяснение (объяснение-пояснение, объяснение-толкование).[9,с.104]

Многообразие видов научного стиля речи базируется на внутреннем единстве и наличии общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности, которые проявляются даже независимо от характера наук (естественных, точных, гуманитарных) и собственно жанровых различий.

Общими **внеязыковыми свойствами** научного стиля речи, его **стилевыми чертами**, обусловленными абстрактностью (понятийностью) и строгой логичностью мышления, являются:

- **Научная тематика** текстов.
- **Обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения.**

Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в отборе лексического материала (существительные преобладают над глаголами, используются общенаучные термины и слова, глаголы употребляются в определенных временных и личных формах) и особых синтаксических конструкций ([неопределенно-личные предложения, пассивные конструкции](#)).

- **Логичность изложения.** Между частями высказывания имеется упорядоченная система связей, изложение непротиворечиво и последовательно. Это достигается использованием особых синтаксических конструкций и типичных средств межфразовой связи.

- **Точность изложения.** Достигается использованием однозначных выражений, терминов, слов с ясной лексико-семантической [сочетаемостью](#).

- **Доказательность изложения.** Рассуждения аргументируют научные гипотезы и положения.

- **Объективность изложения.** Проявляется в изложении, анализе разных точек зрения на проблему, в сосредоточенности на предмете высказывания и отсутствии субъективизма при передаче содержания, в безличности языкового выражения.

- **Насыщенность фактической информацией**, что необходимо для доказательности и объективности изложения.

Важнейшая задача научного стиля речи - объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания.

Названные особенности научного стиля находят выражение в его языковых характеристиках и определяют системность собственно языковых средств этого стиля [14, с.49].

Научный стиль речи включает в себя языковые единицы трех типов.

1. Лексические единицы, обладающие функционально-стилевой окраской данного (то есть научного) стиля. Это особые лексические единицы, синтаксические конструкции, морфологические формы.

2. Межстилевые единицы, то есть стилистически нейтральные языковые единицы, используемые в равной мере во всех стилях.

3. Стилистически нейтральные языковые единицы, преимущественно функционирующие именно в данном стиле.

Таким образом, для научной речи характерны следующие особенности:

- использование более кратких вариантных форм, в частности форм существительных мужского рода вместо форм женского рода;
- меньшее употребление глаголов и большее употребление существительных;
- использование вместо глаголов отглагольных прилагательных с предлогами;
- преобладание пассивных форм;
- использование настоящего вневременного;
- наиболее частотны отвлеченные по значению местоимения третьего лица, а также авторское мы;
- замена наречий предложно-именными сочетаниями;
- частое опущение артикля;

- широкое употребление множественного числа вещественных существительных.

Также научный стиль характеризуется следующими чертами:

Логичность

Чтобы добиться логического изложения материала в научном стиле, используются такие синтаксические приемы, как простые предложения с осложняющими конструкциями: вводными словами и словосочетаниями (*however, on the one hand, according to, etc.*).

Например:

*"There are two fundamental problems of knowledge at the centre of the book. **First**, we have the problem of induction, **that** is the fact that **although** we are only able to observe a limited number of events, science **nevertheless** advances unrestricted universal statements. **Second** is the problem of demarcation, **demanding** a separating line between empirical science and non-science. This book means a major contribution to the philosophy of science and is **therefore** essential reading for anyone interested in the field"* [11, с. 231]

Последовательность

Любой академический текст должен быть логично построен, то есть иметь хорошую структуру с признаками перехода от одной части к другой, соблюдать принцип последовательного изложения аргументов. Каждое предложение должно быть логически соединено с предшествующим и последующим:

"The process of writing journal articles is increasingly being seen as a collaborative process, especially where the authors are English as an Additional Language (EAL) academics. As the need for academics to publish in English worldwide increases, questions inevitably arise regarding standards of English in academic publication and this language requirement is a challenge for many English as Additional Language (EAL) writers.

Связанность

Связанность представляет собой лексические и грамматические связи как внутри целого текста, так и в отдельном предложении. В английском языке существует несколько видов связок между частями академического текста [16, с.34]:

- ссылка (reference) - местоимения "it", "he", "him", "this", "that", "here", "there", etc.,
- эллипсис (ellipsis) - опущение слова или фразы, понятных из контекста, например: *There is a lot of publicity about recycling these days and whenever some appear there are doubts if it is really helpful.*"
- замещение (substitution) – замещение слова или целой фразы другим, аналогичным по смыслу, например: *"Apparently incinerators can be considered the best way of getting rid of non-recyclable rubbish so the council intends to install one here."*

Абстрактность

Еще одной чертой научного стиля является абстрактность. Данная характеристика особо четко проявляется на лексическом уровне – научный стиль письменной речи отличается частотой использования абстрактных существительных (*tendency, enjoyment, innovation, acknowledgement, etc*). Это объясняется тем, что при рассмотрении проблемы ученый сначала изучает общие понятия и только затем переходит к конкретизации.

Точность как характеристика научного стиля заключается в широком употреблении специальной лексики и терминологии, особенно той, которая сходна во многих языках и является международной (*specialist, expert, manager, function, etc*). При ссылке на статистику часто используются точные цифры и факты (*50% of population, 12 million dollars, etc*).

Объективность

Для современного научного стиля не характерны субъективные оценочные суждения, которые могут лишь использоваться для выражения сугубо личной точки зрения автора (*in my opinion, in my view, etc.*). Наоборот, этому стилю присуща безличная манера изложения материала, потому что

основное внимание в работе уделяется не личности автора и его мнению, а информации и аргументам, которые автор представляет читателю. Как выразилась И. Мартинез, «факты говорят сами за себя безличным образом» [16, с.39].

Формальность

Немаловажной чертой научного стиля является формальность. В академическом стиле, в отличие от разговорного или художественного, следует избегать употребления

разговорных, неформальных слов и выражений ("*the States*", "*stuff*", "*a lot of*", "*thing*", "*sort of*"); сокращенных форм (*isn't*, *can't*, *shouldn't*, *info*, *ad*); фразовых глаголов (*look into*, *put up with*, *get off*); идиом ("*I am not going to pay a penny*"); личных местоимений (*I*, *you*, *we*);

Номинальность

Следующей чертой научного стиля в английском языке, на которую стоит обратить внимание, является номинальность. Это означает, что в современной письменной речи научного стиля развилась тенденция к большему употреблению существительных и относительно меньшему употреблению глаголов.

Сравним:

a) Most people would agree that regular exercise is important (General English).

b) There is a widespread agreement about the importance of regular exercise (Academic English).

c) The only way to diagnose the disease accurately is to obtain a blood sample. An accurate diagnosis of the disease depends on obtaining a blood sample [11, с. 290].

Информационная насыщенность

С функциональной точки зрения письменная речь является необычайно информационной по цели высказывания, потому что обычно создается в контролируемых ситуациях, когда есть время на обдумывание и возможно

что-то переписать по-другому. Приведенный ниже текст иллюстрирует плотную информационную насыщенность в академическом стиле, существительные в тексте выделены полужирным курсивом, атрибутивные прилагательные - курсивом, предлоги – заглавными буквами:

"The *formation* OF a *separate socialist bloc* would insulate the *East* FROM the *coming economic chaos* IN the *West* and enhance *socialist economic development*. The *primary motivation*, however, was *political*.

Сжатость

При всей информационной насыщенности тексту, написанному в академическом стиле, характерна сжатость изложения материала, так называемая компрессия. Она может быть достигнута за счет определенных синтаксических конструкций:

- словосочетаний имен существительных
- словосочетаний имен существительных с атрибутивными прилагательными
- замены придаточных предложений причастными или инфинитивными конструкциями
- фразспредлогами
- фраз- приложений

В целом, английская система образования уделяет большое внимание развитию академического письма [11, с.35] Со временем в английском языке образовался целый ряд лексико-грамматических приемов, направленных на соблюдение основных принципов научного дискурса. Таким образом, ученым других стран следует быть особенно внимательными к способам выражения научного стиля на английском языке, чтобы чувствовать себя вполне конкурентоспособными на международном рынке.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. «Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)». М.: «Международные отношения», 1975. – 240 с.

2. Гальперин И.Р. «Очерки по стилистике английского языка». М.: Либроком, 2000. – 376 с.
3. Гореликов С.Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ. 2002. - № 6. с.55-59
4. Григоров В.Б. «Как работать с научной статьей. Пособие по английскому языку». М.: Высшая школа, 1991. – 168 с.
5. Казакова Т.А. «Теория перевода (лингвистические аспекты)». СПб.: Союз, 2001. – 226 с.
6. Казакова Т.А. «Translation Techniques. English-Russian. Практические основы перевода». СПб.: Союз, 2000. – 320 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОНОМАСТИКОН В. НАБОКОВА И ТЕРМИНОЛОГИЯ ЛЕПИДОПТЕРОЛОГИИ

Яковенко Н.С., Варнавская Е.В., Ломтадзе А.Д.

**Воронежский государственный медицинский университет
им. Н.Н. Бурденко, Воронеж, Россия**

В работе представлены результаты репрезентативного исследования онимов художественных произведений В.В. Набокова, использованных для именования новых видов чешуекрылых. Авторами выявлены основные источники заимствования художественных онимов произведений В.В. Набокова как англоязычного, так и русскоязычного периода его творчества и дана их краткая характеристика.

Имя русско-американского писателя Владимира Набокова вошло в мировую историю как имя выдающегося литературоведа, поэта и переводчика, преподавателя и автора более 17 романов, написанных как на русском, так и на английском языке. Характерной чертой всех произведений В. Набокова является виртуозный стиль, привлечение широких слоев лексики, разнообразие морфологических ресурсов, оригинальный синтаксис [1, с. 7].

Помимо литературной деятельности Владимир Набоков профессионально занимался энтомологией и, открыв несколько новых видов бабочек-голубянок, внёс весомый вклад в лепидоптерологию – раздел

энтомологии, посвящённый чешуекрылым. В 1921 году Набоков опубликовал на английском языке свою первую статью о бабочках «Несколько замечаний о крымских чешуекрылых» [2]. Знаменитый писатель также в течение некоторого времени являлся куратором коллекции бабочек музея сравнительной зоологии Гарвардского университета.

Исследователи его творчества всегда отмечают, что литература и энтомология тесно переплетаются в произведениях В. Набокова. Бабочки – неотъемлемая часть образной системы большинства его романов. Так, имя героини романа «Лолита» Мисс Фален – это перевод французского *phalene* – мотылек. Назвав двух других героинь Эдуза Гольд и Электра Гольд, В. Набоков как бы отсылает читателя к золотистой Эдузе и золотистой Электре, бабочкам семейства белянок *Colias Edusa*, имплицитно обозначая авторское присутствие в тексте. [1, с.135]. Исследователи подсчитали, что бабочки упоминаются в произведениях писателя более 570 раз [3].

Разнообразие интересов Набокова и их тесная взаимосвязь не могли не проявиться в работах последователей. Его литературное наследие привлекает не только лингвистов, но нашло отражение в новых открытиях ученых лепидоптерологов. В честь самого Набокова и именами персонажей произведений данного автора были названы свыше 30 видов бабочек. Энтомологи отметили его огромный вклад в науку, увековечив фамилию *Набоков* даже в родовом термине *Nabokovia*.

Сочетание своеобразия ономастикона Набокова и экспликация интенции выбора отонимической части термина биноминарной номенклатуры показали нам интересными [4], и мы решили вкратце продемонстрировать результаты репрезентативного исследования онимов его художественных произведений, использующихся при видовой номинации чешуекрылых. В данной статье представлена характеристика вышеуказанных лексем согласно источнику заимствования. Описание этой части лексики не встречалось в лингвистических исследованиях, поэтому мы полагаем, что оно может быть весьма интересно не только с познавательной точки зрения, как пример

популяризации научных знаний, но и полезно в качестве редкого языкового материала, востребованного корпусной лингвистикой, рассматривающей научные тексты.

Следует отметить, что в бинарной номенклатуре принято следующее полное именование бабочки: первым идет название рода, затем вид, каждое из которых может содержать оним в своем составе. Например, *Pseudolucia*, *Itylos*.

Нижеперечисленные энтомологи из разных уголков мира включили в наименование открытого ими нового вида бабочки оним произведений В.В. Набокова: Zsolt Balint (Жолт Балинт) – PhD, Hungarian Natural History Museum, Department of Zoology, Kurt Johnson (Курт Джонсон) – American entomologist, the American Museum of Natural History, Gerardo Lamas – Peruvian entomologist. Museo de Historia Natural, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Dubi Benjamini – Entomologist, Israel, Yu-Feng Hsu – Taiwanese entomologist. Dept. of Biology, National Taiwan Normal University.

Антропонимы главных героев первого романа Набокова «Машенька» и романа «Защита Лужина» нашли отражение в наименованиях видов *Itylos mashenka* (Bálint) и *Itylos luzhin* (Bálint).

В честь главного героя роман «Пнин» Тимофея Пнина назван вид *Itylos pnin* (Bálint), а имя его возлюбленной запечатлено в наименовании *Itylos mira* (Bálint & Lamas).

Фамилия профессора Адама Круга – главного героя романа «Под знаком незаконнорождённых» послужила основой нового вида *Leptotes krug* (Bálint, Johnson), (Salazar & Velez).

Антироман «Бледный огонь» – «самое изощренное произведение Набокова» [5] – источник онимов для нескольких видов бабочек. Следует отметить, что в рассматриваемом примере ученые-энтомологи брали не только антропонимы персонажей, но и названия географических объектов, и даже минерала-самоцвета, упомянутые в произведении.

Холодная красота *Madeleinea cobaltana* (Bálint & Lamas) напоминает о Кобальтане, забытом и пустынном горном курорте, описанном в этом антиромане. Бабочки *Madeleinea nodo* и *Madeleinea odon* (Bálint & Johnson) носят имена «единокровных» братьев Нодо и Одона. Набоков не случайно использует палиндром, пытаясь привлечь внимание читателя к противоположности их характеров. Сохраняя Набоковский стиль, именно противоположность окраса и среды обитания пытались выделить энтомологи, называя вновь открытых бабочек онимами указанных персонажей. *Тинтаррона* – темно-синее драгоценное стекло, изготавливаемое в Бокае, средневековом городке в земблянских горах, упомянуто в термине *Madeleinea tintarrona* (Bálint & Johnson). Вид *Paralycaeides hazelea* (Bálint & Johnson) содержит имя Хэйзел Шейд, дочери поэта Джона Шейда из «Бледного огня»; *Paralycaeides shade* (Bálint) – имя самого поэта. Царевубийца Кинбот застыл в ныне не валидном термине *Pseudolucia kinbote* (Bálint & Johnson). Название вида *Pseudolucia zembla* (Bálint & Johnson) происходит от топонима, именующего загадочное мифическое королевство в «Бледном огне».

Антропонимы главных героев романа «Дар» явились основой для наименования следующих видов бабочек: *Pseudolucia zina Benjamini* (Bálint & Johnson) – Зина Мерц, героиня «Дара», *Plebejus fyodor Hsu* (Bálint & Johnson) – Федор Годунов-Чердынцев; *Leptotes delalande* (Bálint & Johnson) – выдуманный Набоковым писатель Пьер Делаланд.

Из романа «Приглашение на казнь» взято название вида *Polytheclus cincinnatus* (Bálint & Johnson). Цинциннат – главный герой данного произведения.

Топонимы и антропонимы романа «Ада, или Радости страсти. Семейная хроника» нашли свое отражение в представленных ниже номенклатурных наименованиях. Вид *Nabokovia ada* (Bálint & Johnson) – по имени Ады, главной героини романа, *Plebejus ardis* (Bálint & Johnson) – по названию, поместья Ардис, в котором встретились и начали роман Ван и

Ада; бабочка *Madeleinea ardisensis* (Bálint & Lamas) также по имени этого поместья.

Антропонимы главных героев романа «Лолита» участвуют в наименовании следующих видов бабочек: вид *Madeleinea lolita* (Bálint) назван в честь Лолиты – главной героини романа; *Pseudolucia charlotte* (Bálint & Johnson) – по имени матери Лолиты, Шарлотты; *Pseudolucia clarea* (Bálint & Johnson) – по имени драматурга Клэра Куильти. Наименование *Pseudolucia hazeorum* (Bálint & Johnson) имеет двойной смысл. В нем отражен цвет крыльев, словно подернутых дымкой и напоминание о фамилии Лолиты – *Haze* [6]. Вид *Pseudolucia humbert* (Bálint & Johnson) назван по имени главного героя «Лолиты» Гумберта Гумберта.

Особенно интересен оним *aureliana* в номенклатурном термине *Pseudolucia aureliana* (Bálint & Johnson). Понять источник его происхождения можно лишь в случае знакомства с англоязычной версией рассказа Набокова «The Aurelian». Словом *aurelian*, от латинского *aurum* – ‘золото’ в XIX веке исследователи называли бабочек, поскольку куколки некоторых видов этих чешуекрылых напоминали маленький золотой слиток. Указанная аллюзия присутствует только в английской версии, переведенной самим Набоковым с русского «Пильграм», по имени главного героя энтомолога.

Энтомологи не могли не учесть и языковую игру, характерную для ономастикона романов Набокова [1; 6]. Так наименование *Madeleinea vokoban* содержит палиндром фамилии Набоков (Bálint & Johnson).

В предыдущих работах мы отмечали, что «в основе выбора онима для терминологической единицы часто находится интрисивная мотивация, которая обусловлена факторами локальной среды, способствующей формированию мысленной связи, порождающей ассоциации и аллюзии в сознании индивида» [7, с.7]. Эволюционная трансформация, динамичность современного мира отображаются в лексических изменениях во времени и пространстве [8], которые в свою очередь нуждаются в непрерывном пополнении словарного запаса, что особенно удобно при использовании

художественных имён собственных, количество которых ограничено лишь фантазией автора.

Набоков писал, что самые радостные, волнующие, лучшие годы его жизни – это работа в музее сравнительной зоологии Гарварда [9]. Бабочки и таксономия, которую считают самой скучной из всех наук, всю жизнь были его страстью, его искренней любовью. Поэтому неудивительно, что последователи-энтомологи, прекрасно осведомленные о блестящей литературной карьере писателя, оказывая огромное уважение его научным и литературным успехам, постарались отобразить обе стороны его деятельности именно таким образом, используя имена персонажей в терминологии лепидоптерологии. Вспоминая слова В. Набокова, хочется отметить, что «живут и будут жить поколениями и числом большим», чем книги [9], не только описанные им бабочки, но и бабочки, получившие имя в честь его книг.

Список литературы

1. Яковенко Н.С. Антропонимическое пространство англоязычного творчества В.В. Набокова (на материале романов "Истинная жизнь Севастьяна Найта", "Лолита", "Пнин"): дис. ... канд. филол. наук / Н.С. Яковенко; Воронежский государственный университет, – Воронеж, 2011. – 230 с.
2. Брайан Бойд. Владимир Набоков. Американские годы. – 2010. – 950 с. ISBN 978-5-89091-422-4
3. Бабочки Владимира Набокова // Музей В. Набокова. URL: <http://nabokov.museums.spbu.ru/Ru/Museum/Collection/Butterfly/index.htm?rubr=Collection-Butterfly> (дата обращения: 28.04. 2019).
4. Варнавская Е. В., Варнавский В. С. Эпонимы и политика: семасиологические проблемы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 3 (март). – С. 188–196. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/195008.htm>. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-1301

5. Окс М. В. Полилингвизм в романе В. Набокова «Бледный огонь» // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2006. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvizm-v-romane-v-nabokova-blednyu-ogon> (дата обращения: 01.05.2019). КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/polilingvizm-v-romane-v-nabokova-blednyu-ogon>
6. Яковенко Н.С. Функционирование ономастической лексики в романах в. В. Набокова «истинная жизнь Севастьяна Найта» и «Лолита» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. -2011. -№ 2. -С. 101-104.
7. Варнавская Е.В., Данковцев Р.Ю. К вопросу о семантической мотивированности эпонимов // В сборнике: Язык. Образование. Культура Сборник научных трудов по материалам XII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 83-летию КГМУ. 2018. С. 4-10.
8. Варнавская Е. В. Сетевой медицинский дискурс в блогосфере: социолект и специфика онлайн общения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 5 (май). – URL: <http://e-koncept.ru/2019/195017.htm>.
9. Рогачев В., Байдакова А. Америка в пяти измерениях. «Грифон» – 2013. – URL: <https://www.litres.ru/alla-baydakova/amerika-v-pyati-izmereniyah/>

**ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
НА УРОКАХ РКИ**

Яковлева Т.Б., Шмакова Л.В.

**Оренбургский государственный медицинский университет,
кафедра русского языка**

В статье предпринята попытка показать значение анализа художественного произведения на уроках РКИ для развития лингвокультурной и речевой компетенций студентов-иностранцев и обозначить стилевые особенности прозы Оренбургского

писателя П. Краснова, которые органично взаимосвязаны и даже обусловлены проблематикой его творчества.

Обучение иностранных студентов русскому языку предполагает комплексный подход. Следовательно, использование на уроках художественных и публицистических текстов способствует формированию не только языковой культуры и развитию речевой компетенции, но и, что на наш взгляд, не менее важно, формирует межнациональную толерантность, значительно расширяет границы и лингвокультурной компетенции студентов-иностранцев.

Художественная литература всегда была и остается основной формой национальной языковой культуры и искусства слова. Уже очевидно, что анализ художественного произведения в общекультурном контексте дает возможность студентам лучше понять страну и народ страны изучаемого языка; увидеть общее и различное в культуре. Объективно, что и сам процесс изучения языка становится в этом случае более осознанным.

Говоря о преподавании русского языка как иностранного, необходимо постоянно помнить: изучаемый язык сам по себе автоматически «не отдает» хранимую им информацию, соответственно необходимы целенаправленные усилия подготовленного преподавателя, правильно сориентированного на русскую культуру [3, с. 76].

Иностраных учащихся необходимо познакомить сначала в доступной форме со стилистикой русского языка, рассказать о книжных стилях речи, стилистически нейтральных языковых единицах. Именно так, по мнению О.В. Старостиной (Казанский федеральный университет), изучая тексты художественной литературы, мы приближаемся к главной функции учебного текста – способствовать поддержанию речевых навыков и умений с использованием наглядности языковых структур. Страноведческая информация дополняется в результате для студентов новыми речевыми ситуациями и разговорными конструкциями, необходимыми для общения в

целом. В процессе анализа текста необходимо обращать внимание студентов и на лексико-грамматическую систему русского языка.

Произведения Оренбургского писателя и публициста П.Н. Краснова хорошо знакомы читателю. Его рассказ «Мост» вошел в первый том антологии «Шедевры русской литературы XX века», многие повести и рассказы вошли в Программы школьного изучения. Он лауреат многих именитых литературных премий и наград.

Тема современной многострадальной деревни уже стала традиционной в литературе. Краснов все-таки продолжает ее разработку, заостря внимание на еще не сказанном, но очень важном. Перед читателем разворачивается эпическое полотно современной деревни. Все очень узнаваемо. Однако мы отмечаем, что изображение бытовых деталей, примет повседневной действительности и даже действий и поступков героев – все это не самоценно для автора. Он ставит перед собой более сложную задачу разрешения проблем нравственно-философского характера, размышляет о судьбе всего народа, России. Перед нами яркий пример не частого, но достаточно распространенного явления, когда образ автора биографического и автора как художественной концепции, выраженной в произведении, сливаются в единое целое. Это, на наш взгляд, объективно влияет на выбор формы повествования, систему художественных приемов и средств создания образов, т.е. на всю художественную систему.

Следует отметить, что определяющей для всего творчества П. Краснова стала мысль о невозможности и недопустимости нынешнего образа жизни. Поэтому и мучит вопрос: «... где она, жизнь твоя единственная, единая? За пределами ночей этих, дней, лет суеты – настоящая где?» («Победит любовь»). Возможно, именно этим и объясняется, что художественный мир Краснова лишен радости, ярких красок; здесь так редко возможно счастье, настоящая любовь... Герои пытаются разобраться в себе и понять свое место в жизни. Объективными видятся в этом контексте сложные синтаксические конструкции, затянутые попытки рефлексий героев. Автор пытается

высвободить своих героев из мешанской духоты, безволия и слабохарактерности, помочь им поверить в себя, в возможность новой жизни.

Как сквозь дрему, пробираются они к свету. Сам писатель верит в силу вечного закона бытия, поэтому и возвращаются скворцы после долгой зимы, поэтому вновь по-особому запахнет весной степь. Здесь, на наш взгляд, можно говорить об особой лирической тональности образов, точном использовании фигур народной речи. И снова явная замедленность повествования, как прием ретардации, словно разматывание клубка нитей, запутанных самой жизнью.

Анализ целого ряда рецензий на произведения Краснова позволил выявить общую тенденцию. Авторы определяют стиль писателя слишком трудным для восприятия. «Ваш стиль не спутать со стилем другого писателя. Как читатель признаюсь: вас невозможно читать «по диагонали», нужно вчитываться в каждое слово, нужно понимать и получать настоящее филологическое, эстетическое удовольствие... Но, наверное, не каждый готов к этому. Не возникало ли желания переориентироваться на массового читателя?» - пишет Мария Москвина в газете «Оренбургская неделя».

Сам Краснов говорит, что, в общем-то, и не ставил перед собой такой задачи – создать непременно *свой стиль*, да он бы тогда получился во многом искусственным. Искал свое. Выработка стиля происходила как бы попутно, а она, конечно же, требует и времени, и опыта, и своего, не *заемного* мирочувствования, и больше всего не хотелось быть похожим на письме на кого-то из любимых моих писателей, на нелюбимых тем паче. Вообще же, по утверждению самого писателя, пишет он именно для массового читателя, «только умеющего читать, вчитываться, а не для верхоглядов и любителей всякого модного. У нас еще не совсем утеряна (и не будет окончательно утрачена) культура чтения, Россия – литературоцентричная страна, ею и останется».

«Свет ниоткуда» – сборник, под обложкой которого собраны уже известные читателю повести «Высокие жаворонки», «Колокольцы», «Пой,

скворушка, пой», «Звезда моя, вечерница», «Новомир» и трилогия «Свет ниоткуда». В этом, на наш взгляд, видится особая символичность: только Время может оценить и проверить истинность написанного слова... В книгу вошли три рассказа, объединенных не только темой, временем и местом действия, но и одним жанровым определением. Необходимость такой формы – трилогии – вызвана стремлением автора понять и связать природную, социальную и духовно-нравственную сторону нынешнего исторического разлома, очередной русской Смуты – путча, вернуться к осмыслению совершившейся вокруг нас и в нас самих трагедии народа. Уже очевидно, что творчество П. Краснова обращено к читателю думающему, сомневающемуся, способному к философским размышлениям о жизни и о своем месте в ней. Важно, чтобы человек не чувствовал себя просто случайным прохожим, временщиком... Жизнь не терпит суеты, наносного, фальшивого блеска и легковесных ценностей и ориентиров...

Все это, по нашему мнению, и определяет стилевое своеобразие произведений автора. Пётр Краснов снискал у критиков славу мастера слова. «Умеет *накручивать словесный клубок* на целые страницы» [7].

Мы отмечаем, что текст писателя требует абсолютного погружения. Без этого невозможно его понимание, точнее – *осмысление*. Попытка остановить мгновение. Задержать жизнь, утекающую в прошлое, прочувствовать бесконечность, необозримость «сейчас». У Краснова мгновение *вбирает в себя* всё бытие героя. В одно и то же время ловящий рыбу человек думает о работе, о близких людях, о будущем, прослеживает минувшую жизнь. А перед его глазами природа, поплавок, река, лодка. И надо всем — тоска по неудавшейся любви! Горе утрат, надежды, покорность судьбе и печаль по России. Важно *почувствовать*, что мгновение у Краснова становится плотным, в нем необъятность жизни, щемящая ностальгия по истекшему и утекающему времени. Не только времени героя, но и времени читателя и самого рассказчика: один слова прочитывает, другой их выстраивает на бумаге. Всё это — модернизм. Но Пётр Краснов, завернув

читателя в словесный кокон, принимается говорить просто и точно. И ещё одно надо помнить, открывая книгу, написанную Петром Красновым: в его зачинах, столь бесконечных, всегда звучит особая мелодия. Мелодия мысли и языка, перед нами сразу три портрета — героя, писателя, эпохи.

Большинство произведений Петра Николаевича — простые истории о самых обычных людях с обычной судьбой. Вот только всё обычное — неповторимо. Именно это важно почувствовать и осознать читателю.

Список литературы

1. Литературное Оренбуржье: библиографический словарь. – Оренбург: Оренбургская книга, 2006. – 272 с.
2. Машовец Н. О рассказах Петра Краснова // Лит. учеба. 1979. №1;
3. Мирзоева В.М. Учебно-методические аспекты преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе / В.М. Мирзоева, А.Г. Иванов, Д.В. Килейников // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 2-й Международной научно-методической конференции. – Воронеж: «Истоки», 2012. –С. 76-79.
4. Можаяев Б. Самобытное нравственное отношение к предмету // Литературная Россия. 1979. 16 марта;
5. Неверов А. Неподнятая целина // Литературная газета. 1988. 7 дек.;
6. П. Н. Краснов // Всероссийская литературная Пушкинская премия «Капитанская дочка»: лауреаты 1996 - 2017 гг. / Оренб. обл. универсальная науч. б-ка им. Н.К. Крупской, Отдел краеведения ; сост. Е. В. Суздальцева ; отв. за вып. Л. П. Сковородко. - Оренбург , 2017. - С. 31-32.
7. Курбатов В. К прежнему, целому человеку // Вечерний Оренбург. 1997. 27 марта.

РАЗДЕЛ 6

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Аджемьян Г.И., Кравченко О.В.

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛ)

РГЭУ (РИНХ),

г. Таганрог, Россия

В данной статье раскрывается теоретическое обоснование использования игровых технологий на уроках французского языка, как одного из оптимальных многофункциональных средств обучения и воспитания. Опираясь на личный педагогический опыт, авторы приводят примеры игр, возможных для развития рецептивных и продуктивных навыков иноязычной речи.

Актуальность представленной работы определяется тем, что тема совершенствования технологий обучений иностранным языкам чрезвычайно важна, а проблема игровых технологий требует глубокого изучения для практического применения этого метода в условиях школы. На сегодняшний день многие учителя спорят о том, стоит ли часто применять игры на уроках иностранного языка. Одни считают, что игры являются в большинстве своем лишь развлекательным моментом на уроке, и в малой доле выполняют обучающую функцию. Другие же учителя склоняются к тому, что игры - неотъемлемая часть обучения иностранному языку, в них существует бесконечное количество возможностей для воплощения творческого потенциала как преподавателя, так и учащихся. «В игре человек испытывает такое же наслаждение от свободного обнаружения своих способностей, какое художник испытывает во время творчества» (писал Ф.Шиллер).

Мы придерживаемся мнения о важности и необходимости использования игр в процессе обучения иностранному языку прежде всего учитывая функции, которыми наделены игры. Наряду с обучающей функцией, позволяющей развивать память, внимание, совершенствуя тем самым навыки владения иностранным языком), игра развивает личностные качества ученика и формирует навыки подготовки физиологического

состояния для более эффективной деятельности. Реализуя воспитательные и развивающие цели, игра помогает создать на уроке атмосферу иноязычного общения, объединить коллектив учащихся, установить эмоционально-коммуникативные отношения, то есть обеспечивает все условия для реализации на уроках иностранного языка основной цели – формирования коммуникативной компетенции.

Вопросом использования игр на уроках иностранного языка занимались многие теоретики и практики, в частности Е.А. Барашкова, говоря об опыте на основе игровых технологий, выделяет следующие правила применения игр при обучении иностранному языку:

1. Прежде чем предложить игру, мы должны задать себе вопрос: для чего необходима эта игра, что она дает. Преподаватель всегда должен четко ставить перед собой дидактическую цель.

2. Нельзя одной игрой решить две задачи: например, отработать новый грамматический материал и выучить новые слова. Удовольствие от игры ученики получают, но пользы от этого не будет. Нужно определить главную цель игры, ее и добиваться.

При проведении игр учитель должен соблюдать некоторые методические рекомендации:

1. Необходимо подготовить методический материал в достаточном количестве. Это могут быть карточки, рисунки, таблицы;

2. Ознакомиться с игрой, сделать запись основных моментов. Продумать, как объяснить игру учащимся. Установка играет самую важную роль, так как наряду с целью и правилами корректная установка регламентирует время;

3. Решить, какую роль учитель возьмет на себя: наблюдателя, помощника, участника.

4. Продумать, как осуществить обратную связь по окончании игры, например, спросить над какой темой мы сегодня работали;

5. Делать пометки, комментарии, записи, замечания, вопросы, возникающие в ходе игры для повторения данного материала на следующих уроках;

Использование разнообразных игровых приемов в рамках работы на уроках французского языка должно быть направлено на формирование языковых навыков и речевых умений учащихся для успешного общения в реальных жизненных ситуациях. А для этих целей как нельзя лучше подходят различные учебные игры.

Среди основных видов игр, используемых на уроках французского языка, необходимо выделить грамматические, фонетические, лексические и орфографические.

Цели фонетических игр:

- тренировать учащихся в произношении французских звуков;
- научить учащихся громко и отчетливо читать;
- формирование навыков фонетического слуха.

Игра: «Alphabet français»

Учитель просит учащихся назвать слово, не содержащую букву «С»(можно назвать любую букву французского алфавита).

Цели лексических игр:

- тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
- активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
- развивать речевую реакцию учащихся;
- познакомить учащихся с сочетаемостью слов.

Игра: «La feuille intelligente»

Учащиеся делятся на 3 команды, т.е три ряда. С последней парты передают вперед лист бумаги, на котором учащиеся должны написать, слово по заданной теме. Выигрывает та команда, которая справится быстрее и точнее остальных. Это хороший способ проверки лексического материала.

Цели грамматических игр:

- научить учащихся употреблять речевые образцы, в которых содержатся определенные грамматические трудности;
- создать естественную ситуацию для употребления данного речевого образца;
- развитие речевой активности и самостоятельности учащихся.

Игра с карточками:

При изучении спряжения глаголов avoir и être учитель показывает местоимение, а ученики должны показать карточки с соответствующими формами того или другого глагола.

Цель орфографических игр:

- орфографические игры способствуют формированию и развитию речевых навыков. Основная цель этих игр - освоение правописания французских слов.

Игра: «Qui est plus attentif?»

Учитель пишет на доске несколько слов, в одном из них делает ошибку. Ученики должны найти и исправить ее.

В ходе педагогической практики был проведен эксперимент по активному внедрению игровых технологий в процесс обучения, что позволило сделать вывод о повышении мотивации обучающихся к изучению французского языка, а также резюмировать основные требования использования игр для достижения устойчивых положительных результатов:

- ✓ место игры на уроке зависит от её педагогической целенаправленности;
- ✓ умение учителя владеть игровой технологией;
- ✓ уместно использовать игру, когда усвоен минимальный языковой материал;
- ✓ целесообразно на уроке отводить для игры от 3-5 минут до 25 минут;

- ✓ нецелесообразно использовать игру на всех уроках, иначе к игре привыкают и эффективность её снижается;
- ✓ частота изменения игр зависит не только от степени обучения, но и от состава и уровня знаний класса;
- ✓ игра становится более эффективной, если её сочетают с различными видами наглядности, мультимедийными техническими средствами;
- ✓ также важна установка, Объяснение игры является моментом очень ответственным. Объяснение игры должно быть кратким и точным непосредственно перед ее началом.

В заключении хочется отметить, чем шире используются педагогом разнообразные приемы и технологии, тем лучше ученики усваивают материал, ведь еще К.Д.Ушинский сказал, что «Ребенок устает не от деятельности, а от односторонности и однообразия...». Применение различных видов учебных игр на уроках французского языка на начальном этапе обучения дает возможность повысить мотивацию обучающихся к изучению французского языка, а также поддерживать постоянный интерес к урокам, все время привнося в них нечто новое.

Список литературы

- 1 Барашкова Е.А. Не все дети талантливые, но все способные // English - 2005. - № 9. - С. 14-15.
2. Самсонова Н.И. Игра как один из эффективных приемов обучения иностранному языку // Молодой ученый. - 2017. - №4. - С. 383-385.
3. Селезнева А.А. Игра как эффективное средство обучения школьников иностранному языку // Молодой ученый. - 2015. - №9. – С. 1179-1181.
- 4 Ушинский, К.Д. Собрание соч. Т.9.- М - Л.: Изд-во АПН, 1950.

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Айрапетян А.А., Абрамян А.А.

**Ереванский государственный медицинский университет им. Мх. Гераци,
г. Ереван, Армения**

В этой статье рассматриваются различные подходы и методы преподавания английского языка студентам-медикам с учетом специальной лексики, способствующие совершенствованию профессиональной речевой коммуникации у студентов-медиков как бакалавриата, так и всех этапов получения высшего медицинского образования.

Изучение иностранного языка предполагает не только изучение общеупотребительной лексики, многочисленных грамматических форм и усвоение способов их использования при обучении всем видам речевой деятельности: чтении, письме, говорении и аудировании, а также выполнение важных общеобразовательных и воспитательных функций, способствующих расширению общего и профессионального кругозора студентов-медиков, раскрытию и формированию у них социально-психологических качеств, необходимых в их профессиональной практике.

Язык выполняет психолингвистические, социолингвистические функции. При работе иноязычными источниками информации формируется понимание об универсальных категориях психологического, нравственного, социального содержания и их специфичных национальных и индивидуальных проявлениях.

В последнее время в силу расширения всевозможных контактов с англоязычными странами, увеличения программ по обмену специалистами, объема широкодоступной специальной литературы, актуальность иностранного языка, в данном случае английского, значительно возросла. Кроме того, возросла необходимость в повышении коммуникативных навыков.

Основной целевой установкой в преподавании английского языка в медицинском вузе является умение будущего врача читать, говорить,

понимать, уметь извлекать максимум информации из прочитанного специального текста.

Современная медицина требует от выпускника медицинского вуза активного владения английским языком как средством общения в социально-обусловленных сферах повседневной жизни и в профессиональной деятельности.

Главная цель обучения английскому языку - это коммуникативная цель, которая выступает как интерактивная, ориентированная на достижение практического результата в овладении иностранным языком, посредством накопления и расширения знаний и опыта обучаемых.

Коммуникативная компетенция на занятиях по английскому языку достигается различными формами и видами работ, такими как: групповые (фронтальные), индивидуальные, уроки-диспуты, ситуативные сценки с ролевыми играми, уроки-экскурсии, делового письма, подготовка докладов и рефератов с участием студентов и преподавателей.

Например, преподаватель заранее предлагает темы для бесед по медицинской тематике. Студенты выбирают одну из предложенных тем и готовят выступления. Эти проекты готовятся и презентуются одним или двумя студентами. Остальная часть аудитории – пассивные слушатели.

После всех выступлений проводятся дискуссии, и оценка ставится самими студентами. Такие уроки способствуют активному развитию речевых навыков и закреплению программного лексического материала, а также умению аргументировать свою точку зрения, критически оценивать выступления одноклассников.

Таким образом, коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что на сегодняшний день является основой функционирования сетевого общения. Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие учебной информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту (e-mail);

телеконференции (usenet); видеоконференции; возможность публикации; создание собственной домашней странички (homepage); доступ к информационным ресурсам; справочные каталоги (Yahoo, Yandex, etc.); поисковые системы (Google, Opera, etc.) и многое другое.

Все эти ресурсы могут быть активно использованы на практической занятии по английскому языку.

Виртуальная среда Интернета позволяет выходить за временные и пространственные рамки, предоставляя пользователю возможности аутентического общения. Интернет развивает лексические навыки иностранного языка, связанные с мыслительными операциями: анализ, синтез, идентификация, сравнение, сопоставление, вербальное и смысловое прогнозирование. Она также развивает социальные и психологические качества студентов: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе, создает благоприятную атмосферу для интерактивного обучения. Интернет также может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических навыков и умений, контроля и проверки знаний.

Здесь можно найти всевозможные тренировочные, лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты, аудио-книги, фильмы и т.д.

Мы постарались рассмотреть традиционные и современные методы изучения английского языка в условиях Армении, актуализирующие основные принципы диалектики и педагогики, а также максимально способствующие овладению профессиональной речью в рамках установленного академического времени как в бакалавриате, так и в клинической ординатуре и соответствующие основным программным темам специальных дисциплин.

Список литературы

1. Зорина Ю. В. Обучение терминологии – путь к профессиональной компетенции. Москва, 2007. С. – 99-100.
2. Лапенков Д. С., Иванова О. А., Елисеева И. А. – Теоритический курс английского языка: учебно-методическое пособие. Москва, 2018. – С. 35
3. Мишланова С. Л., Термин в медицинском дискурсе. Москва, 2003.– С. 3.
4. Шедрина Т.Т., Английский язык в медицине. Москва, 2004.– С.27.
5. David Nunan. Practical English Language, English Teaching, US, 2017. – P.12

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ТЕМЫ «НА ПРИЕМЕ У ВРАЧА» НА ОСНОВЕ РАБОТЫ СО
СТИХОТВОРЕНИЕМ А.Л. БАРТО «МЫ С ТАМАРОЙ»**

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 А.Л. Барто «Мы с Тamarой», приводятся примеры заданий на закрепление лексических, грамматических и синтаксических норм литературного языка.

Изучение иностранного языка включает работу по развитию коммуникативной компетенции по всем направлениям, что является неотъемлемой частью образовательной и учебной деятельности ФГОС нового поколения [4]. Обучающийся нацелен на восприятие и понимание монологических и диалогических высказываний, текста при чтении, формирование навыка построения собственного аргументированного суждения в устной или письменной форме.

Для самостоятельной работы студента в качестве одного из методов мы предлагаем использовать изучающее чтение. Являясь одним из основных видов чтения при обучении иностранному языку, оно предполагает стимулирование познавательной активности, исследовательского опыта обучающихся.

Для хорошего чтения важно уметь воспринимать и анализировать / обрабатывать полученную информацию [1, с.281].

При помощи упражнений на предтекстовом, притекстовом и послетекстовом этапах происходит формирование навыков по «восприятию языковых средств и их точное понимание в тексте», «извлечению полной фактической информации, содержащейся в тексте» и «осмыслению извлеченной информации» [8, с.99].

Н.В. Кулибина отмечает, что в настоящее время всеми признана актуальность и целесообразность включения художественных текстов в процесс обучения русскому как иностранному [5, с.264].

Художественное произведение рассматривается как материал, отличающийся страноведческой и культурологической насыщенностью, поскольку в нем отражена вся жизнь народа, специфика его восприятия окружающего мира [5, с.40-41].

Иностранные студенты изучают русский язык по учебному комплексу «Жили-Были». Для подготовки будущих специалистов к практической деятельности учебный курс дополняется методической разработкой «Здоровый образ жизни», которая включает медицинскую лексику и соответствующие грамматические модели.

Для стимулирования мотивации студентов при изучении темы «На приеме у врача: в поликлинике и в больнице» студентам был предложен текст А.Л. Барто «Мы с Тamarой» и комплекс упражнений [2].

Студентам предлагается прочесть стихотворение А.Л. Барто «Мы с Тamarой» и выполнить задания.

1. Прочитайте стихотворение. Определите значение незнакомых слов при помощи словаря.
2. Выпишите из текста слова медицинской лексики.
Пример: бинты, санитары, лечиться, компресс, марля, йод, рана, и т.д.
3. Выпишите из текста слова, обозначающие части тела (*лицо, рука и т.д.*) и наименования медицинских инструментов (*вата, марля, бинт, йод и т.д.*).
4. Выпишите из текста существительные, укажите их род.
Пример: йод (м.р.), вата (ж.р.), лицо (ср.р.) и т.д.
5. Найдите в тексте существительные, употребленные в творительном падеже, в родительном падеже, в предложном падеже.
Пример: бинтами (Тв.п.), нет ран (Род.п.), на лице (Пр.п.) и т.д.
6. При помощи словаря определите значение следующих слов и словосочетаний разговорного стиля.
Пример: трезвонит, не везёт, разревелся и т.д.
7. Выпишите из текста глаголы в форме повелительного наклонения, выделите суффикс императива.
Пример: приходите, забинтуй и т.д.
8. Выпишите из текста глаголы движения.
Пример: ходим, приходите и т.д.
9. Найдите в тексте неопределенные местоимения и определите их значение.
Пример: что-нибудь, кто-то и т.д.
10. Выпишите из текста местоимения в дательном падеже, придумайте и запишите предложение, в котором употребляется это слово.
Пример: к нам, вам и т.д.
11. Найдите в тексте прямую речь и замените ее косвенной:
Пример: - Мы заведем бинтами.
Таня сказала, что они заведуют бинтами.
12. Ответьте на вопросы (письменно).

Пример: Почему у Тани вдруг

На лице такой испуг?

Почему у Тани вдруг

Вата валится из рук?

13. Дайте вашу оценку действиям девочек. Каково ваше мнение: кто из них готов стать врачом? (письменно).

Этот комплекс упражнений направлен на закрепление следующих тем:

- профессиональная (медицинская) и разговорная лексика;
- изменение существительных и местоимений по падежам;
- образование глагольных форм (императива и глаголов движения);
- преобразование прямой речи в косвенную.

Работа со стихотворением на основе данных упражнений способствует расширению словарного запаса студентов, формированию грамматических навыков, стимулирует мотивацию к изучению русского языка и способствует развитию лингвистических компетенций.

Список литературы

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – М.: Наука. Сибирское отделение, 1989. – 197 с.
2. Барто А.Л. Собрание сочинений в 3 томах. Т.1.– М.: Детская литература, 1970. – С.19-20.
3. Бродзели А.О. Текст как лингвострановедческий ресурс обучения речевому общению в преподавании русского языка как иностранного // Университетские чтения – 2015: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть VI. [Электронный ресурс]. – Пятигорск: ПГЛУ, 2015. – С. 35-39. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35612111>.
4. Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному. Общее владение. М.: ФКП РКИ РУДН, Кафедра компьютерной лингводидактики, 2010. – 24 с.

5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина [Электронный ресурс]. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=522900>.

6. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001. – 332 с.

7. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка/ Е.Д. Матрон. – М.: Флинта; Наука, 2002. – 296 с.

8. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Бутько, С.И. Петрова. – Минск: Высш. школа, 1999. – 522 с.

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
ЛИТЕРАТУРЕ И ЯВЛЕНИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
НА ПРИМЕРЕ ОДНОГО СТИХОТВОРЕНИЯ**

Арзамасцева Н.Ю.

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

В статье рассматриваются основные перемены, наметившиеся в методике обучения РКИ. Описывается модель обучения студентов-иностранцев лексическим и грамматическим явлениям русского языка посредством художественных произведений. На конкретном примере раскрывается лингвометодическая модель обучения русскому языку и русской литературе в иноязычной аудитории.

Чтобы переваривать знания,
надо поглощать их с аппетитом.
Анатоль Франс.

Обучение различным аспектам на занятии по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) – актуальная тема научных исследований. Как и во многих других сферах преподавания, здесь наметились перемены. Во-первых, изменился подход к процессу обучения. Все большую популярность

приобретает преподавание с учетом нейролингвистики, когнитивистики, психоллингвистики. Сегодня немислимо обучение без учета когнитивных стилей и этнических особенностей восприятия информации студентами-иностранцами. Во-вторых, много изучено и много написано. Смещаются акценты в учебном процессе в пользу рациональных, «быстрых» методов обучения. Наметился период поиска «новых» подходов к преподаванию языка, особенно его грамматических особенностей. Целый ряд исследователей ставят вопрос о поиске новых путей преподавания русского языка [Ефремова; Карпухин]. Особое место в этом ряду занимает интерактивное обучение [Овчинникова, Колотова 2018]. На современном уроке РКИ в качестве основы речевой коммуникации выступает грамматика [Хорохордина 2016]. По словам А.А. Залевской грамматика хранится в сознании индивида в растворенном виде между лексическими единицами ассоциативно-вербальной сети [Залевская 1990]. В-третьих, все большую популярность приобретает подход к обучению «язык через культуру» и «культура через язык» [Бердичевский 2016: 58; Маслова 2016: 47; Скляр 2019: 30-31; Чиркова 2019: 28-29]. Мы разделяем мнение Е.В. Рубцовой о том, что «отказ от общего культурного наследия и общего языка может самым негативным образом сказаться на жизни народа [Рубцова 2019: 20]. Культура – это целый мир артефактов. Важно отметить, что культурологическая маркированность может быть присуща не только единицам лексического уровня, но и грамматического. Одно из значимых мест в культуре принадлежит литературным произведениям. Невозможно знать язык на должном уровне, не зная особенностей литературы изучаемого языка.

Собственный опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории позволяет сделать вывод о необходимости межпредметного, тщательно выверенного подхода к занятию РКИ. Так, нами была разработана и апробирована *лингвометодическая модель обучения литературе и явлениям русского языка посредством художественных произведений*. Цель

данной методики – формирование у студентов-иностранцев навыков комплексной работы с художественным произведением с учетом его лексических, грамматических и смысловых особенностей; переосмысление преподавателем подходов к обучению РКИ в пользу новых, рациональных, нестандартных. Важный момент работы – отбор материала. Перед преподавателем РКИ на этом этапе стоит задача отобрать материал по степени его репрезентативности в рамках изучаемых языковых явлений, а также в соответствии с уровнем знаний учащихся. Считаем оправданным использовать *интегрированный метод отбора материала*, соединяющий в себе традиционные подходы – структурный и семантический. Подробнее о критериях отбора материала в ранее опубликованных трудах автора [Арзамасцева 2014: 48; Арзамасцева 2017; Арзамасцева 2018].

Рассматриваемая методика предполагает 3 этапа работы над литературным произведением: лексический, грамматический, интерпретационно-аналитический (смысловой).

Далее предлагаем рассмотреть модель работы с художественным произведением на примере стихотворения А.А. Ахматовой.

И (падать/упасть) каменное слово	/1 раз в прошлом/
На мою еще живую грудь.	
Ничего, ведь я (быть) готова.	/именно в тот момент в прошлом/
(Справляться/справиться) с этим как-нибудь.	/быстро, уверенно, результативный процесс/
У меня сегодня много дела:	
Надо память до конца (убивать/убить),	/быстро и с результатом/
Надо, чтоб душа (каменеть/окаменеть),	/быстро и с результатом/
Надо снова (учиться/научиться) жить.	/быстро и с результатом/
А не то... Горячий шелест лета	
Словно праздник за моим окном.	
Я давно (предчувствовать) этот	/давно/
Светлый день и опустелый дом.	

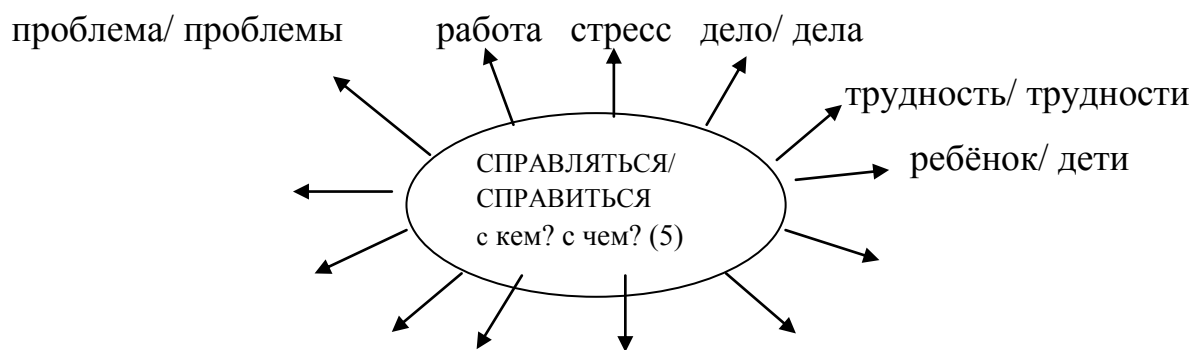
Лексический этап работы:

Задание 1. Подумайте, что могут означать эти словосочетания? Как вы их понимаете?

«Каменное слово», «живая грудь», «много дела», «убить/ убивать память», «горячий шелест лета», «а не то».

Задание 2. Постройте ассоциогамму к слову СПРАВЛЯТЬСЯ. С кем или с чем можно справляться/ справиться?

Образец: Мой одноклассник всегда с лёгкостью справляется с любой проблемой/ любыми проблемами.



Задание 3. Подумайте, что можно ПРЕДЧУВСТВОВАТЬ (что? (4)? Случалось ли вам что-либо предчувствовать? Расскажите, насколько развита ваша интуиция?

Грамматический этап работы:

Задание 1. Раскройте скобки. Обратите внимание на слова-подсказки (/ /). Объясните свой выбор. Возможны ли варианты? Как меняется при этом смысл?

Интерпретационно-аналитический (смысловой) этап работы:

Задание 1. Перечитайте стихотворение ещё раз и попробуйте описать ситуацию, которую вы видите.

Задание 2. Как вы думаете, рада ли героиня стихотворения тому, что случилось? Опишите её эмоциональный настрой.

Задание 3. Как вы охарактеризуете героиню и героя стихотворения? Заполните таблицу. Пользуйтесь словами-помощниками.

Слова-помощники: гордый, жестокий, строгий, отзывчивый, мягкий, решительный, трусливый, слабый, легкомысленный.

Героиня стихотворения	Герой стихотворения
-----------------------	---------------------

--	--

Задание 4. Опишите своё ощущение после прочтения данного стихотворения.

Какое настроение оно вызвало у вас? Чем оно вам понравилось?

Таким образом, данная лингвометодическая модель способствует формированию у студентов навыков комплексной работы с художественным произведением. Обучения русскому языку и литературе по художественным произведениям обеспечивает реализацию глубокого понимания текста, является залогом активной речевой деятельности, развивает необходимые для работы психические процессы, такие как абстрактное мышление, память, продуктивное воображение, фантазию.

Преподаватель РКИ должен приложить максимальные усилия к подготовке к занятию. Необходимо время от времени отвлекаться от «догм» и насыщать урок новым, «живым», увлекательным, укреплять и подпитывать здоровый интерес к языку.

Список литературы

1. Арзамасцева Н.Ю. Специфика функционирования фразеологических единиц в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование): дисс. канд. филол. наук. Курск. 2014. 211 с.
2. Арзамасцева Н.Ю. Культурный концепт «Пространство» в профессиональном учебном дискурсе (на материале фразеологических единиц). Материалы VI Международной научной конференции. Тамбов. 2017. С. 55-59.
3. Арзамасцева Н.Ю. Интегрированный подход к обучению фразеологическим единицам. Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск. 2018. С. 323-327.
4. Бердичевский А.Л. Отражает ли русская грамматика русскую ментальность. Сб. тезисов Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0». Москва. 2016. С. 58-62.

5. Ефремова М.А., Королева И.А. Нестандартный урок грамматики русского языка как иностранного (в методическую копилку преподавателя РКИ) // Известия ВГПУ. №5 (128). Волгоград. 2018. С. 59-65.
6. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж. 1990. 206 с.
7. Карпухин С.А. Как в учебниках русского языка представлен вид глагола // Русский язык в школе. №1. 2009. С. 39-42.
8. Маслова В.А. Проблема размещения культурной информации в грамматике. Сб. тезисов Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0». Москва. 2016. С. 47-52.
9. Овчинникова М.В., Колотова Н.И. Использование интерактивных заданий в обучении русскому языку как иностранному (из опыта проведения дистанционного курса «Мы говорим по-русски») // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. №2 (46). Курск. 2018. С. 214-219. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/051-026.pdf>
10. Рубцова Е.В. Русский язык как фактор национальной безопасности России // Региональный вестник. №4 (19). Курск. 2019. С. 19-20.
11. Скляр Е.С. Культура русской речи в иностранной аудитории // Региональный вестник. №4 (19). Курск. 2019. С. 30-31.
12. Хорохордина О.В. Принципы и приемы обучения иностранцев русской грамматике как основе речевой коммуникации. IJORS (International Journal of Russian Studies). № 5 (1). 2016. С. 18-28.
13. Чиркова В.М. Патриотическое воспитание студентов в медицинском вузе // Региональный вестник. №4 (19). Курск. 2019. С. 28-29.

**ТИПЫ ВИДОВОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Буркова С.С.

**ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.
Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия**

Статья посвящена одному из ключевых вопросов русской грамматики – категории вида. Категория вида традиционно представляет трудности для иностранных обучающихся на всех этапах изучения русского языка как иностранного. В статье предпринята попытка классифицировать типы видového употребления в зависимости от возможности/невозможности замены одного вида другим с точки зрения теории языка, а также практики речи.

Традиционно одной из наиболее сложных проблем для иностранных обучающихся, изучающих русский язык, является употребление видов глагола. Стоит отметить, что данная проблема наиболее актуальна для иностранцев, хорошо говорящих по-русски. Дело в том, что на начальном этапе изучения русского языка как иностранного внимание обучающихся сконцентрировано на других вопросах: падежной системе, глаголах движения, системе времён и т.д. Сложность вида становится очевидна позже, когда иностранцы, свободно владеющие русским языком, оказываются вынуждены признать, что не всегда могут уверенно выбрать нужный вид глагола, а часто не могут объяснить, почему используют тот или иной вид.

Чтобы понять, какие трудности испытывает иностранец при изучении вида, надо постараться взглянуть на проблему его глазами. При таком рассмотрении мы обнаружим, что категория вида в русском языке довольно неоднородна: очень много значений как у глаголов несовершенного, так и совершенного видов; взаимозаменяемость в некоторых случаях и отсутствие видových вариантов – в других. Можно выделить несколько типов видového употребления.

Первый тип видového употребления включает в себя те ситуации, когда замена одного вида другим принципиально невозможна. Примером данного видového употребления могут служить отрицательные конструкции с модальным словом «надо». Так, фраза с глаголом несовершенного вида *Не надо открывать*. является правильной, а аналогичная фраза с глаголом совершенного вида не может быть использована: *Не надо открыть*.

Второй тип видового употребления включает в себя значения, которые отражают особенности протекания действия (однократность – многократность, одновременность – последовательность и т.д.). В данном случае при замене глагола одного вида другим поменяется картина событий, то есть изменится объективное содержание высказывания. Так, предложение *Когда он завтракал, он смотрел телевизор.* выражает одновременные действия, а предложение *Когда он позавтракал, он посмотрел телевизор.* – последовательные.

К третьему типу видового употребления относятся конструкции, выражающие модальное значение, то есть значение долженствования, возможности/невозможности совершения действия. Сравним два предложения. *Окно нельзя открывать: на улице шумно.* с инфинитивом несовершенного вида выражает значение запрета, а в предложении *Окно нельзя открыть, потому что оно сломано.* глагол совершенного вида выражает значение физической невозможности совершения действия. В приведённых контекстах с модальным значением видов отсутствуют реальные, протекающие действия. Действие только названо инфинитивом. Сходство второго и третьего типов модального употребления состоит в том, что в этих случаях виды выражают объективные значения: действия, названные глаголами, не зависят от точки зрения говорящего. Действительно, различие между одновременностью/последовательностью (второй тип) и запрещением/невозможностью однозначное, не допускающее субъективной трактовки.

Наконец, к четвёртому типу видового употребления относятся конструкции, в которых выбор вида носит субъективный характер. Это касается тех предложений, в которых информацию можно условно разделить на «новую» и «известную». Например, такой диалог.

- В комнате жарко.
- Открыть окно?
- Не знаю. Вдруг будет сквозняк.

- Так открывать или нет?

В данном примере глагол совершенного вида служит для именованя «нового» действия, которое до этого момента не предполагалось ситуацией. Глагол несовершенного вида служит для выражения «известного» действия, которое уже предполагалось ситуацией. В последней реплике диалога возможна замена глагола несовершенного вида глаголом совершенного вида (*Так открыть или нет?* вместо *Так открывать или нет?*). Оба варианта будут грамматически верными, однако следует отметить, что наиболее предпочтительным в подобных конструкциях является употребление глагола несовершенного вид как нейтрального, глаголы совершенного вида носят оттенок настойчивости, категоричности.

Таким образом, типология видового употребления русских глаголов призвана помочь иностранным обучающимся, особенно на продвинутом этапе изучения языка, проследить связи между разными видовыми значениями, что в дальнейшем будет способствовать не только освоению теоретического материала, но и формированию устойчивых навыков выбора нужной видовой формы в речи.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина. – М.: Рус.яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Гуревич В.В. Глагольный вид в русском языке: пособие для изучающих русский язык / В.В. Гуревич. – М., 1994. – 224 с.
3. Караванов А.А. Описание категории вида русского глагола в целях преподавания русского языка как иностранного / А.А. Караванова // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 1997. – №6. – С. 27 – 37.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров. – М., 1990. – 270 с.

5. Рассудова О.П. Употребление видов глагола в русском языке / О.П. Рассудова. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1968. – 151 с.

6. Скворцова Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке / Г.Л. Скворцова. – М., 2001. – 136 с.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАИМСТВОВАННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Буркова С.С.

**ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.
Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Россия**

Статья посвящена рассмотрению особенностей современного интернет-языка. Особое место отводится пополнению словарного запаса русского интернет-языка посредством заимствований из английского. Анализируются основные способы введения англицизмов в русский язык: трансплантация, транслитерация, практическая транскрипция, калькирование.

Заимствования иностранных слов – один из способов развития современного языка. Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, профессиональных сообществ, государств.

Основной причиной заимствования иноязычной лексики признаётся отсутствие соответствующего понятия в когнитивной базе языка-рецептора.

Среди других причин можно отметить необходимость выразить при помощи заимствованного слова многозначные русские понятия, пополнить выразительные средства языка и т. д.

По характеру и объёму заимствований в русском языке можно отследить пути исторического развития языка. Наблюдение за переходом слов и фраз из какого-либо иностранного языка в русский язык помогает понять историю русского языка во всём многообразии форм его существования.

Лингвист Л.П. Крысин в своей работе «О русском языке наших дней» анализирует поток иноязычной лексики на стыке XX и XXI веков. По его мнению, активизация деловых, научных, торговых и культурных связей, расцвет зарубежного туризма вызвали интенсификацию общения с носителями иностранных языков. Сначала в профессиональной, а затем и в иных областях появились термины, относящиеся к компьютерной технике (компьютер, дисплей, файл, интерфейс, принтер и другие); экономические и финансовые термины (бартер, брокер, ваучер, дилер и другие); названия видов спорта (виндсёрфинг, скейтборд, армрестлинг); общеупотребительная лексика в неспециализированных областях человеческой деятельности (имидж, презентация, номинация, спонсор, видео, шоу).

Согласно статистическим данным с 2000 года доля россиян, которым приходилось пользоваться интернетом, выросла с 4% до 66%. Интернет становится особой коммуникативной социальной средой, местом реализации языка, не имеющим аналогов в прошлом. Появляется и своеобразный интернет-язык, важнейшими источниками пополнения которого являются заимствования и словообразование.

Заимствования иностранных слов – один из способов развития современного языка. Язык всегда быстро и гибко реагирует на потребности общества. Заимствования становятся результатом контактов, взаимоотношений народов, государств. Английские заимствования появились в русском языке задолго до XXI века. Англицизмы начали проникать в русский язык ещё на рубеже XVIII–XIX веков. Слова заимствовались в результате контактов между народами и являлись следствием торговых и экономических отношений между Россией и европейскими странами. Однако интенсивность процесса пополнения русского языка английскими словами возросла именно в конце XX–начале XXI века в связи с бурным развитием интернет-технологий. Сейчас англицизмы составляют значительный пласт нашего языка. С.И. Ожегов трактует англицизм как «слово или оборот речи в каком-нибудь языке,

заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова и выражения».

В настоящее время предпринимаются многочисленные попытки классифицировать английские заимствования в современном русском языке. На наш взгляд, успешным представляется подход к классификации заимствований, предложенный Г.Г. Тимофеевой и описанный ею в работе «Новые английские заимствования в русском языке. Написание. Произношение». Исследователь выделяет три способа введения письменной формы заимствованного слова в русский язык: трансплантацию, транслитерацию и практическую транскрипцию. Трансплантация предполагает введение иностранного слова в русский язык в иноязычном написании с полным сохранением графического и орфографического облика (non-stop, WWW); транслитерация, основанная на графическом принципе, предусматривает передачу заимствованного слова буквами заимствующего языка (киллер, спонсор); практическая транскрипция использует фонетический принцип, при котором звуки чужого слова передаются русскими буквами (ток-шоу, хай-вей). К предложенным выше способам заимствования можно добавить калькирование. Это способ перевода лексической единицы оригинала путём замены её составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) – их лексическими соответствиями в языке перевода. В нашей работе мы подразделяем английские заимствования на слова, вводимые в русский язык с помощью транслитерации; слова, вводимые в русский язык с помощью транскрипции, и кальки.

Путём транскрипции и транслитерации (часто эти способы сочетаются) образованы многие слова, часто встречающиеся в речи пользователей социальных сетей и мессенджеров. Вот некоторые примеры:

лайк (от англ. to like – нравиться, одобрять) – условное выражение одобрения материалу, пользователю, фотографии, выражающееся нажатием одной кнопки;

хайп (от англ. hype – обман, возбуждение, назойливая реклама) – 1. то, что модно в данный момент, ажиотаж, информационный шум, массовый интерес;

флуд (от неверно произносимого англ. flood – поток) – 1. нетематические сообщения на интернет-форумах и в чатах, зачастую занимающие большие объёмы, 2. лишняя информация на форумах, в чатах;

чекин (от англ. to check in – отметить по прибытии) – сообщение, отправляемое человеком в социальную сеть о том, что он находится в определённой географической точке земного шара.

Значение вышеперечисленных слов приведено в соответствии с приложением А. Более полный список слов, вошедших в русский язык в результате развития интернет-технологий, содержится в приложении А. При составлении приложения были использованы материалы интернета, а также словари М.А. Кронгауза и Е.Н. Шагаловой.

Постепенно перечисленные языковые единицы становятся всё более освоенными, о чём свидетельствует образование от них производных слов.

Как правило, в основе каждого словообразовательного гнезда лежит заимствование или калькирование англоязычной корневой морфемы. Заимствуются не только морфемы, но и аббревиатуры, которые затем занимают место корневых морфем. Далее процесс словообразования идёт в соответствии с правилами русской словообразовательной системы.

Наиболее продуктивны суффиксация и префиксация.

Суффиксальным способом идёт активное образование глаголов: лайкать, лайкнуть; хайпить, хайпануть; кликать, кликнуть; флудить; троллить; хейтерить; чекиниться. В свою очередь, от них при помощи префиксов образуются видовые пары: чекиниться – зачекиниться. При помощи суффиксов образуются прилагательные: хайповый, офлайновый, вебовский. Интернациональные префиксы используются при образовании существительных: антихайп (от «хайп»), дизлайк (от «лайк»). Появляются

гибриды – слова, образованные присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания.

Заимствованные и образованные от заимствованных слова удачно ассимилируются в грамматической системе русского языка. Так, слова «лайк», «лайфхак», «фэйк» имеют свою парадигму склонения, род, изменяются по числам.

В современном мире английский язык – главное средство международной коммуникации. Расширение международных контактов и развитие интернет-технологий, интернет-общения способствуют постоянному появлению английских заимствований в русском языке. Возможно, это и есть проявление «глобализации» английского языка, о которой так часто говорят и пишут сегодня. Языковеды упоминают также и такое явление, как англо-русский билингвизм, который, возможно, является следствием этой самой «глобализации» английского языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть современных лексических заимствований – из английского языка. Основные пути появления новых слов – транскрипция и транслитерация. Постепенно новые слова становятся хорошо освоенными в русском языке, о чём свидетельствует появление парадигмы склонения у существительных (лайк, лайка, лайку и т.д.) и парадигмы спряжения у глаголов (лайкать – я лайкаю, ты лайкаешь и т.д.). В пользу этого говорит и следующий факт: заимствованные основы становятся производящими, то есть от них можно образовать новые слова с помощью русских и интернациональных аффиксов (чекиниться – зачекиниться, веб – вебовский, лайк – дизлайк). В настоящее время специалисты склоняются к тому, что разумное заимствование слов не вредит языку, а способствует его развитию.

Список литературы

1. Крысин Л.П. О русском языке наших дней / Л.П. Крысин // Изменяющийся языковой мир: [сайт]. – [2002]. – URL:

23.11.2018).

2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

3. Тимофеева Г.Г. Новые английские заимствования в русском языке / Г.Г. Тимофеева. – Рязань: Юна, 1995. – 108 с.

4. Кронгауз М.А. Словарь языка интернета.ru / М.А. Кронгауз. – М.: АСТ-Пресс, 2017. – 288 с.

5. Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов / Е.Н. Шагалова. – М.: АСТ-Пресс, 2017. – 576 с.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Войченко В.М.

**Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «Ростовского
государственного экономического университета (РИНХ)»,**

г. Таганрог, Россия

В статье разграничиваются термины «пол» и «гендер», дается описание понятиям «гендерное самосознание», «гендерная социализация», рассказывается о социологических процессах, происходящих в современном обществе, влияющих на гендерное самосознание современного ребенка. Статья нацелена на решение проблемы гендерных асимметрий, формируемых в детском возрасте, путем проведения ролевых игр на уроках иностранного языка в средней школе, описаны основные функции ролевых игр и их влияние на психику современного школьника. В конце статьи намечаются перспективы дальнейшего исследования и разрешения проблемы.

В последнее время в науке принято четко разграничивать конституциональные и социокультурные аспекты в различии мужского и женского, связывая их с понятиями пола и гендера. Термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими

характеристиками и детородными функциями. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми. Хотя индивидуальные различия, как среди мужчин, так и среди женщин все

Гендер конструируется через определенную систему социализации, разделения труда и принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы. Принятые в обществе гендерные нормы и стереотипы в определенной степени определяют психологические качества (поощряя одни и негативно оценивая другие), способности, виды деятельности, профессии людей в зависимости от их биологического пола. Люди не рождаются мужчинами или женщинами, а становятся ими в зависимости от социокультурного контекста.

В современном обществе происходит демократизация отношений полов, повлекшая за собой смешение половых ролей, феминизацию мужчин и омужествление женщин. Как ни печально это сознавать, сегодня уже не считается из ряда вон выходящим курение и сквернословие представительниц прекрасного пола, многие из них стали занимать лидирующие положения среди мужчин, стираются границы между «женскими» и «мужскими» профессиями. Некоторые мужчины, в свою очередь, утратили способность играть правильную роль в браке, из «добытчиков» они постепенно превращаются в «потребителей», а все обязанности по воспитанию детей они перекладывают на женские плечи, в связи с чем, в современном обществе в воспитании детей наблюдается явный крен в сторону феминизации.

Гендерное самосознание ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола, происходит еще в дошкольном возрасте. Современное влияние западных культур, однако, постепенно сказывается на формировании гендерной принадлежности ребенка – то, что раньше казалось дикостью, сегодня

воспринимается обществом, как вариант нормы. Родители некоторых детей в России идут рука об руку с европейскими традициями, связанными с «не навязыванием» ребенку того или иного пола, гендерной роли. На фоне указанных выше изменений в социуме меняются внутренние психологические позиции детей, формируя тем самым гендерные асимметрии. Так, многие девочки лишены скромности, нежности, терпения, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации. Мальчики же, наоборот, не умеют постоять за себя, слабы физически, лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, у них отсутствует культура поведения по отношению к девочкам.

Смещение половых и гендерных характеристик, по замечанию И.С. Клециной, «приводит к тому, что к характеристикам мужественности и женственности одновременно относят и психофизиологические, и социокультурные аспекты психологических различий, тогда как в ситуациях реального взаимодействия между собой люди редко связывают биологические особенности своего организма с гендерными характеристиками».

В дошкольном возрасте игра — основной вид детской деятельности, который вызывает качественные изменения в психике ребенка, игру в жизни детей трудно переоценить, именно в игре ребенок тренирует социальные проявления будущей взрослой жизни, наибольшего расцвета в младшем дошкольном возрасте достигает сюжетно-ролевая игра.

В возрасте семи лет ребенок идет в школу, социальный институт, призванный не только обучать грамоте, но также прививать ребенку нормы того общества, в котором он живет.

Со второго класса средней школы в программу входит изучение иностранного языка – дисциплины, призванной научить ребенка общению на другом языке, приобщить к культуре и традициям изучаемого языка. Сегодня существует множество форм и методов обучения иностранным языкам в школе, среди которых активно развиваются игровые формы.

Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития - основными достижениями, сопутствующими образованиями и новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития, в том числе особенности развития самосознания.

В подростковом возрасте возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания, гендерного самосознания - интегральной характеристики человека, включающей в себя «образ-Я», «Я-концепцию», гендерные стереотипы, гендерные установки (аттитюды), гендерное поведение, гендерную самооценку и гендерные (социополовые) роли. Этот факт говорит о том, что ролевые игры на уроках в разных классах, с разными уровнями подготовки, как языковой, так и психологической, должны различаться.

Следует принимать во внимание гендерные различия со стороны психики. Так, например, мальчики в большей степени, чем девочки, подвержены школьной дезадаптации. Это объясняется не только биологическими (более высокая уязвимость нервной системы мальчиков, предрасполагающая к пограничным расстройствам психики) и семейными факторами, сколько полоролевыми особенностями развития и воспитания: воспитательное давление на девочек меньше; женский педагогический коллектив создает для девочек лучшие, чем для мальчиков, условия. В случае несоответствия педагогических воздействий индивидуальным особенностям психики девочки принимают несвойственную им стратегию. Мальчики же стараются уйти из-под контроля, так как адаптироваться к несвойственному виду деятельности им исключительно трудно. Психологи и учителя отмечают, что девочкам обычно легче учиться в школе, по крайней мере, на начальной ступени.

Использование различных игр на уроках иностранного языка способствует овладению языком в занимательной форме, развивает память, внимание, сообразительность, поддерживает интерес к изучаемому предмету,

помогает учителю глубже раскрыть личностный потенциал каждого ученика, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, умение работать в сотрудничестве и т.д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию.

В современной методике преподавания иностранного языка игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции: обучающую, воспитательную, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психологическую, развивающую.

Все вышеперечисленные функции ролевой игры, безусловно, очень важны и неотделимы друг от друга. В рамках нашего исследования, - при реализации гендерной самоидентификации участника игрового процесса, следует обратить более пристальное внимание на воспитательную, психологическую, развивающую функции, призванные развивать внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре; чувство взаимопомощи и взаимоподдержки. Именно в ролевых играх воспитываются дисциплина, взаимопомощь, активная готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить инициативу, найти оптимальное решение в определенных условиях. Психологическая и развивающая функции состоят в формировании навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также перестройки психики для усвоения больших объемов информации. Здесь же стоит отметить, что осуществляется психологический тренинг и психокоррекция различных проявлений личности, в том числе и ее гендерного аспекта, осуществляемых в игровых моделях, которые могут быть приближены к жизненным ситуациям.

Таким образом, можно отметить возрастающую потребность в воспитании современным учителем иностранного языка личности, свободной от гендерных асимметрий, вызванных необратимыми процессами в современном обществе. В перспективах дальнейшего исследования

разработать комплекс гендерно-ориентирующих ролевых игр для каждого этапа обучения иностранным языкам в средней школе.

Список литературы

1. Берн Ш. Гендерная психология. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. - 320 с.
2. Войченко В.М. Отражение гендерных стереотипов в языке и культуре // Вестник Волгогр.гос.ун-та. Серия 2. Языкознание. №1 (9). – Волгоград: Изд-во Волгогр. Гос.ун-та, 2009. – С.67-71.
3. Денисова Е.А. Гендерные особенности самореализации личности студентов : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Денисова Елена Анатольевна; Москва, 2010.- 290 с.
4. Жилкина Д.Н. Ролевые игры на уроках английского языка / ИЯШ. 2010. №1. С. 34 – 38.
5. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений / И.С. Клецина // Автореф. дисс. . доктора психол. наук. СПб., 2004. - 39 с.

ЭВФЕМИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Войченко В.М.

**Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) «Ростовского
государственного экономического университета(РИНХ)», г. Таганрог,
Россия**

В статье рассматривается проблема эвфемии в современном образовательном дискурсе, а именно в речи учителя иностранного языка. Описана целесообразность употребления эвфемизмов в речи учителя в связи со сформировавшимися в современном обществе высокими требованиями к моральному облику педагога. Акцент ставится на формирование учителем у учащихся толерантности, уважения к родной и иноязычной культурам путем использования эвфемизмов. Приведены примеры табуированной лексики и описаны возможные варианты ее смягчения.

Эвфемия представляет собой комплексный лингвистический, социальный и когнитивный феномен. Исследования, посвященные процессам эвфемизации, имеются в лексикологии, социолингвистике, прагматике.

Для педагога XXI века устанавливаются высокие критерии моральных ценностей. Однако становится проблемой выявить уровень морали человека при поступлении в вуз или трудоустройстве на работу. Исходя из этого, считается необходимым, чтобы наравне с теорией и методикой школьного предмета будущие учителя овладевали надлежащими дискурсивными умениями, в том числе и умениями корректного речевого поведения в разных педагогических ситуациях. Одним из ведущих умений в учебно-воспитательном процессе является умение использовать эвфемизмы в речи, с полной ориентацией в поведении школьника. По мнению А.А. Леонтьева, умения моделировать личность собеседника являются профессионально необходимыми для педагога и важно, «вместо того, чтобы предоставлять человеку вырабатывать их у себя совершенно самостоятельно, стараться в максимальной степени «запрограммировать» их в профессиональном обучении». Обучение использованию эвфемизмов в речи — эффективное средство экспликации названных умений. К тому же обучение школьников вежливому общению и этике является неотъемлемой частью всего преподавания, а значит знакомство и обучение эвфемизмам важный элемент педагогической деятельности.

Социальный институт образования способствует социализации членов общества и подготавливает их к различным социальным ролям, занятию определенных социальных позиций в обществе. Школа, вуз направлены на передачу знаний, умений и навыков, а также на транслирование культурных ценностей, на воспитание толерантности и уважения к другим культурам.

В процессе обучения в разных формах организации общения учащиеся овладевают многими практическими и познавательными умениями, необходимыми для существования в обществе.

Специфика успешного образовательного дискурса заключается в изменении естественного языкового оценочного баланса: положительная оценка поступка адресата может трансформироваться в положительную оценку адресата в целом как личности, а отрицательная оценка соответствующего поступка не должна подвергаться подобной трансформации, поскольку отрицательная оценка учителем личности ученика ведет к потере чувства собственного достоинства ученика. Перед учителем современной школы стоит сложная задача: мало того, что он обязан быть толерантным, тактичным и даже осторожным в своих суждениях, умозаключениях, в вербальном и невербальном поведении, но также он должен транслировать своим поведением модель поведения в обществе для своих учеников. Особенно остро ставится задача перед учителем иностранных языков, который должен научить этическим и культурным нормам стран изучаемого языка.

Образовательный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений, а именно общение статусно-неравных участников. Учитель передает ученику знания и нормы поведения общества, а также оценивает успехи ученика. Он обладает более высоким статусом и авторитетом.

В связи с тем, что российское образование активно модернизируется, особенно остро поднимается проблема воспитания подрастающего поколения, а именно – развитие этически сформированной личности. В данных условиях появляется необходимость воспитания этических ценностей у школьников, в основе которых заложено гуманное отношение человека не только к себе, но и к окружающим его людям, к обществу в целом, к природе. Этические ценности несут общечеловеческий характер, они принимаются и формируются абсолютно всеми людьми в условиях общественно-исторических модификаций цивилизации.

Считается, что период обучения детей в школе является наиболее чувствительным периодом формирования этических ценностей несмотря на то,

что формирование таких ценностей происходит на протяжении всей жизни человека.

Речевой этикет – национально специфичные правила речевого поведения людей, реализующиеся в системе неизменных формул и выражений и предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником. К таким ситуациям относятся следующие: обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность и т.д.

Проанализировав проблему формирования этических ценностей школьников, мы обнаружили, что современная ситуация обучения и воспитания требует поиска новых подходов для обучения. Исходя из этого, предлагается на уроках иностранного языка прибегать к эвфемизации речи, предлагать школьникам для изучения различные эвфемистические конструкции и учить коммуникаторов использовать эвфемии на практике, в речи.

Эвфемистичность речи свидетельствует о многом: о высоких моральных качествах и нравственных ценностях, о развитом интеллекте человека, о развитом чувстве чуткости к слову. Именно поэтому, проблема реализовать этические нормы посредством эвфемизации иноязычной речи в коммуникации может носить методический характер и находить решение на уроках иностранного языка в процессе формирования коммуникативно-речевых умений.

Между тем, предложенная идея не нова. Итак, еще в 1927г. А.В. Миртов в своей статье «Семь уроков вежливости на занятиях русским языком» упоминал о необходимости развивать «деликатную, вежливую или даже просто приличную речь». Но данное заявление относилось к русскому языку. Мы же предлагаем адаптировать предложенную А.В. Миртовым программу применительно к урокам иностранного языка.

Данная программа включает в себя:

- знакомство с «эмоциональной природой слова», с его эмоциональным содержанием «положительного и отрицательного» порядка;

- осмысление учащимися необходимости учитывать с кем, где, в каких условиях происходит общение, понимание того, что речь говорящего – его «самохарактеристика»;

- введение понятия «эвфемизм», знакомство с приемами эвфемистических замен, отработка усвоенного материала.

Рассмотрим, как эти этапы реализуются на уроке английского языка. В первую очередь, учитель знакомит школьников с лексикой и в процессе обсуждения учебного материала, работы с текстами ученики определяют содержание новой лексики, ее положительные и отрицательные оттенки. Например: «to have excess weight» (несет отрицательный оттенок) - «ranior woman», «of classic proportions», «full-figured woman»; «slender», «thin» (отрицательный оттенок) - «sylph-like»; «the stomach» - «little Mary»; «middle of the body» - «midriff»; «to diet» - «to bant» и др.

Учитель обращает внимание на то, с кем, где, в каких условиях можно использовать те или иные лексические единицы. Например, словосочетание «to have excess weight» при разговоре, при обращении к человеку лучше заменять такими эвфемизмами, как: «ranior woman», «of classic proportions», «full-figured woman», так как доминирующей проблемой во всем мире считается проблема «избыточного веса». Стройность женщин не всегда была актуальна, напротив, в средние века, полнота женщин считалась эталоном красоты. Отсюда и появились такие эвфемизмы, как: «tenoigwoman», «of classic proportions», которые напоминают женщинам о том, что полнота является синонимом красоты.

Так же не следует употреблять слово «nigger». «Nigger» произошло от испанского «negro», что в переводе означает – черный. Изолированно слово не несет в себе отрицательной окраски, но все же африканцы считают его чрезвычайно обидным, т.к. так называли их прародителей, которые были

рабами. Индейцев подобает называть коренными американцами – «nativeAmericans». Африканцев и азиатов можно называть «Non-whites».

На заключительном этапе учитель знакомит с приемами эвфемистических замен, вводит понятие «эвфемизм», происходит отработка усвоенного материала через выполнение ряда упражнений.

Проанализировав ситуацию в обществе, оценив количество межрасовых конфликтов, наличие буллинга в школах и не только, можно прийти к выводу, что численность людей с неадекватно-агрессивным поведением не становится меньше. Из-за чего мы пришли к выводу, что такое явление как эвфемизация, должна изучаться не только филологией или языкознанием, но и культурологией. А использование эвфемизмов говорящим должно идти рукой об руку с самоконтролем и хорошим знанием иностранных языков.

Список литературы

1. Афонасьева И. В. Эвфемизация как средство формирования этических норм в речевом поведении учащихся на уроках английского языка // Молодой ученый. — 2015. — №9.1. — С. 1-3. — URL <https://moluch.ru/archive/89/18550/> (дата обращения: 10.04.2019).
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. - С.5-20.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. — 2 е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 1997. — 365 с.
4. Миртов А.В. Семь уроков вежливости на занятиях русским языком. Родной язык в школе. 1927. №2. – С.261-276.
5. Тишина Н.В. Национально-культурные особенности эвфемии в современном английском и русском языке [Электронный ресурс]. URL:<http://www.dissercat.com/content/natsionalno-kulturnye-osobennosti-efemii-v-sovremennom-angliiskom-i-russkom-yazyke>

ВЛИЯНИЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ НА УРОКАХ РКИ

Григорьева А.В., Шмакова Л.В.

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

При изучении иностранного языка человеку порой сложно понять то или иное речевое явление. Причиной этого является новая неизвестная ему культура. Поэтому знакомство с особенностями национального менталитета так важно для иностранца. Важное значение для осуществления этой задачи имеют знание о порядках государства изучаемого языка. Страноведческая информация обязательно поможет ему более точно понять все тонкости.

Лингвострановедение раздел лингвистики, изучающий национально-культурные особенности языковых единиц с элементами семантики и национальной культуры.

В иностранном государстве любой человек вынужден не только знакомиться с новыми культурными стандартами и устоями, но и следовать им, потому что привычные модели поведения порой просто нельзя применить в этом обществе. Важно понять, как иностранец будет встраиваться в российскую среду и с какими трудностями ему придется столкнуться.

Особо стоит обратить внимание на отбор преподавателем лингвострановедческих компонентов на уроках РКИ. Все они должны быть основой для развития интереса и активизации изучаемого материала, обязательно содержать элементы освоения русского языка, информации о государстве, воспитания обучающихся, сравнения данных о России с информацией о родной стране.

Нельзя не отметить, что все вышеперечисленные элементы увеличивают у изучающего иностранный язык человека творческий потенциал, интерес, объём знаний, развивают мотивацию к овладению материала, помогает изучить язык через культурные и исторические особенности государства, способствует адекватному восприятию иноязычной культуры.

Например, для хорошей межкультурной коммуникации при изучении РКИ обязательно предусмотреть и объяснить уникальность и своеобразие русской языковой культуры, неповторимость которой, как и всякой, наиболее видна в объединении всечеловеческого и национального в восприятии мира. Всё это отражено в языке и составляет языковую картину мира.

Во многих языковых общностях к одинаковым понятиям сформированы разнообразные стереотипы, которые могут относиться к различным сферам бытовой, культурной и духовной жизни. Также одинаковые понятия могут иметь различный социальный, культурный, психологический и коммуникативный смысл и незнание правил общения может привести к «культурному шоку» или коммуникативному непониманию.

Свои определённые способы приветствовать друг друга при знакомстве, поздравлять и преподносить подарки, ссориться и мириться имеют место во всех культурах, поэтому в аналогичных ситуациях все, принадлежащие к той или иной национальности, поступают согласно сложившимся столетиями стандартам и обычаям, а именно, действуют согласно стереотипу поведения.

Наличие в русском языке слов, называющих атрибуты быта, одежды, кухни, имена, фамилии, природные явления, часто затрудняют коммуникацию в силу неповторимости этих слов и отсутствия эквивалента в родном языке.

Таким образом, основной задачей лингвострановедческой работы при изучении РКИ является оказание помощи в преодолении трудности

овладения специфическими, присущими только русской действительности и культуры явлениями, чтобы слова, обозначающие эти явления стали понятны. Также важно для иностранцев усвоить нормы поведения и, соответствующие им, формы общения, научиться употреблять их в речи в нужный момент и вести себя адекватно в соответствии с возникающими ситуациями.

Преподавателю, в свою очередь, необходимо моделировать на уроках ситуации из реальной жизни, с помощью которых будет отработан изучаемый лексико-грамматический материал и аутентичность общения.

Желательно использовать на занятиях сведения о России, а именно, об общественном и государственном, экономическом устройстве, политической ситуации, истории и географии, системе среднего и высшего образования, достижениях науки и культуры, о литературе и спорте. Обязательно нужны рекомендации о стереотипах поведения и информация о старых и новых традициях и обычаях носителей русского языка.

Таким образом, обучающиеся «погружаются не только в язык», но и узнают обширные сведения о стране, язык которой они изучают.

Важное место на уроках РКИ занимает работа с текстом страноведческого характера, потому что с его помощью студенты тоже получают обширные знания о стране. Тексты могут извлекаться как из учебной, профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сфер общения. Содержание используемых текстов определяется коммуникативной, профессиональной и общеобразовательной целями обучения. Все тексты должны способствовать систематизации и расширению знаний грамматики, лексики, обеспечению сознательного владения языком и ознакомлению со страноведческим материалом.

Наряду с этим возможно использование лингвострановедческих сведений о соседних странах или крупных странах мира, это увеличит кругозор обучающихся в сфере страноведения, поскольку они самостоятельно смогут сопоставить сферы повседневной жизни, быта и

культуры других стран со своей страной. Неплохо использовать лингвострановедческие сведения о государствах, в которых русский, является вторым или же языком межнационального общения между людьми.

На уроках преподавателем может применяться дополнительный иллюстративный материал – лингвострановедческие справочники, статьи из СМИ, фильмы, символика, картины, монеты, национальные поздравительные открытки. Украсят занятия различные постановки спектаклей по мотивам национальных произведений, разгадывание иноязычных головоломок и кроссвордов, познавательные викторины, поэтические чтения, исполнение народных песен.

Нужно отметить, что наличие элементов родной для студентов страноведческой информации так же хорошо влияет на формирование речевых навыков и умений. Сопоставляя факты разных культур, преподаватель активизирует полученные ранее знания и опыт, обращается к ассоциативному мышлению обучающихся, что максимально оптимизирует образовательный процесс.

Изучение РКИ с лингвострановедческим компонентом, позволяет активизировать и насытить словарный запас студентов, создаёт многообразные речевые ситуации, взятые из реальной жизни, стимулирует речевую деятельность, углубляет и расширяет профессиональные знания и умения.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) /Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009.— 448 с.

2. Акишина, А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного/ О.Е. Каган, А.А Акишина. – М., 2004. – 256 с.

3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М.: Изд-во Института профессионального образования МО России, 1995. — 336 с.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1983.

5. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / сост. В. С. Девятайкина, В.Д. Добровольская, З.Н. Иевлева [и др.]. М. : Рус. яз., 1984.

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Григорян Т.Г.

**Ереванский государственный медицинский университет
имени Мхитара Гераци, г. Ереван, Армения**

Статья посвящена актуальным вопросам повышения мотивации при изучении русского языка в медицинском университете. В статье дается анализ современного состояния данной проблемы и предлагаются способы и приемы для развития мотивационной сферы обучения студентов русскому языку в условиях Армении.

«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» - писал А.И. Куприн.

Актуализация вопроса повышения мотивации к изучению русского языка обусловлена утратой тех позиций, которые всегда имел русский язык в сознании армянского народа. [1, с.4] В Армении проблема с обучением на русском языке стоит наиболее остро, так как с 1991 года практически все русские школы, русские отделения в вузах перешли на армянский язык обучения. Это привело к тому, что русский язык утратил статус второго родного языка и перешел в разряд иностранных языков.

Языковая политика для любого государства – сложнейшая многоаспектная проблема, поиск решения которой ведется постоянно, а компромисс в данном вопросе требует колоссальных усилий.

Армяне еще во времена средневековья прекрасно владели иностранными языками – греческим, латинским, арабским и др. А с 1828 года широко пользуются русским языком, всем его художественным и научным богатством [2, с. 9].

Отрадно отметить, что в последние годы интерес к изучению русского языка вновь возобновился. Сегодня русский язык в Армении хотя и имеет статус иностранного, он продолжает оставаться обязательным, ибо есть мотивация для его изучения. В армянском обществе существует четкое представление: для развития страны русский язык продолжает иметь первостепенное значение, наряду с другими иностранными языками, по-прежнему являясь источником не только познания русской культуры, но и понимания и приобщения к культурным ценностям мирового масштаба.

Учитывая важность и необходимость русского языка, в республике вновь открываются частные гимназии и колледжи с русским языком обучения, открываются билингвальные школы с углубленным изучением русского языка, в вузах проводятся научные и научно-методические конференции, посвященные современным проблемам теории и методики преподавания русского языка.

Для учащихся школ и вузов проводятся Олимпиады по русскому языку. Несомненно, такие мероприятия как Олимпиады, международные студенческие научные конференции служат повышению мотивации изучения русского языка, сближению студентов разных стран, способствуют плодотворному сотрудничеству вузов Армении и России.

Основные объективные факторы, определяющие мотивы выбора русского языка в качестве объекта изучения, можно обозначить следующим образом:

- преподавание русского языка включено в систему национального образования и является обязательным;

- необходимость использования русского языка в последующей деятельности (учеба, работа и т.д.);

- осознание роли русского языка как языка «мирового» и как языка-посредника при контактах с носителями языка и гражданами других стран; [3, с.80]

- получение доступа к имеющимся в стране информационно-научным первоисточникам на русском языке. Наконец, благодаря русскому языку, мы, армяне, несем свой этнос и свою культуру миру.

Отмеченные объективные факторы, определяющие мотивы, и мотивы, сформировавшиеся под их прямым или косвенным влиянием, выявлены и подтверждаются аргументацией выбора русского языка в качестве объекта изучения.

Сегодня перед армянским народом стоит глобальная задача: утверждение политического и культурного авторитета нашей страны в мире. Препятствием, тормозящим ее выполнение, является незнание или недостаточный уровень знания языков.

В.Г.Костомаров писал: «Общественный прогресс требует сейчас как никогда взаимодействие народов в глобальном масштабе, из чего вытекает императивность изучения языков друг друга, прежде всего языков широчайшего распространения» [4, с.62].

С каждым годом расширяются взаимоотношения и сотрудничество между Россией и Арменией в разных областях науки, культуры, экономики, медицины. Следовательно, возрастает необходимость в более широком изучении и использовании русского языка.

В современном обществе специалисты разных отраслей науки, медицины, нуждаются в новой информации в области своей специальности и с этой целью обращаются к различным источникам информации, в основном на русском языке, так как Россия была и остается самой печатающей и

переводящей страной, а значительная часть образовательной литературы все еще доступна на русском языке.

Для миллионов жителей нашей планеты русский язык является окном в мир общечеловеческой культуры и науки, инструментом для межнационального общения. Русский язык актуален, пока есть мотивация к его изучению. Высокая степень мотивированности студентов-медиков к изучению русского языка – ориентация на решение профессиональных задач; стремление к познанию, приобретению новых знаний и навыков, творческий поиск, возможности самовыражения и саморазвития; стремление к успеху, желание занять достойное положение в обществе, стать профессионалом в избранной сфере деятельности.[5, с.2]

Мотивацию изучения русского языка необходимо формировать, развивать, поддерживать в учебном процессе. На уроках нужно использовать весь арсенал методических средств, чтобы содержание и техника презентации учебного материала в учебнике и на уроке в максимальной степени соответствовали коммуникативным потребностям студентов.

В учебнике должна быть представлена система факторов, обеспечивающих формирование интересов к изучаемому языку, потребностей в совершенствовании приобретенных знаний, умений и навыков, стремление к дальнейшему самообразованию и практическому использованию речевой деятельности.

Как известно, интерес к русскому языку у студентов не может формироваться только с помощью учебника, каким бы интересным и познавательным он ни был. Процесс формирования и развития мотивации зависит от деятельности самого преподавателя, так как высокая эффективность обучения и овладение языком могут быть достигнуты лишь тогда, когда процесс приобретения знаний и овладение правилами языка происходят при условии проявления инициативы со стороны студентов, когда урок стимулирует их к сообщению собственных мыслей и чувств.

Отношение преподавателя к учебным действиям студента должно быть доброжелательным, одобрительным, поощрительным. Только при таком условии может быть создан должный психологический микроклимат, помогающий эффективному овладению изучаемого предмета.

Задача преподавателя – внушить каждому учащемуся уверенность в своих силах, в своей способности использовать изучаемый язык для реального общения.

Общение на иностранном языке (в данном случае, на русском) предъявляет к студентам требования двоякого рода: первое – языковые, то есть будущему врачу, вступающему в контакт с носителями языка, необходимо располагать знаниями и умениями, которые обеспечивали бы содержание речевой ситуации; второе – коммуникативные, обучаемый должен уметь оценить ситуацию, войти в эмоциональный контакт с партнером, сам организовать ситуацию диалога. Без этого в условиях свободного общения невозможно перевести имеющиеся знания из плана внутренней речи в план внешний.

Для студентов – медиков потребность в речевой деятельности – общение «врач-пациент» - имеет своим мотивом постановку диагноза болезни. Будущий врач должен уметь запросить информацию о паспортных данных больного, о причинах обращения к доктору, о предыдущем лечении, о характере боли, о ранее перенесенных заболеваниях и т.д.

Свободное владение русским языком поможет студентам проникнуть в тайны изучаемой науки; быть в курсе новинок по избранной специальности; приобщиться к шедеврам русской и мировой культуры стать всесторонне развитым человеком. Академик Л.Мкртчян писал: «Приобщаться к мировой цивилизации можно двумя путями: либо знать иностранные языки, либо переводить – перевозить в свой язык, в свою страну все наиболее ценное, что создано другими языками в других странах. И, конечно, самому при этом творить» [2, с.4].

Комплексное использование различных приемов в организации учебной деятельности наполняет учебный процесс постоянным поиском, развивает творческую инициативу, коммуникативность, способность к самооценке и становится мощным средством повышения мотивации к изучению русского языка [1, с.4].

Список литературы

1. Бондаренко М.А. «Приемы повышения мотивации учащихся к изучению русского языка», Самарский научный вестник, 2015г., №1(10), с.4
2. Мкртчян Л.М. «Русский язык как национальная необходимость», Пособие по русскому языку для студентов-медиков. Айрумян Л.В. и др., Ер., 2003, с.4,9
3. Капаев Н.Д. «Опыт анализа мотивации при изучении русского языка в развивающихся странах», «Русский язык за рубежом» №4, с.80
4. Костомаров В.Г. Отчетный доклад на VI сессии Генеральной ассамблеи МАПРЯЛ 1986г., с.62
5. Хваткова Е.Н. «Мотивация к изучению русского языка в контексте компетентностного образования». Электронный журнал «Концент», 2016г., с.2

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кузовова Н.А.

**Таганрогский институт им. А. П. Чехова (филиал) «Ростовского
государственного экономического университета (РИНХ)»,**

г. Таганрог, Россия

В данной статье рассматривается проблема обучения школьников диалогической речи. Проанализированы её психолингвистические особенности, выявлен последовательный алгоритм для выработки речевых навыков и умений учащихся. Рассмотрена роль театрализации литературных произведений для повышения эффективности обучения диалогической речи.

Диалогическая речь является основной формой речевой деятельности, которой согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) следует обучать учащихся в средних общеобразовательных школах Российской Федерации. Обучение диалогической речи вызывает определенные трудности, в связи с чем требуются дополнительные исследования в области методики преподавания иностранного языка (ИЯ), в частности, французского. Актуальность данной проблемы определяется также насущной необходимостью обучения учащихся средних общеобразовательных школ межкультурному общению.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего образования определяет конкретные требования в области формирования навыков говорения. Следует отметить, что коммуникативные действия в ФГОС выделены в особую группу учебных действий (УД). Компетентное владение коммуникативными УД обеспечивает реализацию основных функций языка как важнейшего средства понимания других и себя, как средства взаимодействия. В современной методике преподавания иностранных языков различают:

- 1) познавательные УД, которые в общении реализуют функцию речевого мышления при понимании информации и при самовыражении;
- 2) регулятивные УД обеспечивают реализацию функции саморегуляции в общении;
- 3) личностные УД связаны с мотивационно-ценностными установками и с организацией содержания общения [1, с. 22].

По мнению Е.П. Пассова, одной из аксиом обучения ИЯ является положение о том, что овладеть им можно лишь активно общаясь в условиях максимально возможного уподобления условий обучения естественным условиям общения [4, с. 9].

Таким образом, сам процесс овладения новым средством речевой деятельности, равно как и процесс использования (владения) средства –

языка – в значительной мере зависят от того, какие УД и на каком уровне учащиеся могут выполнять, пользуясь при этом иностранным языком.

Как известно, предметом речевой деятельности является выражение мысли. Программирование и подготовка будущего высказывания, а так же переработка воспринимаемой речи происходят в языковом сознании обучающегося. За внутренней речью следует внешняя речь на ИЯ, т.е. имеет место психологический процесс экстерииоризации – воплощение абстрактной мысли в высказывание. Переход интериоризации в экстерииоризацию и наоборот повышает эффективность овладения ИЯ и благотворно влияет на механизмы мыследеятельности [2].

В связи с вышесказанным необходимо выявить такие элементы деятельности, которые вызывают у учеников эмоционально-ценностное отношение, побуждают их к размышлению и формированию собственной обоснованной позиции и таким образом наполняют УД конкретным содержанием.

Для выработки навыка вести диалог чаще всего требуется выполнение группы взаимосвязанных упражнений, которые были выявлены на практике для развития диалогической речи, работа над которыми осуществляются в несколько этапов:

1-й этап - этот этап обучения учащихся объединять усвоенные диалогические единства в микродиалоги.

2-й этап – на этом этапе предполагается обучение школьников создавать собственные диалоги в рамках той или иной коммуникативной ситуации. Эти диалоги могут включать в себя диалоги-приглашения, знакомство и т.д.

3-й этап – данный этап предусматривает создание диалогических высказываний самими учащимися. Это может быть тематическая полилогическая беседа. В качестве образца следует использовать аутентичные микродиалоги.

Например:

Диалог

PIERRE: Où est-ce que vous habitez, Jacques?
JACQUES: J'habite Rue de la Poste,
— en face du cinéma.

PIERRE: A quel numéro?

JACQUES: Au numéro 13.

— Regardez:

— le numéro est au-dessus de la porte.

PIERRE: Vous avez un appartement?

JACQUES: Non,

— j'ai seulement une chambre

— au septième étage,

— sous le toit.

Приведем пример коммуникативных заданий, могут быть предложены следующие упражнения:

Упражнение №1.

Учитель: Вы беседуете с иностранцем, и речь зашла о том, где вы живете. Расскажите ему, используя ранее использованный диалог, вставляя в пропуски необходимую информацию.

Структурно-речевая схема по диалогу

- | | |
|---------------------------------------|--|
| E1: Où est-ce que vous habitez, ... ? | E2: J'habite ... ,
— en face |
| E1: A quel numéro? | E2 : Au numéro
— Regardez:
— le numéro est |
| E1: Vous avez un appartement? | E2 : ...,
— j'ai ...
— au ...,
— sous le toit. |
| E1: Au !
— C'est! | E2: ... ,
— c'est une ... maison:
— il y a |
| E1: Il y a un ascenseur? | |

Упражнение №2.

Учитель: Задание остается неизменным, но у учащихся меняется партнер: можно расспросить у другого собеседника о том, где и с кем он живет. Воспользуйтесь приведенной ранее схемой.

На продвинутом этапе обучения предлагаются следующие коммуникативные ситуации.

Ситуация №1.

Вы приглашаете собеседника в гости и рассказываете, что хотели бы ему показать или чем заняться. Ваш собеседник старается вежливо отказаться и пригласить первого собеседника к себе в гости.

Ожидаемый результат: диалог – расспрос.

Ситуация №2.

Сообщается задание для всего класса: «В нашей школе гости, это французские школьники ». На собрании нашего дискуссионного клуба, обсуждается вопрос «Comment passez-vous votre temps libre?». Конечно, у всех вас есть своя точка зрения. Просьба высказать ее. Постарайтесь убедить других в своей правоте. Ожидаемое высказывания учащихся: групповой диалог-дискуссия.

Важное место в развитии диалогической речи занимает театрализация литературных произведений. Отработка произношения, заучивание реплик на иностранном языке повышает культурную, языковую и речевую компетенции учащихся. Театрализованная деятельность – дает возможность ребенку развивать свою диалогическую и, следовательно, иноязычную коммуникативную компетенцию.

Таким образом, эффективное формирование у учащихся навыков диалогической речи реализуется в сочетании учебной и внеклассной работы, в результате чего создаются благоприятные условия для более продуктивного обучения школьников средних общеобразовательных школ с целью развития навыков межкультурного языкового общения.

Список литературы

1. Балакина Н.О. Дидактико-методическая модель взаимосвязанного развития универсальных и предметных действий у обучающихся профильных классов средней школы (на примере английского языка). Рукопись автореф.дисс. ... канд.пед.наук. Петрозаводск, 2012. - 22с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч. – М., 1982. – Т. 2 с. 361
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская и др./; под ред. А.Г. Асмолова – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с. 147.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985. – 208 с. 9.

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ОРИЕНТАЦИИ В
СЛОВАРЕ У СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУПП
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Курбонова Г.Н., Сариев А.Б.

**Бухарский Государственный Медицинский институт,
г. Бухара, Узбекистан**

В данной статье рассмотрена одна из важных проблем умения пользования словарями в учебном процессе студентами национальных групп. На основе проведения различных видов работ на занятиях было сформировано умение и навыки, необходимые при работе с словарями.

Словарь, как компонент комплекса учебных пособий не может полностью реализовать свои задачи, если студент не владеет навыками и умениями пользования словарём.

Как показывает опыт, недостаточная эффективность словарной работы, как на занятиях, так и вне их – результат неумения использовать словари, ориентироваться в них в поисках нужного слова, обращать внимание на его системные характеристики лексики, грамматическое оформление слова, его произношение и др.

В методической литературе много раз поднимался вопрос об эффективности словарной работы с помощью словарей. Однако проблема разработки методических рекомендаций использования словаря на занятиях до конца не решена.

Особенности словарной работы с использованием словаря, в отличие словарной работы без его использования, заключаются в следующем: лексические упражнения с использованием словаря выполняются в меру их оснащённости фактическим материалом, содержащемся в словаре. Они строятся с учётом информации, содержащейся в словаре (в словарной статье

словаря). Материал упражнений, выполняемых с использованием словаря, не должен превышать материал, представленный в словаре. Типология упражнений при работе по словарю должна находиться в соответствии с компонентами словарной статьи словаря и способствовать актуализации тех сведений о слове, которые заложены в словаре. В совокупности с учебником русского языка и иными пособиями, направленными на развитие речи обучаемых, лексические упражнения с использованием словаря должны способствовать развитию речи обучаемых, повышению их речевой культуры и расширению знаний «Одним из путей обеспечивающим учащимся национальной школы овладение русским языком является тщательный отбор языкового материала отвергающего требованием коммуникативной направленности обучения» (Единый лексический минимум, 2017).

Следовательно, в статье не рассматривается проблема использования словаря непосредственно в словарной работе. Нас интересует, в первую очередь, использование словаря в качестве пособия по лексике и в связи с этим очень важно целенаправленно формировать навыки ориентации в словаре. С этой целью на аудиторных занятиях необходимо уделять время для проведения комплекса заданий и упражнений по словарю.

Нами было проведено экспериментальное обучение студентов неязыкового ВУЗа, где доминирующим средством организации лексической работы явился учебный русско-узбекский словарь глагольной сочетаемости. В рамках работы со словарем были даны лексико-семантические, лексико-грамматические характеристики русских глаголов, учитывалась их производность, непроизводность, учтена характеристика частоты привлечения глаголов, его широкая и узкая сочетаемость, фразеологические связи глагола.

В экспериментальном обучении формировались следующие умения и навыки употребления русского глагола на основе проведения разных видов работ с учебным словарем.

Лексико-семантические навыки

1. Навык узнавания, понимания, определения лексического значения глаголов, их общего значения по отношению к отдельным лексико-семантическим группам.
2. Навык соотношения понятия и звуковой оболочки глагола на основе эквивалентного сопоставления с узбекским языком.
3. Навык описательного толкования глагола в рамках словарной статьи.
4. Навык определения лексического значения слова в пределах синонимического ряда.
5. Навык определения лексического значения в антонимических представлениях.
6. Навык определения лексического значения в минимальных контекстах – глагольных словосочетаниях, в двусоставном предложении.
7. Навык учета словообразовательных связей при мотивации лексического значения производных, особенно приставочных глаголов.

Лексико-грамматические навыки

1. Навык выделения общего категориального значения глагола (действие, процесс, состояние и др.) и его конкретизации.
2. Навык выделения значения отдельных грамматических категорий и форм, значение которых лексиколизировано (глаголы совершенного и несовершенного вида, возвратные глаголы, формы глаголов, наклонения, времени).

Речевые умения и навыки употребления глагольного слова

1. Навык определения синтаксической функции глагола в предложении и тексте.
2. Навык построения глагольного словосочетания на конкретном учете глагольной сочетаемости.
3. Навык синтаксического конструирования двусоставного предложения (распространенного и нераспространенного).

Работу по формированию умений и навыков ориентации в словаре предлагалось провести в три этапа.

Первый этап – **ознакомительный**.

На данном этапе ставилась цель ознакомить студентов с элементарными лексикографическими сведениями. Студентам предлагалось ознакомиться с различными словарями для того, чтобы они уяснили все многообразие словарных произведений. Для этого совсем не обязательно делать экскурс в развитие различных типов словарей. Достаточно было ограничиться демонстрацией основных типов словарей. Студентам предлагалось рассмотреть энциклопедический словарь, филологические словари академического типа, учебные: фразеологический, орфографический, школьный толковый и т.п. По ходу дела давались разъяснения, комментируя специфику словарей. Обращалось внимание на вводные главы словаря, где раскрывается его задача, на специфику помет и образцы словарных статей. Такая работа дает возможность студентам усвоить некоторые лексикографические термины: словарь, справочник, энциклопедии, словарь – справочник, лексикография, пометы, словарная статья, заголовочное слово, семантизация, толкование, иллюстрация и т.п.

На следующем этапе, который был определен как **формирующий**, следовало сосредоточить внимание студентов на изучении особенностей учебного двуязычного словаря.

Правильное использование лексикографической терминологии в процессе чтения словаря необходимо контролировать, т.к. усвоение ее и использование способствует ориентации в словаре.

На дом были даны задания по закреплению поисковых навыков в словаре, ориентации в структуре словаря, проверки умения читать словарную статью, находить нужные слова.

Следующий этап был охарактеризован как **контрольный**, он способствовал выявлению прочности усвоения навыков ориентации в словаре, проверке использования словаря в процессе самого занятия. Для

этого проводилась специальная контрольная работа, где студентам предлагались такие задания, которые имитировали процесс подготовки задания по специальности. Задания и упражнения формировались таким образом, чтобы у студента появилась необходимость обращения к словарю.

Для проверки сформированных навыков и умений поиска нужного слова и правильности его употребления в речевой ситуации, можно провести выполнение контрольных заданий с фиксацией времени и реализации.

Таким образом, учебные словари (в том числе двуязычный) являются важным источником накопления словарного запаса учащихся, а также справочником, по которому учащиеся могут узнать значение слов, правильное ударение, нужную грамматическую форму.

Список литературы

1. Денисов П.Н. Типология учебных словарей ВКН: Проблемы учебной лексикографии. Изд – 2.- М, 2002
2. Единый лексический минимум для национальной школы, 2017
3. Мызина В.А. Пути обогащения словаря учащихся при обучении русскому языку Часть 1. <https://search.rsl.ru/ru/record/>.2013

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО И СЛОВЕСНО- ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Макеенкова Т.В.

**ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский
университет» Минздрава России, г. Смоленск**

Малинкина Н.А.

**ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет»,**

Россия, г. Санкт-Петербург

В статье акцентируется внимание на развитии когнитивных способностей личности при обучении русскому языку как иностранному (РКИ), а также приводятся примеры возможной реализации данного развития при изучении функционирования категории вида глагола в конструкциях с инфинитивом как одной из наиболее вариативных в зависимости от коммуникативного намерения говорящего и сложных тем курса.

*...Слово, прорастая в сознание,
изменяет все отношения и процессы.*

Л.С. Выготский

Изучение любой учебной дисциплины на всех образовательных ступенях предполагает формирование всесторонне развитой личности, то есть активизацию способностей и совершенствование познавательных процессов обучаемых. В связи с чем особую актуальность приобретает осознание необходимости развития всех видов мышления индивида как одной из главных составляющих процесса познания [1, с. 679–750]. Особенно актуальным это становится при обучении РКИ, так как целый ряд научных исследований доказывает тот факт, что изучение иностранного языка развивает когнитивные способности личности [2, с. 413-429; 3, с. 4] и расширяет её социально-психологические возможности.

Ознакомление с периодическими изданиями и сборниками материалов научно-практических конференций [4], а также с учебными пособиями по уровням языка показывает, что в области методики преподавания РКИ одной из самых сложных тем для осознания теоретического материала и практической реализации признаётся вид русского глагола. Особую трудность представляет функционирование морфологических форм данной категории в конструкциях с инфинитивом, так как именно здесь обучающиеся сталкиваются с множественностью условий выбора. Авторы большинства учебных пособий учитывают закономерности формирования и развития психических свойств личности и представляют теоретический материал в виде сводных таблиц с примерами [5, с. 343; 6, с. 59-60; 7, с. 40-44; 8, с. 79-83]. Это способствует развитию наглядно-образного мышления и

предполагает переход к развитию мышления словесно-логического, то есть осуществление необходимых обобщений, успешность которых проявляется в речемыслительной деятельности на основе автоматизированных навыков использования изучаемых языковых единиц. Здесь особую роль играет интерес обучающихся как «форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности» [9, с. 146]. При этом анализ учебных пособий показывает, что дидактический материал по таким темам, которые ярко демонстрируют тесную взаимосвязь нескольких разделов языка, представлен в виде разрозненных и тематически не связанных предложений, что в свою очередь существенно затрудняет переход от теоретического осмысления изученного материала к его практическому применению [5, с. 343-345; 7, с. 83-87; 8, с. 48-50; 10, с. 14-15; 11, с. 281-289].

Основополагающая цель методики преподавания РКИ – развить коммуникативные способности обучающихся, то есть «вооружить знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни [12, с. 74]. В связи с этим нам представляется необходимым изучение сложных грамматических форм и конструкций именно на едином тематическом материале, что способствует преодолению иноязычной тревожности [13, с. 181-189] и обеспечивает интерес обучающихся к продуцированию собственных высказываний с использованием изучаемых языковых единиц. Именно внешние и внутренние условия, требующие удовлетворения субъекта в той или иной ситуации общения, являются основополагающими не только для выбора модели построения предложения, но и той или морфологической категории внутри грамматической конструкции.

Примером реализации перехода от развития наглядно-образного мышления к развитию мышления словесно-логического при изучении функционирования категории вида в конструкциях с инфинитивом может стать построение системы упражнений, учитывающих закономерности методики обучения РКИ, объединённых одной темой, способной вызвать

интерес обучающихся и сформировать модель поведения в ситуации реального общения. Одной из таких в речевой практике является тема «Путешествие». Так, обучающимся могут быть предложены сначала языковые (подготовительные, тренировочные) упражнения, а затем и трансформационные (речевые) упражнения, автоматизирующие навык правильного употребления изученных грамматических конструкций в речи [14, с. 36]. При этом следует отметить, что ряд методистов считают необходимым изучать языковые единицы, работая с текстами, так как именно текст – источник всех знаний о языке, о мыслях, о жизни [15, с. 78-79]. В связи с этим особую актуальность приобретает выполнение упражнений, предполагающих работу с учебными текстами и создание собственных монологических высказываний тематически близких и понятных учащимся.

Упражнение 1. Выберите глагол НСВ или СВ и вставьте его вместо точек. Объясните свой выбор.

1. Стефан и Барбара – иностранные студенты. Они учатся в России и очень **любят...** (путешествовать / попутешествовать). 2. Им **привыкли...** (летать / полететь) на самолётах, потому что это всегда экономит время. 3. Они никогда не **устают...** (осматривать / осмотреть) достопримечательности и ... (слушать / послушать) экскурсоводов, потому что им **нравится...** (узнавать / узнать) что-нибудь новое. 4. В этом году друзья **посоветовали** им... (искать / найти) экскурсию в древний русский город: там всегда много достопримечательностей. 5. Но иностранные студенты не **смогли** самостоятельно ... (выбирать / выбрать) маршрут: древних и красивых городов в России очень много. 6. Тогда русские друзья **решили...** (приглашать / пригласить) их в свой родной город и **пообещали...** (показывать / показать) им много красивых мест. 7. Стефан и Барбара **хотели...** (благодарить / поблагодарить) друзей за приглашение и ... (покупать / купить) билеты на самолёт для всех. 8. Но в небольших русских городах обычно нет аэропортов, поэтому **туда можно...** (добираться /

добраться) **только** на поезде или на автобусе.9. Стефан и Барбара **решили...** (заказывать / заказать) билеты заранее через интернет, но не **смогли** этого ... (делать / сделать), потому что **невозможно...** (покупать / купить) билет на автобус онлайн. 10. Прошёл месяц, но иностранцы не **передумали...** (ехать / поехать) и **продолжали...** (готовиться / приготовиться) к увлекательному путешествию в древний русский город.

Упражнение 2. Выберите нужный глагол и дополните предикат.

Смоленск – это небольшой, но очень древний и красивый русский город. Он был основан в 863 году на берегах реки Днепр. Очень быстро он смог ... (развиваться / развиться) как важный торговый и культурный центр. В Смоленске мы обязательно должны ... (побывать / побыть) на Соборной горе. Здесь находится Успенский кафедральный собор – визитная карточка города Смоленска. Отсюда можно ... (видеть / увидеть) весь Смоленск и Крепостную стену как на ладони и ... (делать / сделать) прекрасные фотографии. У Соборной горы начинается главная улица Смоленска – Большая Советская. По ней мы сможем ... (доходить / дойти) до площади Победы.

Если нам нравится ... (слушать / послушать) классическую музыку, мы должны обязательно ... (посещать / посетить) смоленскую филармонию – один из лучших концертных залов России. Для всех, кто любит ... (пробовать / попробовать) вкусные блюда, в Смоленске работает сеть кафе в традиционном русском стиле. Здесь мы успеем очень вкусно ... (обедать / пообедать), но не сможем ... (фотографировать / сфотографировать) его великолепный интерьер. Это запрещено! Тем, кто не любит ... (смотреть / посмотреть) новые фильмы дома, следует ... (посещать / посетить) самый известный кинотеатр города – «Современник». Ежегодно здесь проходит кинофестиваль «Золотой феникс». К сожалению, билеты всегда нужно ... (приобретать / приобрести) заранее и только в кассе кинотеатра. Люди здесь очень добрые и отзывчивые. Если мы захотим что-нибудь ... (спрашивать / спросить), нам обязательно помогут.

Упражнение 3. Решите ситуационные задачи и дайте ответы на следующие вопросы:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. Куда нужно пойти? | 4. Что там рекомендуют сделать? |
| 2. Где можно приобрести билеты? | 5. Чего не следует делать? |
| 3. Как можно добраться до места? | 6. Что запрещено делать? |

1. Ваш друг увлекается живописью и очень хочет увидеть картины разных художников. Посоветуйте ему, куда он может пойти в Вашем городе.

2. Ваша подруга занимается дизайном ландшафтов и мечтает погулять в красивом саду или парке. Посоветуйте ей, куда она может пойти в Вашем городе.

3. Ваш друг любит спорт и мечтает посмотреть спортивные соревнования. Посоветуйте ему, куда он может пойти в Вашем городе.

4. Ваш хороший знакомый интересуется религиями разных народов и любит посещать храмы. Посоветуйте ему, куда он может пойти в Вашем городе.

5. Ваш хороший знакомый гурман, ему очень нравится пробовать новые блюда. Посоветуйте ему, куда он может пойти в Вашем городе.

Таким образом, развитие любого вида мышления должно быть направлено на решение ряда практических задач, способствующих реализации коммуникативных намерений обучающихся, в том числе на иностранном языке. Особую актуальность взаимосвязь и развитие различных видов мышления приобретают при знакомстве с грамматическими конструкциями со множественными условиями выбора морфологической формы той или иной категории. При этом дидактический материал должен способствовать осознанию возможностей использования изучаемых языковых единиц в практике речевого общения. Следовательно, одним из аспектов успешного обучения РКИ является анализ не только лингвистических и методических, но и психологических характеристик данного процесса.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Изд-во: Питер, 2015. - 720 с.
2. Bamford, K. W., Mizokawa, D. T. Additive-bilingual (immersion) education: Cognitive and language development // The Language Learning Journal. - 1991.- № 41(3). - Pp. 413–429.
3. Foster K. M., Reeves C. K. Foreign Language in the Elementary School (FLES) improves cognitive skills // FLES News. - 1989. - № 2(3). - P. 4.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://metodika-rki.livejournal.com/172307.html>.
5. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. РУССКИЙ ЯЗЫК. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. - СПб: СМЮ Пресс, 2004. - 528 с.
6. Russian Grammar in Tables. Русская грамматика в таблицах: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина. - 4-е изд., доп. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. - 92 с.
7. Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика: учеб. пособие для иностранных студентов-нефилологов / Е.Н. Стрельчук. - М.: Флинта: Наука. 2011. - 128 с.
8. Русский язык как иностранный. Культура речевого общения: учебник для академического бакалавриата/ И.А. Пугачёв, М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова, И.Ю. Варламова. - М.: Издательство Юрайт, 2019. - 231 с.
9. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
10. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный: учебное пособие. - 3-е изд. - М.: Флинта: Наука, 2001. - 128 с.
11. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. - СПб: «Златоуст». 2000. - 424 с.
12. Брунер Дж. Культура образования. - М.: Просвещение. - 2006. - 223 с.

13. Гусаковская Н.Ю., Толмачева И.А. Иноязычная тревожность и ее влияние на мотивацию к изучению иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета - 2012. - Вып. 20 (653). - С. 181 - 189.

14. Макеенкова Т.В., Малинкина Н.А. Пишу и плачу: лингвистические основы формирования грамматических навыков инофонов при изучении категории настоящего времени глагола // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). - 2019. - Вып. 2 (199). - С. 34 - 40.

15. 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.

РОЛЬ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Медведькова Л.А., Кравченко О.В.

**Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО
«Ростовский государственный экономический университет
(РИНХ)» г. Таганрог, Россия**

В статье дан краткий анализ коммуникативного подхода, рассмотрены основные приёмы создания речевых ситуаций и предложен свой вариант введения речевой ситуации на уроке французского языка.

В последние годы, специалисты в обучении иностранному языку уделяют большое внимание коммуникативному подходу, так как он помогает создать условия, необходимые учащимся для использования иностранного языка в качестве средства общения.

Е.И. Пассов выделяет следующие основные принципы коммуникативного подхода: принцип речемыслительной активности, принцип новизны, принцип коммуникативной направленности, принцип

индивидуализации, принцип ситуативности и принцип функциональности [3].

Необходимым условием для выполнения принципа коммуникативной направленности является наличие ситуативной обусловленности, ведь речь немыслима вне ситуации общения.

Однако, реальные ситуации на уроках иностранного языка малочисленны, учитель прибегает к вымышленным проблемным ситуациям.

Зачастую, ситуацию воспринимают как совокупность обстоятельств и предметов, и на уроках появляются «ситуации»: «На вокзале» или «За столом», тем не менее, ситуация – это совокупность взаимоотношений собеседников, потому что ситуация – это стимул к говорению, и лишь взаимоотношения собеседников могут подтолкнуть к данному виду речевой деятельности.

«Общепризнано, что ситуация — стимул к говорению. Следовательно, если ... «ситуации» не стимулируют высказывание учащегося, значит, они не являются ситуациями в том смысле слова, в котором мы его употребляем.», - пишут Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева [3, с. 218].

Любая речевая ситуация определяется четырьмя факторами [2]:

1. Обстоятельства действительности, в которых осуществляется акт речевого общения (обстановка);
2. Отношения между участниками речевого акта и их роли;
3. Коммуникативная задача, которую они должны решить;
4. Реализация самого общения.

Современные методисты выделяют следующие приёмы создания учебно-речевых ситуаций [1]:

1. Словесное описание. Самый легко реализуемый вид, т. к. не требует никакой технологической базы, его запросто можно связать с жизнью класса, с темой урока, учитель может даже сформулировать её «на ходу», во время урока. В этом случае, от преподавателя требуется детально охарактеризовать обстоятельства ситуации (время, место и пр.), роль,

которую сыграет учащийся и что от него требуется (т.е. дать коммуникативную задачу).

2. Наглядность. Наглядность обычно подразумевает наличие раздаточного материала (карт, схем, картинок и т.д.) или же его демонстрацию на доске, слайде. Также к наглядным средствам обучения относятся видеофильмы, презентации.

3. Ролевые игры. Конечно, важным компонентом любой дидактической игры является эмоциональность, которая способствует лучшему запоминанию информации. Игры могут быть устными и письменными, содержать лингвистический и экстралингвистический компоненты (исторические, географические и прочие сведения, являющиеся реалиями изучаемого языка).

4. Конференции. Ежегодная школьная конференция – это традиция многих школ нашей страны, где учащийся «играет» роль учёного-исследователя. Помимо обогащения кругозора, конференции несут в себе ещё одну немало важную функцию, они способствуют формированию и развитию познавательных УУД: учат детей искать, анализировать, синтезировать, систематизировать и выделять важную информацию, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждения и умозаключения, выдвигать гипотезы.

5. Печатный текст.

Являясь одной из основных единиц обучения иностранному языку, текст также служит базой для создания многих упражнений и речевых ситуаций. Речевые ситуации и установки, сформулированные с опорой на текст, не являются неожиданными для учащихся и в следствии легко выполнимы.

6. Дискуссии. Дискуссия – это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. В настоящее время она является одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

Несмотря на то, что УМК, утверждённые федеральным перечнем учебников, рекомендованных к использованию в общеобразовательных школах, соответствуют требованиям ФГОС, порой одного учебника бывает недостаточно. В этом случае, для лучшего закрепления и более качественного формирования навыков и умений учитель дополняет УМК своими разработками.

В ходе школьной практики, нам удалось включить в ход уроков некоторые речевые ситуации, сформулированные на базе учебника «Французский язык. 7-8 классы. Второй иностранный язык / L'oiseau bleu 7-8» авторов Н. Селиванова, А. Шашурина.

К примеру, учащиеся 7 «В» класса проходили тему « La mode de chez nous...». Они изучили текст, который называется «Cucu la praline» о французской девочке со странной манерой одеваться. После изучения и ответов на вопросы к тексту ученикам было предложено задание со следующей формулировкой: “Les amis, à mon avis, Sophie a acheté les vêtements très vifs, très colorés pour l'école. Mais si vous étiez les parents ou les amis de Sophie et vous deviez l'aider, que vous achèteriez pour elle? Proposez vos propres listes des courses (nommez des vêtements et des couleurs)”.

То есть, ученикам было предложено «примерить» на себя роль друга или родителя той самой страной французской девочки из текста, чьё имя Софи. Из текста, они узнали, что ей пришло письмо от директора школы, которая просила её родителей купить Софи вещи, более подходящие для школы. В данном случае, текст учебника помог решить проблему создания обстоятельств ситуации, которая стоит перед учителем. Суть задания заключалась в том, чтобы дети сами предложили на французском языке список вещей, которые можно купить в качестве школьной формы.

В ходе задания учащимся были даны списки, которые они должны были заполнить по собственному усмотрению, пользуясь лексикой текста и параграфа. Время выполнения 7-10 минут. Цель задания – контроль лексических, орфографических и грамматических навыков. Приёмы,

используемые для создания речевой ситуации: словесное описание, наглядность, печатный текст учебника. Результат: учащиеся хорошо отнеслись к новому заданию и все справились с поставленной задачей.

Также, это задание может быть выполнено учащимися в устной форме при изучении *Conditionnel présent* для совершенствования навыков говорения и отработки данного грамматического материала.

На своём опыте мы убедились в эффективности использования учебно-речевых ситуаций. Данный метод делает процесс обучения иноязычному общению не только интересным для учащихся, но и продуктивным, являясь стимулом к изучению иностранного языка в целом.

Список литературы

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке : Учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению инояз. общению в системе повышения квалификации учителей / М. Л. Вайсбурд — Обнинск : Титул, 2001. - 127, [1] с.

2. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова — Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕСЕН НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Мирошниченко Н.И.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

**ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)», г. Таганрог, Россия**

В статье обоснована актуальность проблемы исследования, рассмотрены факторы, влияющие на организацию образовательного процесса по иностранному языку, в том числе на формирование лексических навыков в младших классах. Выявлена роль песенного материала в формировании лексических навыков младших школьников и критерии его отбора. Предъявлен комплекс упражнений по обучению лексической стороне речи с помощью песен, разработанный с учетом этапов работы над текстом, обязательных при формировании навыков.

Организация обучения лексической стороне речи является одной из важных проблем современной методики преподавания иностранных языков в общеобразовательной школе. Уже к середине обучения в начальной школе учащимся становится все труднее запоминать новые слова и сохранять их в памяти, в то время как расширяющийся круг ситуаций общения требует большего объема лексических единиц и более прочных лексических навыков. В связи с этим страдает качество речи, находящееся в прямой зависимости от сформированности лексических навыков. Из этого следует, что проблема формирования лексических навыков является одной из самых актуальных и сложных проблем при обучении иностранному языку в начальной школе.

Практика показывает, что уже на начальной ступени обучения у многих учащихся снижается интерес к иностранному языку. Использование песенного материала в учебном процессе, на наш взгляд, могло бы способствовать решению данного вопроса, поскольку работа с песнями положительно эмоционально окрашена и способна заинтересовать и включить в активную деятельность всех участников образовательного процесса. К тому же аутентичные песни являются прекрасным материалом для формирования и совершенствования всех навыков, в том числе и лексических.

Анализ современных учебных пособий показал, что они, как правило, содержат достаточное количество аутентичных песен, однако, песенный материал не всегда соответствует возрастным особенностям учащихся

начальных классов, их уровню обученности, другим критериям отбора материала. Работа с таким типом текстов на уроке часто сводится к многократному прослушиванию, механическому переводу и заучиванию, при этом снижается объем тренировки, что исключает прочное усвоение лексического материала и его актуализацию в речи учащихся.

Вместе с тем, при обучении младших школьников возрастает необходимость многократного повторения лексического материалом, что объясняется особенностями их памяти, которая является преимущественно кратковременной. Предполагается, что для успешного запоминания лексики каждое слово должно звучать на уроке не менее 7 раз [1, 6].

С учетом вышеизложенного *целью* нашего исследования явилась разработка комплекса упражнений по формированию лексического навыка на основе песенного материала на начальном этапе обучения, способного обеспечить многократное повторение и прочное усвоение учащимися лексических единиц.

При разработке комплекса упражнений мы придерживались классификации С. Ф. Шатилова, поскольку в ней, на наш взгляд, в равной мере уделяется внимание формированию как речевых, так и языковых лексических навыков [2, 55-56].

При выборе песенного материала мы руководствовались тем, что он должен отбираться с учетом учебной темы, которой ученики овладевают в данный конкретный момент согласно программе, а также с учетом интересов и уровнем обученности учащихся.

Работа с текстом песни должна включать в себя 3 основных этапа работы над текстом, обязательные при формировании навыков: *дотекстовый, текстовый и послетекстовый*.

Рассмотрим разработанный нами комплекс упражнений на конкретном примере. В соответствии с вышеперечисленными требованиями нами была выбрана детская немецкая рождественская песенка «Schneeflöckchen, Weißröckchen» (автор стихов Хедвиг Хаберкерн).

На *дотекстовом* этапе (до прослушивания) учитель осуществляет *беседу* с учащимися о зиме, праздниках, Рождестве, логично связывая ее *со вступительным словом к песне*: «Liebe Kinder! Wir haben jetzt eine schöne Jahreszeit. Es ist Winter. Wer hat den Winter gern? Warum? Was macht ihr in den Winterferien gern? Welches Fest feiert man bald in Deutschland? Die Weihnachten? Und zu Weihnachten lernen wir heute ein neues Liedchen. Es ist sehr alt. Eine deutsche Erzieherin – Hedwig Haberkern - hat es schon lange 1869 geschrieben. Das ist ein schönes melodisches Liedchen».

Затем следует *снятие фонетических трудностей* с помощью фонетической зарядки, в которую включаются слова из песни, содержащие звуки, представляющие сложность в произнесении для учащихся: «Vor dem Hören, machen wir eine Mundgymnastik, so versteht ihr besser das Liedchen! Sprecht mir nach: Schneeflöckchen, Weißbröckchen; Blümelein; Weg, Schnee; Blätter, werfen; sicher, himmlisch; lieblich, wir». Таким образом, урок начинается с простого *упражнения на имитацию*, позволяющего включить каждого учащегося в работу и активизировать корректную работу речевого аппарата.

Снятие лексических трудностей осуществляется путем *семантизации* (методом показа, языковой догадки). Лексические единицы, подлежащие семантизации (das Schneeflöckchen, das Weißbröckchen, das Blümelein, der Schneemann, die Wolke), должны быть выписаны на доске, чтобы учащиеся могли правильно записать их в свои словари. На внеклассных занятиях семантизации подлежит вся лексика, например, «in himmlischer Ruh'», которая в речи редко употребляется. После семантизации новых лексических единиц учащиеся должны прочитать их хором, затем индивидуально для закрепления звуковой формы слов.

Работа на *текстовом этапе* (во время прослушивания) начинается с *установки речевой задачи* перед первым прослушиванием песни: «Hört euch das Lied an und beantwortet die gegebenen Fragen! Bestimmt den Titel!» Количество прослушиваний зависит от уровня обученности учащихся. При

этом учителю следует внимательно контролировать понимание и останавливать запись в тех местах, где это необходимо.

На *послетекстовом* этапе (после прослушивания) сначала выполняются *предречевые*, или *языковые*, упражнения на закрепление лексических единиц. Главным является направленность внимания на форму и на содержание новых слов, такие упражнения подготавливают к речевой деятельности.

Для этой цели нами были выбраны упражнения на *имитацию*, *соотнесение*, *подстановку*, *ранжирование*, *восстановление*, *устное восприятие новых лексических единиц*, *перевод*.

Выполнение упражнений на *имитацию* позволяет отработать звуковую и графическую форму слов в результате повторения, учащиеся могут работать в парах: «Beantwortet die Fragen mit «Ja» oder «Nein» nach dem Muster. Arbeitet zu zweit. Muster: Das Schneeflöckchen kommt aus den Wolken. Stimmt das? – Ja, das stimmt, das Schneeflöckchen kommt aus den Wolken».

Упражнения на *соотнесение*, *подстановку*, и *ранжирование* направлены на усвоение значений новых слов. Примерами таких заданий являются следующие: «Wählt für die neuen Wörter die russischen Äquivalente! Ordnet die Wörter aus zwei Spalten! (соотнесение); Ergänzt die Sätze mit den Wörtern unten! (подстановка); Ordnet die Wörter richtig! (ранжирование)».

Упражнение на *восстановление* заключается в восстановлении текста песни и направлено на закрепление графической формы слова и его значения: «Hört das Lied und ergänzt den Text!»

Языковые упражнения на *устное восприятие* новых лексических единиц помогают учащимся усвоить не только графическую, но и звуковую форму слов, которые учитель произносит вслух: «Sagt, welches Wort passt nicht: Schnee, Schneeflocke, Winter, Tisch.»

Завершить работу с языковыми упражнениями можно заданием на *перевод*, что позволит проконтролировать прочность связи слова родного языка с иностранным и сформированность языковых лексических навыков.

Далее следует приступить к выполнению *условно-речевых* упражнений. При разработке данного типа упражнений мы учитывали следующие требования: они должны ставить перед учащимися не лингвистическую, а речевую задачу, обладать ситуативностью, коммуникативной ценностью фраз, экономичностью во времени. Например: «Dein Freund besucht in den Winterferien seine Großeltern auf dem Lande, frag' ihn, was er dort tun wird».

И, наконец, завершающим видом упражнений являются *речевые* упражнения, в которых используется усвоенный ранее лексический материал без подсказки того, что учащийся должен сказать. В упражнениях такого типа указано только задание, но нет схем ответа: «Teilt euch in Gruppen, nehmt ein Blatt Papier und macht eine Mini-Skizze über ein Schneeflöckchen. Dann spielt diese Mini-Skizze».

Таким образом, для успешного обучения младших школьников лексической стороне речи необходимо использовать песни, отобранные в строгом соответствии с критериями отбора песенного материала в учебных целях. Процесс формирования лексических навыков должен включать комплекс упражнений, обеспечивающий многократное повторение и прочное усвоение учащимися лексических единиц и составленный с учетом этапов работы над текстом, обязательных при формировании лексических навыков.

Список литературы

1. Иванченко А. И. Французский язык. Лексика в картинках. 2-3 классы. – СПб, 2009. – 160 с.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Налбандян С.Р., Балабанян В.М., Асатрян Т.К.

Ереванский государственный медицинский

университет им. Мх. Гераци, г. Ереван, Армения

В статье рассмотрены некоторые аспекты междисциплинарных связей русского и латинского языков в процессе изучения РКИ студентами-медиками. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в современном мире студентам-медикам в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности необходимо совершенное владение несколькими иностранными языками и латинским как языком специальности.

В современных условиях преподавания иностранных языков в нефилологических вузах все большее распространение получает модель междисциплинарной интеграции, когда средства одного языка становятся подспорьем для изучения второго, что в значительной степени повышает мотивацию обучения нескольким иностранным языкам одновременно и становится серьезной теоретической базой для изучения языка специальности.

Актуальность данной проблемы очевидна и в работе со студентами-бакалаврами 1-го года обучения в медицинском вузе, где наряду с родным армянским языком, изучают латынь и два иностранных языка (русский, английский и др.).

Русский язык как иностранный является обязательным предметом на 1-ом курсе, элективным - на втором и в клинической ординатуре.

Кроме аудиторных занятий, на кафедре иностранных языков ЕГМУ им. Мх. Гераци проводится научно-исследовательская работа со студентами, выступающими на научных конференциях, симпозиумах с докладами и презентациями на русском языке; участвующими в Олимпиадах по русскому языку, в тотальном диктанте; со студентами и магистрами разного профиля, желающими продолжить образование в России.

На сегодняшний день знание русского языка как языка специальности в Армении не теряет своей актуальности. Свободное владение профессиональной речью необходимо в беседах с коллегами, чтении и обработке специальной литературы, не переведенной на родной язык; для

участия в семинарах, конференциях и презентациях, круглых столах; общении с русскоговорящими коллегами и пациентами. То есть современные условия жизни, уровень развития современных технологий диктуют свои правила: для получения высокой квалификации специалиста-врача необходим масштабный подход к решению любой профессиональной задачи. И свободное владение несколькими иностранными языками - тот ключ, который может обеспечить успех в этом серьезном и ответственном деле.

Таким образом, стратегической целью обучения любому иностранному языку, в данном случае РКИ в медицинском вузе, является идеальная модель выпускника – «медик как билингвальная или полилингвальная профессиональная языковая личность».

Как известно, преподавание иностранных языков в вузе преследует ряд целей:

1) *общеобразовательную* - оно служит для «расширения кругозора и эрудиции, а также более глубокого понимания родной и иностранной культуры»;

2) *развивающую* - оно служит для развития языковой догадки, способности к выявлению языковых закономерностей, прогнозированию и установлению смысловых связей [1,с.97]; расширения лингвистического кругозора, развития абстрактного грамматического мышления и научного подхода к родному и изучаемому западноевропейскому языку» [2, с.9-20]; понимания незнакомых слов с опорой на знакомые словообразовательные элементы (латинские корни в лексике европейских языков). Е.А. Цывкунова [3,с.5] отмечает важность установления междисциплинарных связей между курсами русского и латинского языков для формирования учебной автономности студентов.

Развивающая цель сопоставительного изучения латинского и иностранных языков заняла свое серьезное место в методике преподавания латинского и русского языков в медицинском вузе. Еще одно требование к преподавателю-русисту – компетентный сравнительный анализ латинских

терминов и их аналогов в русском языке, что позволит глубже подойти к изучению обоих языков и ускорить усвоение новой терминологии.

Латинский язык - международный язык медицинской терминологии, и благодаря заимствованию иноязычных словообразовательных элементов, он служит источником для образования новых, никогда не существовавших слов и терминов. Необходимость междисциплинарного обучения латинскому и русскому языкам на 1 курсе медицинского университета продиктована общностью грамматических категорий, лексических основ и отвечает одной конечной цели – свободному владению языком своей специальности.

Традиционно латынь в медицине используется в анатомической, клинической и фармацевтической терминологии. Например, латинскими по происхождению являются следующие медицинские термины: *госпиталь* («гостеприимный»), *иммунитет* («освобождение от чего-либо»), *инвалид* («бессильный», «слабый»), *инвазия* («нападение»), *мускул* («мышонок»), *обструкция* («закупорка»), *облитерация* («уничтожение»), *пульс* («толчок») и др.

Тенденция проникновения латинизмов в древнерусский, а затем и в русский язык наблюдалась, когда латынь была уже мертвым языком. Проникали они через языки-посредники, сначала через старославянский язык, затем через польский, немецкий, французский и др. Это объясняется исключительной продуктивностью латинских и греческих корней, входящих в различные научные термины, а также их интернациональным характером, что облегчает понимание аналогичных основ в разных языках.

Особое значение для студентов-медиков имеет усвоение продуктивных аффиксов и терминоэлементов. Знание их, а также правил словообразования и морфологического анализа слова позволяет сформировать умение понимать и образовывать медицинские термины в различных номенклатурных группах, учитывая различия и в их графических образах. Следует отметить, что учебное пособие по русскому языку для студентов -

бакалавров подготовлено на материале лекций по «Нормальной анатомии», в соответствии с учебной программой вышеназванной дисциплины.

Назовем некоторые из продуктивных аффиксов и терминоэлементов. Это конечные **-ент, -тор, -ум, -ур(а), -ус, -ция** и др. Например: *документ, доцент, фермент; автор, доктор, ректор, экватор; кворум, опиум, пленум, форум; цензура и др.; градус, корпус, тонус; реакция, секция* и т.д.

Как показывает педагогический опыт, большую часть аудиторного времени учащиеся тратят на понимание и запоминание грамматических правил, терминологии, чтение адаптированных текстов, насколько это позволяет выделенное количество аудиторных часов (68ч.). Большим подспорьем служат электронные библиотеки, порталы, а также портфолио, позволяющие направлять и контролировать их научную работу в обозначенные сроки.

На наш взгляд, результаты будут намного плодотворнее, если междисциплинарные связи между латынью и русским языком как иностранным не будут носить условный характер:

- программный материал, направленный на погружение в специальность, должен вводиться координированно преподавателями двух смежных дисциплин при предварительном рассмотрении словообразовательных, грамматических и лексических аспектов, с учетом латино-греческой этимологии;
- должен соблюдаться дифференцированный подход к изучению терминологии в зависимости от профиля специальности (фармацевты, стоматологи, хирурги и др.).

Не следует забывать и о явлении интерференции, которая часто возникает в подобных ситуациях: привлечение одного языка при изучении другого, может иметь как положительные, так и отрицательные стороны.

Интерференционные ошибки, как правило, бывают связаны не только с наличием в двух языках сопоставимых явлений, но и с отсутствием в базовом языке тех или иных категорий или форм. Соответственно, вслед за М.Б.

Успенским, мы различаем две разновидности интерференции - прямую и косвенную [4, с.12].

Нашего внимания заслуживают разработки методистов, направленные на поиск и выявление грамматических и лексических параллелей, различий между латинским и русским языками, а также английским; задания, направленные на то, чтобы студенты лучше разобрались в феномене языка как таковом; поняли, что в языках общее, а что различается.

Говоря о проблеме взаимопроникновения языков, мы, безусловно, должны учесть и тот факт, что стереотипы языкового мышления, исходящие из родного или «первого» иностранного языка, также во многом оказывают и позитивное влияние на формирующиеся навыки в сфере нового языка. Этот феномен, называемый в лингвистической литературе *трансференцией*, наблюдается в тех случаях, когда в контактирующих языковых системах обнаруживаются идентичные категории, *изоморфные* или *изосемантические* единицы. Например, для осмысления таких явлений латинской грамматики как: род имен существительных, склонение, выделение основы и флексии, значения падежных форм, согласование прилагательных с существительными и так далее, конечно, целесообразнее опираться на родственные русскоязычные категории.

Однако студенты нефилологических специальностей, в частности студенты-бакалавры, не имеют подобной общелингвистической подготовки, поэтому сведения, расширяющие их языковой кругозор, следует вводить дозированно, в облегченной форме. Мастерство преподавателя, его профессионализм являются главным условием успеха в сложившейся ситуации. Разумеется, что глубина, объем и содержание теоретического материала, как и форма его изложения, должны зависеть от профиля специальности студентов, степени их эрудиции и любознательности.

В первую очередь, студенты должны знать о схожих грамматических явлениях в русском и латинском языках. Например, о наличии *трех степеней*

сравнения, трех родов, изъявительного и повелительного наклонений, согласовании существительных с прилагательными, о пяти падежах, пяти склонениях.

Латинские заимствования должны рассматриваться на разных уровнях языка: слова, словосочетания, словообразовательные аффиксы и выражения.

Подготовить список идентичных в двух языках существительных: артерия-arteria; вена-venas; ампула-ampulla; пульс-pulsus; спирт-spiritus.

Личные формы глагола являются наиболее древними и полностью идентичны. Сравним, русский глагол *видеть* с латинским *vide-re*.

	<i>латинский</i>	<i>русский</i>
1 лицоед.ч.	<i>vide-o</i>	<i>виж-у</i>
2 лицоед.ч.	<i>vide-s</i>	<i>види-ш</i>
3 лицоед.ч.	<i>vide-t</i>	<i>види-т</i>
1 лицо мн.ч.	<i>vide-mu-s</i>	<i>види-м</i>
2 лицо мн.ч.	<i>vide-te</i>	<i>види-те</i>
3 лицо мн.ч.	<i>vide-nt</i>	<i>вид-ят</i>

Можно также отметить полную аналогию, между русским и латинским повелительным наклонением. В обоих языках оно образуются при помощи основы в единственном числе. Например, *repetere – repetere – repetite, sedere – sede – sedate, vertere – verte – vertite*.

Как было отмечено выше, имена существительные в обоих языках изменяются по родам, числам и падежам. Причем родов изначально было только два – мужской и женский. Отсюда и два основных склонения, как в русском, так и в латинском языках: первое – женское с основой на «-а», и второе мужское с основой на «-о». Средний род был образован из второго

мужского склонения. В русском языке средний род так же, как и в латыни, склоняется совершенно одинаково с мужским, только в именительном падеже звук «-о» исчезает.

Для старославянского и для латыни характерен так называемый *звательный падеж*. Например: *боже* (бог), *господи* (господь), *старче* (старик), *domine* (господине) и др., выступающий в современном русском в роли обращения.

Приведем примеры двух основных склонений имен существительных в русском и латинском языках.

Женское (первое) склонение имен. Единственное число

	<i>русский</i>	<i>латинский</i>
Им.п.	<i>вера</i>	<i>vera</i>
Род.п.	<i>веры</i>	<i>vera-e</i>
Дат.п.	<i>вере</i>	<i>vera-e</i>
Вин.п.	<i>веру</i>	<i>vera-m</i>
Твор.п.	<i>веро-й</i>	<i>vera-a</i>
Предл.п.	<i>вере</i>	-

Женское (первое) склонение имен. Множественное число

	<i>русский</i>	<i>латинский</i>
Им.п.	<i>веры</i>	<i>vera-e</i>
Род.п.	<i>вер</i>	<i>vera-rum</i>
Дат.п.	<i>вера-м</i>	<i>veri-s</i>

Вин.п.	<i>веры</i>	<i>vera-s</i>
Твор.п.	<i>вера-ми</i>	<i>veri-s</i>
Предл.п.	<i>вера-х</i>	-

Общеизвестно, что интерференционные ошибки связаны не только с наличием в двух языках сопоставимых явлений, но и с отсутствием в базовом языке тех или иных грамматических категорий или форм.

1. Студенты ошибочно отождествляют род равнозначных латинских и русских существительных и, соответственно, допускаются ошибки в согласовании с прилагательными (например, употребление прилагательного *pulcher, chra, chrum* в форме женского рода в словосочетании *rivuspulchra* вместо правильного *rivuspulcher* или мужского рода в словосочетании *urbspulcher* вместо *urbpulchra*).

2. Ошибочно образуют числовые формы латинских существительных *pluralia tantum* (*arma, orum, n* «оружие» и т.п.) и *singulariatantum* (*pecunia, ae, f* «деньги» и т.п.), русские эквиваленты которых имеют другую числовую парадигму (полную или неполную).

3. В русском языке, по сравнению с латинским, употребление страдательных конструкций ограничено. Интерференция со стороны русского языка связана и с тем, что русские глаголы несовершенного вида образуют формы пассива при помощи постфиксавозвратно-местоименного происхождения - **ся/-сь**. В результате студенты затрудняются с переводом латинских спрягаемых форм пассива тех глаголов, русские эквиваленты которых, принимая постфикс **-ся**, получают значение возвратного залога или вообще не могут быть употреблены стилистически с данным постфиксом. Например, формы *offendor, offenditur* недопустимо переводить, как «я обижаюсь»; «он обижается», правильный перевод - «меня обижают»; «его обижают» и так далее. Чтобы справиться с интерференционными ошибками, студентам предлагается перевести ряд латинских предложений со сказуемым

в пассивной форме на русский язык различными способами, с учетом законов русской грамматики и стилистики.

Многие исследователи работают над системой упражнений, стимулирующих студентов к самостоятельному поиску параллелей между латинским и русским языками, чему, конечно, должна предшествовать теоретическая подготовка. При объяснении того или иного нового фонетического, грамматического, лексического материала следует обращать внимание студентов на функционально-грамматические и функционально-семантические совпадения или расхождения в языковых явлениях и фактах русского и латинского языков. Экскурсы в контрастивную лингвистику дают «возможности для более глубокого познания своеобразия языков, языкового мышления, ... специфики духовной и материальной культуры разных народов» [5, с. 104].

Полезными нам видятся упражнения на построение словообразовательных цепочек *латынь – русский –английский* с использованием *всех* латинских словообразовательных элементов, которые являются в настоящее время продуктивными.

Конечно, бывает, что студенты то или иное латинское слово с «интернациональной» основой воспринимают в том значении, которое оно приняло на русской почве, заменяя его в переводе русифицированным эквивалентом. Так, например, глагол *appellare* они переводят как «апеллировать», вместо «называть»; существительное *navigator* - как «навигатор», вместо «мореплаватель» и т.д.

Очевидно, что междисциплинарный подход к изучению латинского и русского языков в бакалавриате, проведении научных исследований в этой области – процесс перманентный, требующий от преподавателей-русистов огромного внимания, знаний в столь серьезной области обучения языку специальности на стыке двух наук, что способствует свободному владению профессиональной речью через познание ее истоков.

Список литературы

1. Мустафина Ф. Ш. Методика преподавания иностранных языков. Уфа 2004, с 47; А. Н. Щукин. Методика обучения иностранным языкам. М., 2002, с 97.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка. М., 2003, с. 9 – 20
3. Цывкунова Е. А. Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (английского и латинского языков). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук. М., 2002. С. 5
4. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. М.: Педагогика, 1979, С.12
5. Байрамова Л. К. Введение в контрастивную лингвистику. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2004, С.104

РОЛЬ СУБСТАНТИВОВ С СУФФИКСАМИ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Окуневич Ю.А.

**Гродненский государственный медицинский
университет, г. Гродно, Беларусь**

В статье раскрываются особенности употребления и функции существительных с суффиксами субъективной оценки, а также обосновывается их роль в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Когнитивно-культурологический компонент коннотации существительных с суффиксами субъективной оценки достаточно ярко раскрывает особенности менталитета русских. Отбор в качестве средства общения маркированной эмоционально-экспрессивной лексической единицы говорит о соотношении статусов адресанта и адресата в возрастном и социальном плане, выявляет реальные отношения между ними, степень их

близости/отдалённости. Тот факт, что русский народ является достаточно эмоциональным, способствует росту числа таких производных в их речи. Кроме того, употребление дериватов с суффиксами субъективной оценки является подтверждением наиболее ценимого в русском обществе типа коммуникации с преобладающим межличностным общением. Использование экспрессивно-оценочных производных позволяет говорящему стать «своим» или «почти своим»: *Почём огурчики, хозяйюшка?*

Когнитивная оппозиция «свой/чужой» выступает одной из ключевых мировоззренческих категорий человеческого сознания. Она делит мир на две части: первая – это «свой», близкий, безопасный мир, в котором всё оценивается положительно, вторая – «чужой», опасный, плохой мир с отрицательной оценкой [1]. Ю.С. Степанов определяет концепт как сгусток культуры в сознании человека, как элемент, посредством которого культура становится частью ментального мира человека. С другой стороны, концепт – это то, в виде чего сам человек входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё [2, с.40].

Эта когнитивная оппозиция присутствует в мировоззрении современного человека как центральный культурный концепт русского менталитета. Языковое сознание русского человека демонстрирует данную оппозицию антонимической парой «свой – чужой». «Свой» трактуется через принадлежность себе, отношение к себе, кроме того, «свой» – находящийся в родственных, близких отношениях, связанный общими убеждениями, общим местом жительства, совместной работой. Следовательно, элемент «чужой» объясняется как тот, который не принадлежит себе; неродной, посторонний, не имеющий ничего общего с кем-либо или с чем-либо.

«Чужой» сильно отличается от «своего», и всё незнакомое часто вызывает неприязнь или недопонимание, поэтому в русской среде иностранец всегда воспринимается как чужой. «Своё» обычно имеет положительные характеристики и вызывает такие же эмоции. В языке это проявляется в употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов,

которые в общении с иностранцами не используются. Основой для сближения с чужим, вхождения иностранца в мир носителей языка становится интерес по отношению к «чужому», сопряжённый с такими свойствами человеческого характера, как любопытство и любознательность.

Использование в речи производных с суффиксами субъективной оценки представляет большую сложность для иностранных учащихся. Только в тех случаях, когда происходит аккультурация, при общении с иностранцем возможно употребление деминутивов. Присутствие таких производных в речи самого иностранца свидетельствует о его включённости (вовлечённости) в то или иное русскоязычное общество, которому свойственна непринуждённость общения. Использование иностранцем слов с суффиксами субъективной оценки выступает ярким доказательством высокой степени владения русским речевым этикетом как одним из элементов культуры. Поэтому, чтобы иностранный учащийся мог адекватно воспринимать звучащую речь, ему необходимо давать знания о наличии в языке таких форм общения. При недостаточном уровне владения русским языком может возникать явление гиперкоррекции, когда такой стиль речевого общения переносится в официальную ситуацию, например, при общении преподавателя и студента. Использование субстантивов с суффиксами субъективной оценки основано на народно-разговорной традиции, которая в большом объёме представлена в текстах разнообразных жанров русского национального фольклора.

Субъективно-оценочные производные широко отражены в текстах публицистического характера, как правило, в неофициальных статьях. Кроме того, они находят место в художественных произведениях, в которых авторы используют эстетический потенциал таких образований. Работа с оценочными субстантивами и анализ их функционирования в публицистических и художественных текстах будут полезными на продвинутом этапе обучения для иностранных филологов.

Существительные с суффиксами субъективной оценки активно используются в анекдотах, теле- и радиопередачах, языке интернета как средство выражения юмора и сатиры и при установке на языковую игру. Как известно, юмор каждого народа отличается национальным своеобразием. Если иностранный учащийся понимает русский юмор, а главное, стремится создать комический эффект в собственной речи, значит, он владеет русским языком на достаточно высоком уровне.

Таким образом, суффиксальные дериваты с субъективно-оценочными аффиксами находятся в тесной связи с речевым этикетом и культурой речи, в которых отражены концепты русской национальной культуры.

Список литературы

1. Пеньковский, А.Б. Очерки по русской семантике / А.Б. Пеньковский. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 464 с.
2. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

РОЛЬ СЛОВАРЯ / VOCABULARY В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Пальмова Е.А.

**Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО
«РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия**

В статье автор описывает способ ведения словарей / vocabularies на этапе получения языкового образования в вузе. Представлены пункты возможной словарной статьи студентов, а также пример ее оформления. Указана необходимость систематической работы над содержанием словарей студентов, что будет способствовать развитию их лексической компетенции.

Языковая составляющая коммуникативной компетенции, формирование которой является главной целью обучения иностранным языкам сегодня, предполагает овладение языковыми средствами, знаниями о

языковых явлениях и способах и правилах выражения мысли на иностранном языке. «Кирпичиками», из которых складывается общение, можно считать лексические единицы, а способность быстро, автоматически вызывать эти единицы из долговременной памяти и употреблять их в речи и составляет лексическую компетенцию.

Под лексической единицей в методике понимается не только слово, но и словосочетание, и идиома, то есть то, что обладает самостоятельным лексическим значением [2, с.85]. Однако в практике обучения иностранным языкам чаще всего именно отдельные слова являются теми единицами, на базе которых и происходит формирование лексической компетенции.

В процессе обучения иностранному языку на языковых факультетах работа по развитию лексической компетенции имеет свои особенности в силу не только возрастных особенностей студентов, но специальных компетенций (СК), подлежащих формированию в процессе профессиональной подготовки.

Студенты изучают темы и усваивают тематическую лексику, они много читают (художественная литература, статьи на разнообразную тематику, учебные пособия по теоретическим дисциплинам и т.д.) и слушают и, конечно, сталкиваются с большим объемом новых лексических единиц. На этапе получения высшего образования при формировании лексической компетенции важную роль продолжает играть ведение студентами словарей, или *vocabularies*. Причем на практике часто возникает ситуация, когда студенты, еще будучи школьниками, систематически не вели словари или делали это время от времени самостоятельно без контроля учителя, то есть они не знакомы с принципами их организации и привыкли вести запись слов по схеме «слово – перевод», часто игнорируя даже транскрипцию, хотя ведение словарей составляет методологический компонент содержания обучения лексике и играет важную роль в развитии навыков самостоятельной работы учащихся [2, с. 85].

При работе с новой лексикой на языковом факультете студенты должны постичь не только денотативное (номинативное, или прямое)

значение слова, направленное на предметы и явления действительности и выражающее его концептуальное содержание, но также и коннотативное значение, передающее дополнительные оттенки значения [1. с. 89-91].

Ведение словарей должно строиться по тематическому принципу, который, по мнению ряда методистов, является наиболее адекватным и удобным для дальнейшей работы со словарями. «Словарная статья» в учебных словарях студентов может включать следующие пункты [4, с.51]:

1. Само слово. Однако иногда более целесообразно записывать не отдельные слова, а фразы. При этом важно показать студентам, что часто значение фразы нельзя вывести из значения ее компонентов, как в случае идиом или крайне ограниченной сочетаемости слова. Так, английская фраза *to run out of* – «иссякать, кончаться», а не «выбежать из чего-то», хотя такое значение тоже может быть реализовано в речи: *He ran out of the house*. Подобный перевод абсолютно неприемлем в предложении *We've run out of sugar*.

2. Транскрипция. В отличие от школьников, студенты языковых факультетов должны уметь не только читать, но и записывать транскрипцию. Этот аспект особенно важен в том случае, если слово представляет сложности для его произнесения. Например, «немые согласные», как в словах *knight, sword*, изменение произношения при образовании однокоренных слов: *to admire – admirable, anxiety – anxious*.

3. Перевод и дефиниция на иностранном языке, позволяющая более полно раскрыть содержание значения слова.

Этот пункт содержит ряд нюансов. Во-первых, студенты могут встретиться со знакомой звуко-буквенной формой, но другим ее значением, т.к. большинству слов в языке свойственна полисемия. Желательно записывать ту дефиницию, с которой студенты сталкиваются в контексте. Однако если у слова есть и другие распространенные значения, следует выписать их и проиллюстрировать их употребление. На этапе подготовки к

занятию преподавателю следует тщательно изучить новую лексику, чтобы знать, на какие именно значения следует обратить внимание студентов.

Во-вторых, у многих слов есть омографы и омофоны. Представляется, что для них нужно отводить отдельную «словарную статью» в словарях студентов.

В-третьих, необходимо учитывать тот факт, что одна и та же единица может принадлежать разным частям речи: например, *smoked* может быть и глаголом (He *smoked* a cigarette and went to bed), и страдательным причастием (The salmon had been *smoked* for two days), и прилагательным (*smoked* fish). В некоторых случаях принадлежность к той или иной части речи оказывает влияние и на произношение: *an object – to object* (выделен ударный слог).

4. Собственное предложение, иллюстрирующее значение слова или фразы.

5. Синонимы и антонимы. Нужно помнить, что абсолютных синонимов в языке не бывает [1, с.129], поэтому следует сразу раскрыть оттенки их значений.

6. Однокоренные слова с указанием их принадлежности к частям речи, что расширяет словарный запас студентов, систематизирует их знание словообразовательных элементов иностранного языка. Также в этот пункт можно и включить compounds, или сложные слова, если их можно образовать от изучаемой единицы.

7. Особенности употребления единицы в речи – например, глагол *to afford* требует после себя употребления инфинитива, а *to impose* в значении «навязать кому-то» употребляется исключительно с предлогом *on*. Подобная работа поможет избежать ошибок в будущем в процессе активизации новой лексики в устной и / или письменной речи.

8. Словосочетания, или collocations. Номинативное значение слова не накладывает языковых ограничений на сочетаемость, но в каждом конкретном языке существуют предметно-логические ограничения: можно сказать *a drop of water, a drop of blood*, но нельзя *a drop of a nose*; мы можем

сделать чашечку кофе *to make a cup of coffee*, но сделать одолжение – *to do somebody a favour*.

9. Идиомы, фразеологизмы, широко распространенные пословицы или поговорки с изучаемым словом и их эквиваленты в родном языке.

Конечно, делать подобного рода записи с каждой новой лексической единицей не представляется возможным, поскольку это требует много времени. Указанные пункты могут варьироваться от единицы к единице, от уровня коммуникативной компетенции студентов.

Приведем пример словарной записи для единицы *conduct*, которая вводится в четвертом уроке “Society” учебника «Outcomes, Upper-Intermediate» авторов Н. Dellar и А. Walkley. В разделе указанная единица употребляется как глагол в следующем значении:

1. to conduct [kən'd\kt] – to organize and perform a particular activity [3, с.253]; вести, руководить, проводить.

To conduct – to lead someone to a particular place (formal); to behave in a particular way, especially in a public or a formal situation [3, с.253].

Conduct [ˈkɒnd\kt] (noun) – 1. The way in which an activity is organized and performed.

2. Behaviour (Как видим, здесь сразу охвачены пункты 1-3, поскольку разделить их не представляется возможным)

3. The scientists want *to conduct their experiment* in Moscow.

4. Синонимы были представлены в дефинициях – to perform; to accompany, to guide; to behave.

5. По желанию преподавателя можно привести такую единицу, как a conductor – 1. Someone who directs the performance of musicians or a piece of music; 2. Someone whose job is to sell tickets on a bus, train etc. [3, с.253]

6. To conduct an investigation, an enquiry, a survey. To conduct tourists through a museum.

Как показывает практика, студенты с интересом включаются в подобного рода деятельность. На первых занятиях такую запись желательно

проводить в аудитории под руководством преподавателя, позже студенты самостоятельно справляются с этой работой. Со стороны преподавателя важно не пускать такую работу на самотек: периодически контролировать наполняемость словарей; обсуждать определенные единицы в аудитории, сравнивая словарные статьи студентов; просить их разрабатывать задания по тому или иному набору единиц и т.п.

Таким образом, представленный способ ведения словаря студентами языковых вузов и факультетов будет, несомненно, способствовать более активному и глубокому развитию не только их лексической, но и коммуникативной компетенции в целом.

Список литературы

1. Антрушина Г. В., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов / Г.В. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова.— М.: Дрофа, 2001. — 288 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238с.
3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – Cambridge University Press, 2003. – 1550p.
4. Short K. Just for the record. – English Teaching Professional, Issue 71, 2010. – p. 50-52.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РАСПРОСТРАНЕННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ В НЕМЕЦКИХ МЕДИЦИНСКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Проскурина О.И., Повалюхина Д.А., Белоконева Е.В.

Воронежский государственный медицинский университет

им. Н.Н. Бурденко,

г. Воронеж, Россия

В статье рассматриваются основные трудности и типичные ошибки перевода распространенных причастных и адъективных определений. Грамматическая конструкция распространенного определения самая сложная структура, которая вызывает наибольшее количество ошибок у обучающихся при переводе аутентичных медицинских текстов.

В современных условиях предъявляются огромные требования к уровню подготовки любого специалиста, и очень важным и существенным компонентом является знание иностранного языка. По окончании курса обучения в ВУЗе выпускник, в соответствии с требованиями современности, должен иметь опыт самостоятельной работы с оригинальной литературой на иностранном языке по специальности. В связи с этим программой обучения иностранным языкам предусматривается формирование умений работы с иноязычной информацией [1. с. 48]. В рамках формирования данных умений одним из самых сложных аспектов является медицинский перевод немецких научных текстов, так как связан с формальными и семантическими различиями между двумя языками. В данной статье мы попытаемся проанализировать и выявить основные трудности одного из весьма характерных явлений, которое играет огромную роль в понимании научных медицинских текстов на немецком языке. Речь идет о распространенных причастных и адъективных определениях как препозитивных компонентах в структуре группы существительных. В качестве материала исследования мы использовали научные медицинские статьи на немецком языке, взятые из аутентичных периодических изданий.

Понимание иноязычного научного текста качественно отличается от понимания такого текста на родном языке. Если при чтении текста на родном языке внимание читающего направлено на смысловое содержание при интуитивном восприятии языковой структуры текста, то понимание иноязычного текста происходит при осознании языковой формы текста, лексической, синтаксической и грамматической структуры. Самой сложной и самой характерной структурой является распространенное определение. Так, доля распространенных определений в общем составе сложных

грамматических конструкций в научных периодических журналах составляет 42,91% для медицинских научных текстов.

Особое значение, как по частотности употребления, так и по трудности в препозитивной части группы существительного имеют распространенные причастия и адъективные определения. Если мы возьмем следующие примеры: "... die heute immer noch übliche Einteilung in ein allergisches Asthma und ein nicht-allergisches Asthma... ... ein Asthma bronchiale auslösende chemische Noxen sind vor allem Medikamente...", то мы увидим, что оба эти вида распространенных определений дают возможность переключения в группу существительных развернутых структур, обычно употребляющихся предикативно: группы глагола и группы прилагательного. При этом все члены группы глагола и группы прилагательного, превращаясь в члены распространенного причастного или адъективного определения, не изменяют своей формы и, таким образом, способствуют возникновению второй возможности воспроизведения развернутых построений.

В методическом плане распространенные причастные и адъективные определения, рекомендуемые программой для усвоения, представляют собой сложный материал. Об этом свидетельствуют ошибки, допускаемые студентами в переводах, при работе над научными и научно-популярными текстами. Причину ошибок следует искать в недооценке формирования умений, связанных с пониманием языкового материала. Незнание формы часто не только затрудняет, но и делает невозможным понимание.

Часто встречаются ошибки, связанные с неправильным восприятием формы причастий. Это, как правило, свидетельствует о незнании того факта, что склоняемая форма причастия выражает признак, а, следовательно, причастие употреблено в этом случае в определительной функции. Являясь же глагольной формой, оно сохраняет валентность соответствующего глагола и способность образовывать вокруг себя группу. Поэтому наличие причастия в склоняемой форме предполагает и наличие распространенных членов.

Типичны также ошибки, связанные с определением границ распространенного причастного определения, т.е. с нахождением начала распространенного определения, существительного, к которому оно относится, и основного определяющего слова распространенного определения. Совершенно очевидно, что для правильного осмысления распространенного определения требуется знание рода, числа и склонения существительных, как определяемого, так и входящих в группу распространенного определения, знание склонения прилагательных и употребления определенного и неопределенного артикля.

Особенно необходимы указанные знания, когда речь идет о трудных случаях, когда, например, в распространенном определении опущено существительное, или в нем имеются обширные включения, или существительное употреблено без артикля. Например: *ordnet man die biologischen Charakteristika der als wichtig angesehenen Arachidonsäuremetaboliten sowie die von Histamin und dem Plättchen aktivierenden Faktor, so zeigt sich, dass... Trotzdem muss man jede Gehirnerschütterung ernst nehmen, da Minuten oder Stunden dauernder Schockzustand damit verbunden ist.*

Обучающимся следует знать, что каким бы объемным ни было распространенное определение, синтаксические отношения между членами этой группы всегда определительные.

Ср.: *Die für die schweren Formen der chronisch-obstruktiven Zungenkrankheiten charakteristischen Spätfolgen, d. h. Ausbildung eines Zungenemphysems und Entwicklung eines Cor pulmonale, betreffen grundsätzlich auch das Asthma bronchiale, sind hier aber vergleichsweise seltener als bei der chronisch-obstruktiven Bronchitis.*

Следует также обратить внимание на то, что в современном обществе все больше студентов пользуются электронными переводчиками. Для конструкции распространённого определения это практически не допустимо, так как переводчик еще не достиг совершенства, он вообще не распознает

данную грамматическую структуру и, следовательно, правильно не переводит. Кроме того ошибки электронного перевода бывают не только в грамматических структурах, но и в лексических единицах, например, неверное определение числа, неточности в согласовании, что также говорит о необходимости корректировки со стороны переводчика [2, с.577].

Таким образом, проанализировав распространенные определения, мы пришли к выводу, что распознать синтаксические связи можно только, зная формы слов, структуру предложения, функции падежей. Овладение соответствующим языковым материалом является важнейшим условием успешного чтения с непосредственным пониманием научного текста.

Список литературы

1. Скокова Н.Н., Маснева И.Е., Зубенко И.В. Некоторые вопросы обучения аннотированию и реферированию. // Вопросы педагогики. – М, 2017. - № 12. – С. 48-51.
2. Замойская Д.А. , Сыроватская И.О., Пovalюхина Д.А., Проскурина О.И. Электронные ресурсы в переводе медицинских текстов: преимущества и недостатки (на основе немецкого языка) // Молодежный инновационный сборник. - 2019. Т. VIII, №2 – С.577-578.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕКСТАМИ И ЗАГОЛОВКАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ражина В.А., Хлебникова М.В.

Ростовский государственный университет путей сообщения,

г. Ростов-на-Дону, Россия

В статье рассматриваются вопросы восприятия студентами иностранных информационных текстов и заголовков с точки зрения их лексико-семантических и стилистических особенностей. Приведен анализ возможных трудностей при переводе заголовков и представлен ряд лексических и синтаксических приемов перевода на основе определенной коммуникативной модели.

Заголовок как особый тип текста формирует целую палитру ассоциаций, из которых формируются базовые концепты текста, представляющие собой так называемые «смысловые вехи» в его динамике. Как правило, именно перевод заголовков чаще всего вызывает наибольшие трудности у студентов, что в свою очередь может привести к искаженному восприятию целой статьи. В качестве источника конструирования концептуальной целостности текста заголовок ориентируется на фоновые знания человека, что проявляется в трех направлениях. С одной стороны, в него входит культурный опыт создателя текста, встроенного в «вертикальный контекст» газетного дискурса, с другой стороны, культурный опыт воспринимающего текст рецептора и, наконец, читателя (реципиента), его фоновые знания.

Слепович В. С. выделяет следующие особенности газетных заголовков:

1. Полные предложения в качестве заголовков встречаются очень редко.

Например: Small Investments That Make A Big Difference.

Merkel will Hollande das Sparen beibringen.

2. Понять смысл заголовка можно только лишь прочитав статью полностью.

3. Для заголовков характерно наличие всякого рода сокращений, которые обычно объясняются в первом же абзаце статьи.

Например: Handspring reduces IPO price range.

FDP zur SPD offnen.

4. Заголовки по своей структуре часто представляют собой эллипсис.

Например: Sara Lee to refocus activities.

7000 Kilometer von Berlin.

5. Иногда в заголовках опускаются смысловые глаголы и другие слова, о которых можно догадаться только после просмотра статьи.

Например: California ('s stands for) GOP.

Mehrheit fuer Veraenderungen.

6. Для привлечения внимания в заголовках используются синтаксические маркеры: двоеточие и вопросительный знак.

Например: Laptops: Do we need that speed?

Fraktionsvorsitzende im Bundestag: Neue Leute, neue Politik?

7. Вопрос в заголовке может быть косвенным.

Например: Why Big Tobacco Can't Be Killed.

8. Употребление в заголовках разговорных и просторечно окрашенных слов, равно как и сленгизмов служит для привлечения внимания читателей и реализации аттрактивной функции.

Например: Web Lotto: It ain't pretty.

Tegel darf noch ein bischen leben.

9. Наибольшую сложность у студентов при переводе газетных заголовков представляет использование в них фразеологизмов, игры слов и умышленно измененных устойчивых выражений, смысл которых становится прозрачен лишь для тех, кто хорошо знаком с культурой страны [1].

Например: Much ado about lending. Ready, Steady, Go.

В газетно-публицистическом стиле можно выделить определенные лексические особенности. Ведущим признаком газетного текста является клишированность средств языкового выражения. В широком смысле клише – это стереотипные слова и фразы, часто фигурирующие в речи. Такие клише как, например, «a breath of fresh air», «im Durchschnitt» в газетных материалах не редкость [2].

Газетные статьи изобилуют сокращениями. Чаще всего сокращению подвергаются названия организаций, общественных и государственных органов, политических ассоциаций, промышленных и прочих компаний: ООН (Организация Объединенных Наций), TUG (Trade Union Congress), ЕЕС (European Economic Community), AG (Aktiengesellschaft), GUS (Gemeinschaft Unabhaengiger Staaten) и прочие [3].

Авторы считают целесообразным акцентировать внимание на занятиях по иностранному языку на этимологическом характере интернационализмов и иноязычных элементов слов, в частности приставки а-, анти-, про-, нео-, ультра- в таких словах, как антиконституционный, ультраправые, *der Neokapitalismus*, *anti-globalizer* и другие.

Газетным статьям свойственно наличие неологизмов. Газетам необходимо быстро реагировать на преобразования в общественной жизни, науке и технике. Именно этот факт объясняет такое обилие неологизмов на страницах газет. Например: *frontlash (a vigorous antiracist movement)*, *stop-go policies (contradictory, indecisive and inefficient policies)* [3].

Для текстов немецкой прессы характерно использование сложных существительных, состоящих не только из двух слов, но и из большего числа слов. Например, *Landwirtschaftserzeugnis*, *Regierungshilfeaktion*, *Forschungsergebnisse*. Большинство из многозвенных существительных равнозначны словосочетаниям, состоящим из этих же слов. Например, *Marktforschungsinstitut = Institut fuer Marktforschung*, *Verkehrslaermschutzzone = Zone des Verkehrslaermschutzes* [4].

К наиболее часто используемым лексическим трансформациям относится модуляция. Ср.: *It would also be a crime of Al Capone proportions not to have a Chicago-style deep pan pizza*. Вы совершите преступление в стиле Аль Капоне, если не попробуете фирменную чикагскую пиццу, приготовленную в сковороде с глубоким дном.

Для перевода антропонимов, названий учреждений и организаций достаточно часто применяются транскрипция и транслитерация. Ср.: *The German conceptualist Hans-Peter Feldmann acquired an insider's reputation in the 70s for his accumulation of found photographs*. Немецкий концептуалист Ганс-Питер Фельдманн заработал репутацию инсайдера в 70е годы за свою коллекцию найденных фотографий.

Germany's Daimler is not far behind with \$7.3bn, but Hyundai is breathing down its neck with \$6.9bn which secures the South Korean firm a place in the top

five, narrowly beating BMW. Следом идет немецкий Деймлер с доходом \$7,3млрд., его догоняет Хендай с доходом \$6,9 млрд, обеспечивая Южной Корее место в пятерке лидеров, и тем самым опережая БМВ.

Однако при передачи названий учреждений может использоваться калькирование. Например: The Co-operative Bank has become the first high-street lender to pull out of the interest-only mortgage market altogether. Кооперативный Банк, один из основных кредиторов, первым отказался от выдачи закладных с устойчивой процентной ставкой.

But 2012 has signaled a recovery in their fortunes, notwithstanding a recent wobble on concerns that a dispute between the interim government and parliament threatened to derail talks on a loan from the International Monetary Fund, yet to be secured. Однако 2012 год ознаменовал возврат прежнего состояния, вопреки уже урегулированным разногласиям между временным правительством и парламентом, которые могли сорвать переговоры о получении кредита у Международного Валютного Фонда.

Среди синтаксических приемов особое место отводится членению и объединению предложений, следуя определенной коммуникативной модели. Этот прием был использован для сохранения стилистических особенностей исходного текста. Ср.: The big-name Moscow activists and opposition politicians have thrown their weight behind anti-Kremlin candidates in regional elections, but they seem notably hesitant to get their own hands dirty and compete on their own. Известные московские активисты и оппозиционеры оказали поддержку не кремлевским кандидатам на региональных выборах. Примечателен тот факт, что они не желают портить свою репутацию и соперничать самостоятельно. Lenders are massively risk-averse right now. This is the latest example of that fear translating into reduced mortgage availability for borrowers. В данный момент кредиторы в большей степени не расположены к риску, и факт снижения доступности получения закладных – наглядный тому пример.

Особого внимания заслуживает экспликация (описательный перевод) для разъяснения реалий или терминов, не имеющих однозначных

эквивалентов в русском языке. Ср.: These effects also emphasize a family resemblance between the drawings and the three-dimensional works. Эти эффекты подчеркивают сходство технологии выполнения картин и трехмерных скульптур.

The Co-operative Bank has become the first high-street lender to pull out of the interest-only mortgage market altogether. Кооперативный Банк, один из основных кредиторов, первым отказался от выдачи закладных с устойчивой процентной ставкой.

Нередко для того, чтобы сохранить смысл исходного текста, переводчик вынужден прибегнуть к целостному переосмыслению, т.е. полному изменению словесного комплекса высказывания, осложненная модуляцией. Ср.:

Например: In Chicago architecture is a theatre. Здания в Чикаго – отдельная достопримечательность.

Таким образом, процесс перевода на занятиях по иностранному языку представляет собой семиозис достаточно сложного порядка, когда в процессе текстуализации верифицируются не только межъязыковые, межкультурные, но и межличностные отношения. Заголовки публикаций в газете являются неотъемлемым элементом ее дизайна. Важнейшая их функция – прагматическая: оказать воздействие на адресата с целью привлечения внимания. Для того, чтобы студенты корректно осуществили переводческий семиозис при транскодировании иноязычного заголовка, следует учитывать фактор объективной непротиворечивости в отношениях «знак – объект», «знак – пользователь», что диктует необходимость применения ряда трансформаций.

Список литературы

1. Слепович В. С. Курс перевода (английский – русский) / В.С. Слепович. – М.: ТетраСистемс, 2004. – С. 86.

2. Крупнов В. Н. Гуманитарный перевод / В.Н. Крупнов. – М.: Академия, 2009. – С. 92.
3. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 1981. – 334 с.
4. Розен Е. В. Читаем газету / Е.В. Розен. – М.: Менеджер, 2005. – С. 130.

МЕТОДИКА ОТБОРА ТЕКСТОВ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ВСЕХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Раскольников Д.В.

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

В статье описан комплексный подход к обучению русскому языку иностранных учащихся на материале текстов интервью: от оценки компетенций учащегося до составления комплекса заданий и упражнений. Особое внимание уделено учёту индивидуально психологических особенностей учащихся (в эмпирическом и мотивационном аспектах), и продемонстрирован аппарат по оцениванию этих аспектов.

Первым и, пожалуй, самым «закономерным» параметром, учитываемым при отборе текста, является **уровень языковой компетенции учащихся**. В учебном пособии по РКИ под редакцией А. Н. Щукина даётся такое определение языковой компетенции – «означает совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в письменной и устной форме». Отбор текста по этому параметру должен осуществляться с учётом коммуникативной полноты отбираемого фрагмента: для занятия должны быть отобраны такие тексты, в которых представлены либо все, либо как можно больше компонентов языковой и коммуникативной компетенций учащегося. Чем большее количество умений учащегося будет задействовать текст, тем выше степень учебной ценности текста. От уровня языковой

компетенции учащихся будет зависеть также необходимость адаптации и её степень.

Во-вторых, особенно важную в современном мире роль при выборе текста играют **индивидуально-психологические особенности учащихся**. Для публицистических текстов данный параметр воплощается в двух взаимосвязанных аспектах: эмпирическом и мотивационном.

1) Эмпирический аспект в процессе отбора текста интервью определяется опытом учащегося в чтении интервью как на родном, так и на иностранном языках. Во время чтения, понимания и интерпретации текста выборочно активизируются общие или эпизодические знания реципиента о мире, которые в дальнейшем и становятся базой для собственных умозаключений. Из этого следует, что чем больше значений текста будут взаимодействовать с уже имеющимися у учащегося фоновыми знаниями, тем скорее обучаемый перейдет от уровня восприятия на уровне перцепции к собственно извлечению смысла, и тем лучше он запомнит изученное.

Чтобы выявить опыт иностранных учащихся в чтении текстов интервью на родном и русском языках, можно использовать метод опроса. По результатам опроса среди 40 учащихся подготовительного факультета и иностранных учащихся 1—4 курсов университета МГОУ (Московский государственный областной университет) и иностранных студентов-магистров университета РУДН (Российский университет дружбы народов) были получены следующие данные (рис. 1):



Рисунок 1

Из данных опроса следует, что 95% всех иностранных учащихся читают тексты интервью на родном языке, из них 80% делают это достаточно регулярно. Из чего можно сделать вывод, что они имеют опыт извлечения информации из текстов такого жанра.

Анализ второй диаграммы (рис. 2) показывает, что интерес к чтению интервью на родном языке и на русском языке практически совпадает. Большинство студентов, живя в России, начинают всё больше интересоваться русскими медиа-продуктами (слушают русское радио, смотрят российские новости, читают российские газеты и журналы), русской музыкой и музыкантами, кинематографом и актёрами. Таким образом у них формируется пласт фоновых знаний о России, который становится базой для интереса к чтению текстов интервью. Студенты, определившиеся с профессией, стараются регулярно читать интервью своей профессиональной направленности. Например, китайский студент 4 курса экономического факультета университета МГОУ так комментирует свой интерес к интервью на экономические темы: *«Я хочу знать, как говорят профессионалы, когда серьёзно обсуждают экономические проблемы, чтобы научиться говорить так же»*.

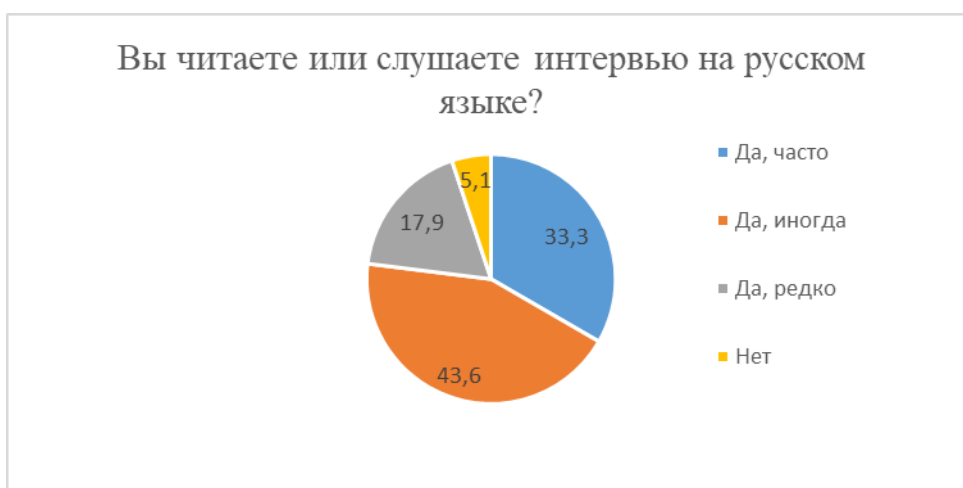
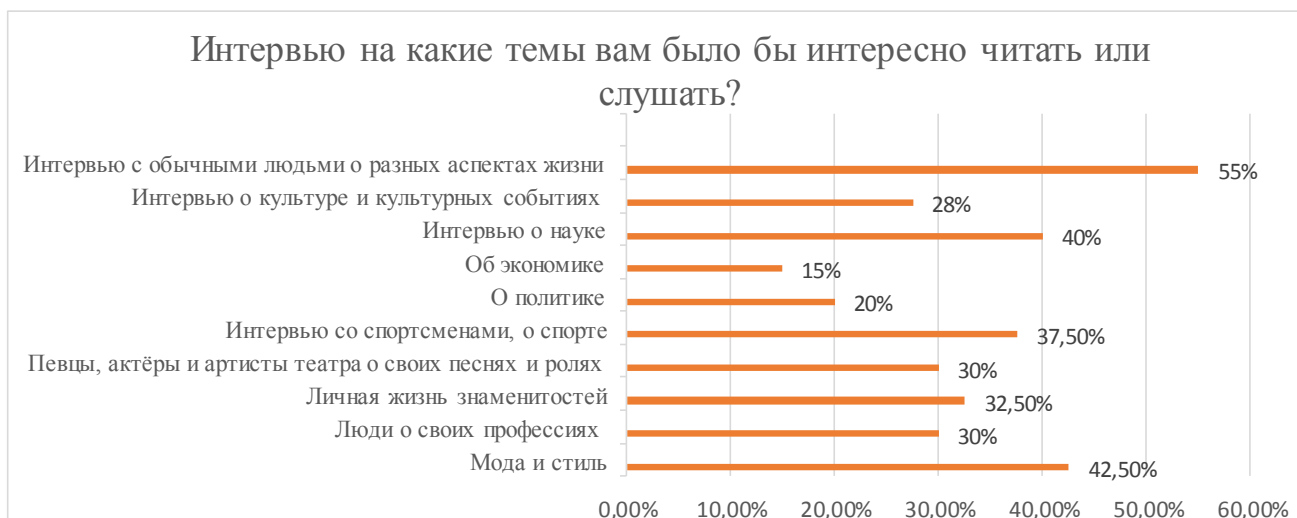


Рисунок 2

2) Мотивационный аспект выражается в соответствии текста практическим интересам обучаемых, определяется знаниями или заинтересованностью в получении учащимися знаний в области истории,

экономики, политики, культуры, традиций, различных социальных аспектов жизни России. Это аспект является одним из важнейших при выборе текста,



т. к. учащимся приятней работать с таким материалом, который значим

Рисунок 3

именно для них, и таким образом работа с текстом на уроке РКИ уподобляется процессу чтения на родном для них языке. Профессор И.А. Зимняя подчёркивает, что само осознание учащимся того, что он сам может выбирать тексты для занятия, повышает «степень вовлечённости учащегося в учебный процесс, его мотивированность, его согласие с целью и условиями обучения».

Чтобы выявить область интересов учащихся, может быть проведёт опрос, в котором учащимся предлагается выбрать одну или несколько тем интервью, вызывающих у них наибольший интерес. Темы интервью выбираются с помощью анализа современных российских изданий СМИ как наиболее часто встречающиеся. Результаты опроса выявляют область интересов учащихся (рис.3).

Исходя из полученных данных, преподаватель должен отбирать наиболее интересные студентам тексты. Если тема интервью входит в сферу интересов учащихся, но сама по себе является абсолютной новой, преподаватель должен подготовить **комментарий** о личности и заслугах

интервьюируемого или о месте, которое обсуждаемая проблема занимает в жизни современной России или мира.

В-третьих, важно всегда учитывать, что текст является не только источником предметно-содержательной, в том числе страноведческой и культурологической информации, но и демонстрирует употребление морфолого-синтаксических и лексико-грамматических конструкций в их аутентичном окружении и таким образом представляет материал для извлечения языковой информации. Текст также является и образцом и стимулом для создания, продуцирования собственного устного или письменного высказывания. Таким образом, после того как преподаватель определил уровень языковой и коммуникативной компетенций учащихся, область их практических интересов, наличие или отсутствие необходимых фоновых знаний, он должен **определить лексическую** (например, лексика по темам «Мода и стиль», «Рынок труда», «Освоение профессии», «Работа в сериале», «Государственные программы по развитию») и/или **грамматическую** (например, глаголы движения и глагольное управление; девербативы и девербативные обороты в официально-деловой и профессиональной речи) **тему урока**, какие языковые, речевые навыки и умения он может развить с помощью этого текста, какими средствами и способами. Для этого преподавателю нужно чётко сформулировать цели и задачи урока и подобрать комплекс заданий и упражнений для работы над конкретным текстом интервью.

Таким образом, при подготовке текста интервью для предъявления в группе иностранных учащихся преподавателю необходимо учитывать уровень языковой и коммуникативной компетенций учащихся (исходя из уровня этих компетенций адаптировать аутентичный текст); индивидуально-психологические особенности учащихся; при необходимости подготовить страноведческий, социокультурный, исторический, словарный комментарий или комментарий реалий; определить грамматическую и/или лексическую

тему урока; сформулировать цели и задачи урока; подобрать систему заданий и упражнений к тексту.

Список литературы

1. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. — М.: Высшая школа, 2003. — С. 143.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. — М.: Русский язык, 1989. — С. 36.

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ВСЕХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Раскольникова Д.В.

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

В статье описан лексико-синтаксический подход к адаптации текстов интервью для уроков русского языка как иностранного, включающий в себя способы адаптации на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Все способы адаптации иллюстрируются примерами из интервью современных российских печатных и интернет-изданий. Отдельно описаны способы сохранения речевого портрета интервьюера и интервьюируемого.

В использовании текста интервью на занятиях по РКИ заложен обширный учебный потенциал, но такие тексты в своём аутентичном виде часто оказываются недоступными для читателя-иностранца. Задача преподавателя — попытаться «открыть» текст читателю-иностранцу, дать ему ключи к пониманию. Поэтому в методике преподавания РКИ, особенно на начальном и среднем этапах обучения, требуется адаптация текста.

В сфере преподавания иностранных языков адаптация связана с языковым упрощением текстов, лексическим и грамматическим. При адаптации создаётся такое сообщение, которое ориентировано на определённого адресата, его знания в той области, к которой относится

сообщение, его языковую, лингвистическую, культурологическую компетенции.

1. Способы адаптации на уровне слова:

Здесь активно используется метод замены, под которым подразумевается полная или частичная семантизация исходного слова другим словом или словосочетанием. Может использоваться:

1) Для замены менее употребительного слова более употребительным, т. е. более частотным синонимом: *Ведь у вкуса очень много граней* (оригинальный текст, далее — ОТ) — *Ведь у вкуса очень много сторон* (адаптированный текст, далее — АТ).

2) Для замены слова, где используемое в тексте значение слова чаще употребляется в другом значении, на слово с более однозначным значением: *Её [квартиру] пришлось реанимировать в счёт оплаты аренды* (ОТ) — *Её пришлось ремонтировать в счёт оплаты аренды* (АТ).

3) Для замены малоупотребительного слова словосочетанием, раскрывающим его значение: *Вкус можно утончать и рафинировать* (ОТ) — *Вкус можно утончать и делать более элегантным* (АТ); *ситком* (ОТ) — *комедийный сериал* (АТ).

4) Для замены слов, несущих в себе культурологическую или общественно-социальную информацию: *Сейчас снимаются сериалы, пишутся книги, фильмы делают (про Брежнева, например), в которых очерняется это «красное» прошлое* (ОТ) — *Сейчас снимаются сериалы, пишутся книги, фильмы делают (про Брежнева, например), в которых очерняется это коммунистическое прошлое* (АТ).

5) Для замены сленговых слов на их литературные эквиваленты: *Жизнь в Москве — быстрая, с тусовками, мероприятиями и отсутствием времени на близких* (ОТ) — *Жизнь в Москве — быстрая, с вечеринками, мероприятиями и отсутствием времени на близких* (АТ).

6) Для замены терминов: *консолидация* (ОТ) — *объединение* (АТ).

7) Для замены даже часто употребляемых носителями языка слов на их синонимы, входящие в языковой минимум определённых уровней: *так как* (ОТ) – *потому что* (АТ) для уровня А1; *рекомендовать* (ОТ) — *советовать* (АТ) для уровня А2; *качать* (ОТ) — *наказывать* (АТ) для уровня В1; *некоторые из них после долгого перерыва возобновляются* (ОТ) — *некоторые из них после долгого перерыва восстанавливаются* (АТ) для уровня В2 и т. д.

При замене слова и работе с лексикой всегда можно учесть потребности конкретного урока, например, по возможности подобрать синоним с изучаемым аффиксом или с фонемой, с которой у учащихся возникают проблемы.

2. Способы адаптации на уровне словосочетания может использоваться:

1) Для семантизации тропа в контексте: *найти общий язык* (ОТ) – *понять друг друга, найти взаимопонимание* (АТ); *Только трудно представить себе, что абитуриенты станут брать штурмом педагогические институты* (ОТ) — *Только трудно представить себе, что абитуриенты станут решительно стараться поступить именно в педагогические институты* (АТ).

2) Для замены описательных глагольно-именных оборотов, что особенно свойственно интервью на политические, экономические, научные темы: *подвергли анализу* (ОТ) — *проанализировали* (АТ).

3) Для упрощения словосочетания: *Следователи работают 24 часа в сутки — они едят, спят на работе* (ОТ) – *Следователи работают весь день — они едят, спят на работе* (АТ).

4) Для замены словосочетаний, несущих в себе культурологическую или общественно-социальную информацию: *<...> с учётом значительного сокращения реальных доходов трудящихся в них в пореформенный период* (ОТ) — *<...> с учётом значительного сокращения реальных доходов*

трудоустройства в них в период, наступивший после капиталистических реформ 60-70-х гг (АТ).

3. Способы адаптации на уровне предложения:

1) Разделение сложносоставного предложения на несколько предложений: *При этом для отдельных секторов и отраслей необходимо обеспечить опережающий производительность рост зарплат, что, думаю, вполне естественно — с учётом значительного сокращения реальных доходов трудоустройства в них в пореформенный период (ОТ) – При этом для некоторых секторов и отраслей необходимо обеспечить рост зарплат, который будет опережать производительность. Это вполне естественно, так как последние 30 лет значительно сокращались реальные доходы трудоустройства на производствах в период, наступивший после капиталистических реформ 60-70-х гг (АТ).*

2) Использование придаточного предложения вместо причастного оборота или причастия: *Принимаемые в настоящее время в этой области меры недостаточны (ОТ) – Меры, которые принимаются в этой области в данное время, недостаточны (АТ).*

3) Изменение порядка слов для облегчения понимания предложения: *Неблагоприятной ситуация с удовлетворением спроса на труд в последние годы была не только в промышленности (ОТ) — Не только в промышленности в последние годы была неблагоприятная ситуация с удовлетворением спроса на труд (АТ).*

Все синтаксические замены должны отвечать требованиям к языковому уровню учащихся, учитывать их языковые навыки.

4. Способы адаптации на уровне сложного синтаксического целого.

Это, в первую очередь, сокращение. Для сокращения абзаца или его значительной части в адаптированном тексте используются предложения, которые основываются на оригинальном тексте. Они позволяют сохранить содержательную информацию и не разрушить диалогическое единство.

Также при адаптации текстов интервью имеет смысл полностью убирать ответы, которые не соответствуют вопросу, если они не несут важной эмоционально-оценочной информации.

Адаптация оригинального текста влечёт за собой сокращение его длины в несколько раз (объём адаптированного текста зависит от его уровня сложности, а не от длины оригинального текста), в нём могут сохраняться только те вопросы и ответы, которые относятся к теме урока или дают полное представление о мнении интервьюируемого по определённой теме, желательно, заявленной в названии.

5. Способы сохранения индивидуального речевого портрета:

1) Сохранение обращений: *Самая главная переменная происходит не в одежде, моя дорогая, а в макияже и причёске.*

2) Сохранение уменьшительно-ласкательных форм слов: *Как только вы вышли из магазина с новой кофточкой, она уже устарела.*

3) Использование тропов, интересных сравнений, примеров, цитат и т.п.:

А есть люди, которые в мешке из-под картошки выглядят потрясающе стильно. Как часто цитирует классика мой папа: «Москвичей сгубил квартирный вопрос!» Я довольно активный человек, и под конец второго года работы в DST я понял, что кручусь как белка в колесе.

4) Сохранение эмоциональных реакций: *Браво!*

5) Сохранение иронии, сарказма: *Например, студент, грызя гранит науки в модном вузе, не учёл того, что в обществе сейчас перенасыщенность специалистами с высшим образованием и всё усиливающийся дефицит квалифицированных рабочих.*

6) Сохранение риторических вопросов: *Офшор – не главная цель. Но почему бы и нет?*

Способы сохранения речевого портрета зависят от уровня лингвистической подготовки учащихся.

Таким образом, мы видим, что адаптатор балансирует между стремлением упростить текст за счёт использования более общеупотребительной лексики и более простых грамматических конструкций, параллельно учитывая конкретные цели урока, его грамматическую, лексическую тему, и вместе с тем пытается сохранить индивидуальные речевые портреты участников интервью. При любых трансформациях текста нужно в первую очередь исходить из принципов полезности и целесообразности используемого текста в плане представленного в нём языкового материала. Ведь главное методическое предназначение текста – быть основой для формирования, развития и совершенствования всех речевых умений, развития компетенций иностранного учащегося.

Список литературы

1. Первухина С.В. Виды адаптации текста / С.В. Первухина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика, 2014. № 1. — С. 97-100.
2. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности / С.В. Первухина // Вестник ЧелГУ, 2011, № 25. — С. 130-134.
3. Брыгина А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста : дис. ... канд. филол. наук. / А.В. Брыгина. — М.: 2004. — 200 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Самчик Н.Н.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

В статье рассмотрен важный аспект преподавания русского языка как иностранного – обучению аудированию как одному из видов речевой деятельности. Успешное овладение

аудитивными навыками лежит в основе развития других речевых умений и способствует успешному развитию коммуникативной компетенции учащихся. В статье анализируются механизмы и трудности восприятия звучащей речи на слух, рассмотрены способы формирования навыков аудирования, предложена система упражнений для развития аудитивных умений.

Аудирование – это процесс восприятия и понимания речи со слуха. Научить студентов понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения иностранному языку. Работая с аудиотекстами, мы одновременно отработываем лексические, грамматические, фонетические навыки. Аудиотексты дают информацию для обсуждения, что, в свою очередь, предполагает дальнейшее развитие навыков говорения или письма.

Кроме того, аудирование является одной из ступеней, предшествующих говорению. Легче научить говорить того человека, который слышит и умеет понимать услышанное. Однако если слышание является врожденным физическим умением, то умение понимать услышанную речь на иностранном языке является благоприобретенным. Оно совершенствуется только в процессе практики, в связи с чем необходимы специальные упражнения. Нельзя не уделять обучению аудированию времени и внимания, полагая, что студенты самостоятельно овладеют этим видом речевой деятельности. Такая точка зрения глубоко ошибочна, так как, опираясь на исследования и эксперименты, можно без всякого сомнения утверждать, что без целенаправленной и систематичной работы преподавателя, направленной на овладение учащимися аудированием, обучить ему просто не представляется возможным.

Основными психическими процессами, которые задействованы при аудировании, являются следующие: память, воображение, восприятие и мышление. Таким образом, активизируя эти особенности психики человека, мы одновременно развиваем их, что и является основополагающим фактором всестороннего развития личности. И, следовательно, можно считать аудирование неотъемлемой частью развивающего обучения.

В методике прослеживается два пути обучения аудированию. Первый путь предлагает обучение аудированию в процессе выполнения специальных

упражнений, т.е. аудирование выступает как цель обучения, следовательно, по этому пути аудированию следует обучать как виду речевой деятельности. Сторонники же второго пути указывают на необходимость сочетания упражнений в аудировании с элементами говорения, чтения, и письма. Т.е. аудирование здесь выступает как средство обучения другим видам речевой деятельности. Для этого предполагаются неспециальные упражнения. Мы наряду со многими современными методистами предлагаем объединить эти два пути и учить аудированию как цели, а затем как средству, таким образом, система упражнений для обучения аудированию должна включать в себя как специальные, так и неспециальные речевые упражнения.

В первую очередь что такое речевые упражнения? Итак, восприятие связной речи сопровождается сложной мыслительной деятельностью и протекает в особых условиях, определяемых рядом акустических факторов. Отсюда возникает необходимость в упражнениях, направляющих внимание на осмысление содержания воспринимаемой речи и на преодоление трудностей, связанных с восприятием. Такие упражнения принято называть речевыми.

Специальные речевые упражнения нацелены только на развитие умения аудирования и не имеют попутных целей (например, закрепление лексики или грамматики). Они должны занимать небольшое время учебы, но проводиться регулярно. Специальные речевые упражнения проводятся для того, чтобы учащиеся научились использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении. При выполнении этих упражнений следует избегать перевода. Они могут сопровождаться анализом, но это будет только логический анализ, помогающий осмыслить содержание. Это могут быть упражнения, направленные на восприятие общего смысла высказывания или на выделение отдельных смысловых групп, но всегда они направляют внимание слушающего на содержание речи и проводится только на связанном материале.

Неспециальные упражнения направлены на обучение не только аудированию, но через него говорению, чтению, письму. Т.е. цель этих упражнений: обучать аудированию как средству обучения другим видам речевой деятельности.

Перед прослушиванием текста (и монологического, и диалогического) необходимо выполнить ряд подготовительных упражнений (вопросы по теме материала для аудирования, беседа по заголовку и т.д.), что ведет к развитию прогностических умений и навыков, а также повышает эффективность аудирования благодаря повторению необходимого грамматического и лексического материала. Затем следует непосредственное прослушивание текста и проверка его понимания студентами с помощью заданий на выбор правильного ответа на вопрос из нескольких предложенных вариантов ответа («multiple choice»). Уровень детального понимания определяется путем заполнения пропусков в графическом ключе (буквами, словами, словосочетаниями и т.п.).

После этого проводится ряд специальных упражнений. В их число войдут упражнения, развивающие умение соотносить часть и целое в процессе слухового восприятия, находить в речи главную мысль, основное содержание, обращать внимание на заранее указанный отрезок речи, понимать целое, независимо от отдельных трудных для понимания частей (слов и предложений), догадываться о назначении отдельных элементов на основе понимания целого, т.е. использовать языковую и логическую догадку в процессе слухового восприятия.

За специальными упражнениями следуют неспециальные. К этим упражнениям относятся следующие:

1) Упражнения для обучения восприятию диалогической речи «со стороны»:

- прослушайте диалог, составьте аналогичный на ту же тему;
- прослушайте начало диалога, составьте его окончание;

- прослушайте диалог, перескажите его в форме монолога (прокомментируйте его, дайте характеристику одному из действующих лиц, подберите к нему заголовок и объясните его) и т.д.;

2) Упражнения для восприятия диалоговой речи при участии в диалоге:

- прослушайте ряд вопросов. Дайте развернутые ответы в отведенной для этого паузе;

- прослушайте начало диалога (полилога), продолжайте его в парной работе;

3) Упражнения для обучения восприятию монологической речи:

- прослушайте текст, ответьте развернуто на вопросы;

- прослушайте текст, объясните его основную идею;

- прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий план: а) тема сообщения, б) действующие лица, в) краткое изложение содержания, г) основная идея, д) оценка прослушанного.

Успешность аудирования зависит, с одной стороны, от самого слушающего (от степени развитости речевого слуха, памяти, от наличия у него внимания, интереса и т.д.), с другой стороны, от условий восприятия (темпоральной характеристики, количества и формы предъявлений, продолжительности звучания) и, наконец, от лингвистических особенностей – языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям учащихся.

Успешность аудирования зависит, с другой стороны, от потребности студентов узнать что-либо новое, от наличия интереса к теме, от осознания объективной потребности учиться и т.д., т.е. от так называемых субъективных факторов, способствующих возникновению установки на познавательную деятельность.

Продуманная организация учебного процесса, четкость и логичность изложения, максимальная опора на активную мыслительную деятельность, разнообразие приемов обучения, уточнение задач восприятия позволяет создать внутреннюю мотивацию, направить внимание студентов на моменты,

которые помогут запрограммировать будущую практическую деятельность с воспринятым материалом. В зависимости от целевой установки, предшествующей аудированию, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер.

Итак, из всего сказанного выше мы делаем вывод, что существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования. Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют учащихся высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия учащихся должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали учащихся применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте, то есть решать коммуникативные задачи учащиеся должны самостоятельно, используя лексико-семантические опоры в виде таблиц или записей фактического и языкового материала на доске. Опоры служат не только речевой поддержкой, но и способствуют лучшему пониманию и запоминанию аудитивного материала.

Список литературы

1. Самчик Н.Н. Развитие навыков аудирования профессиональной речи у студентов-медиков, изучающих русский как иностранный / Н.Н.Самчик // Региональный вестник. – 2019. – №3. – С.31-32.
 2. Аверко-Антонович Е.В. Аудирование в изучении русского языка иностранными студентами / Е.В. Аверко-Антонович // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 3. – С.190-192.
- Рубцова Е.В. Решение коммуникативных задач в курсе интенсивного обучения русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2018. – № 5 (14). – С. 20-22.

3. Генишер Э.З. Обучение аудированию / Э.З. Генишер // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – №1. – С.57-60.
4. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Проблема формирования аудитивных навыков у студентов-иностранцев при обучении русскому языку / Н.В. Девдариани, Е.В. Рубцова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – №4 (2). – С. 243-246.
5. Чиркова В.М. Формирование аудитивных навыков у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный / В.М. Чиркова // Карельский научный журнал. – 2018. – №1. – С.80-86.
6. Дмитриева Д. Д. Особенности организации работы с новым лексическим материалом при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному (предтекстовый этап) / Д.Д. Дмитриева // Балтийский гуманитарный журнал. – Т. 8 № 1(26). – 2019. – С. 213-215.
7. Рубцова Е.В. Развитие языковой и речевой адаптации иностранных студентов на основе заданий по аудированию / Е.В. Рубцова // Региональный вестник. – 2019. – № 6 (21). – С. 35-36.
8. Рубцова Е.В. Разрешение трудностей языковой трансформации в процессе обучения студентов-медиков русскому языку как иностранному / Е.В. Рубцова // Региональный вестник. – 2018. – № 6 (15). – С. 18-19.

**ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ К ЗВЕЗДАМ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ
С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Сенченкова Е.В., Балабанова Т.Д.

**Смоленский государственный медицинский университет,
г. Смоленск, Россия**

Статья посвящена описанию современных форм работы с лексическим материалом, использование которых обеспечивает интерактивность в процессе проведения занятий по РКИ. В частности, ролевые игры, кластеры, лексические игры позволяют активизировать

познавательную деятельность студентов. Применение их в практике преподавания РКИ способствует перемещению лексического материала из кратковременной памяти обучающихся в долгосрочную.

В процессе изучения РКИ лингвистическая компетенция обучающихся складывается из знаний лексики и грамматики в комплексе. Лексико-грамматический материал является той мощнейшей базой, на основе которой создаются монологические и диалогические высказывания продуктивного характера. Преподавателю следует стремиться к тому, чтобы обучающиеся усвоили лексический минимум занятия и научились его грамотно использовать в сферах социально-культурного, повседневного и учебно-профессионального общения.

Как известно, прочность усвоения определенного лексического материала возможна путем многократного повторения слов. Запоминание лексических единиц должно происходить в условиях естественной языковой среды без использования формальных методов обучения. В таком случае в практике преподавания РКИ необходимо применять интерактивные формы работы с лексическим материалом.

«Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит в условиях постоянного, активного взаимодействия» [2: с. 2]. В таком случае взаимодействие устанавливается между обучающимися в процессе парной, групповой или фронтальной работы. В то же время минимизируется речевая деятельность преподавателя за счет повышения коммуникативной активности студентов. Из поставщика информации преподаватель превращается в координатора учебного процесса, который направляет деятельность обучающихся на достижение цели занятия.

На занятиях по РКИ следует активно использовать *ролевую игру «Я переводчик»*. Она носит соревновательный характер и побуждает участников продемонстрировать свою лексическую грамотность. В основе ролевой игры лежит метод перевода, который применяется в условиях двуязычия. Обычно он используется на стадии рефлексии при проведении текущего контроля.

Преподаватель составляет словарные диктанты, цель применения которых заключается в проверке знания лексического значения слов. Предварительно из лексического минимума занятия отбирается наиболее частотная лексика, после чего она предлагается обучающимся для перевода на английский язык. Далее преподаватель анализирует полученные результаты и выявляет наиболее подготовленного студента. Он и становится лучшим переводчиком в группе.

Отметим тот факт, что лексический материал, предназначенный для перевода, необходимо усложнять от занятия к занятию. Сначала студенты подбирают и записывают английские эквиваленты к русским словам, а затем учатся переводить словосочетания и предложения. При выполнении такого задания у студентов развиваются умения распознавать графический облик слова и соотносить его с семемой в языке-посреднике.

В процессе преподавания РКИ ролевая игра «Я переводчик» может чередоваться с ролевой игрой «Я Незнайка». Как правило, роль Незнайки играет какой-либо студент из группы. Он выходит к доске и задает вопросы аудитории, называя каждого обучающегося по имени. Например: Акшай, как по-русски *table*? Неха, как по-русски *book*? и так далее. Объем лексического материала ограничивается минимумом занятия. Такая интерактивная форма работы позволяет проверить подготовленность группы в целом. Благодаря ее применению у обучающихся формируются слухо-произносительные навыки.

К интерактивным формам работы с лексическим материалом относится и *составление кластеров*. Использование такой формы работы необходимо, для того чтобы научиться систематизировать слова и классифицировать их по группам. Кластеризация лексики призвана ускорить процесс заучивания слов и запоминания их правописания. На элементарном уровне изучения РКИ обучающимся следует предложить составить кластеры по таким темам, как «Семья», «Профессия», «В городе», «Продукты», «Русские блюда», «Одежда и обувь», «Мебель» и т.д.

С целью вовлечения активных и пассивных студентов в образовательный процесс необходимо использовать лексические игры. Они «помогают повысить интерес учащихся к тем аспектам, которые могут казаться им скучными, и таким образом сделать процесс обучения более плодотворным» [1: с. 102]. Лексические игры следует органично «вплести» в структуру занятия, связав их с изучаемым материалом.

Одной из таких игр является игра «*Такие разные, но похожие слова*». Она рассчитана на работу в парах. Обучающимся предлагается отгадать слова, имеющие похожее написание, но совершенно разное лексическое значение (стол – стул, кафе – кофе, шкаф – шарф, дедушка – девушка, ферма – фирма, дочь – дача). В этих словах имеются пропуски одной или двух букв, которые необходимо заполнить. Доказательством понимания обучающимися лексического значения слов является выполнение творческого задания – составления предложений с данными словами.

На разных этапах обучения РКИ следует проводить лексическую игру «*Собери пазл*». Она активизирует изучаемый материал, способствует развитию речемыслительной деятельности обучающихся, тренирует память. Игра может быть как индивидуальной, так и групповой формой работы с лексическим материалом. В последнем случае группа делится на две команды. Каждая команда получает одинаковое задание, которое необходимо выполнить быстро и правильно. Суть игры состоит в том, что ведущий (преподаватель) раздает каждому студенту или команде карточки со словами или предложениями, которые необходимо собрать как пазл. Студент может установить логическую связь между словами в том случае, если он знает не только значения предложенных слов, но и нормы их употребления.

При изучении темы «Имя прилагательное» у обучающихся возникает ряд трудностей, связанных с подбором определений к существительным. В связи с этим включение игры «Собери пазл» в учебный процесс при изучении этой темы является методически оправданным. Если игра проводится в групповой форме, то команде предлагается из 27 карточек

собрать серию пазлов, каждый из которых состоит из трех элементов: существительного и двух противоположных по значению прилагательных. В результате студентам необходимо собрать следующие пазлы: *старший-брат-младший, горячий-чай-холодный, жаркий-день-холодный, тяжёлый-чемодан-лёгкий, трудный-экзамен-лёгкий, старый-человек-молодой, тёмный-коридор-светлый, старый-вокзал-новый, тёплый-дождь-прохладный* (карточки-определения «холодный» и «лёгкий» возможно сочетать с разными существительными).

Как видим, в игру включены прилагательные, требующие комментария при переводе и имеющие особенности употребления. Лексическая игра «Собери пазл» может быть использована на занятии как при изучении и закреплении нового материала, так и при повторении и активизации уже изученного. Степень сложности элементов пазла можно варьировать в зависимости от этапа обучения и уровня подготовки студентов.

С целью развития речевой и слуховой реакции обучающихся, а также овладения навыком распознавать отдельные речевые образцы и сочетания слов в потоке речи на занятиях по РКИ проводится *лексическая игра «Светофор»*. Каждому участнику раздается по три карточки: красная, желтая и зеленая. Ведущий медленно читает предложение, а студент внимательно слушает (каждому предлагается по кругу несколько разных фраз). Если предложение, по мнению студента, составлено правильно (все слова по смыслу связаны друг с другом, нормы сочетаемости не нарушены), он поднимает зеленую карточку, которая означает «я согласен». Если студент думает, что в предложении имеются какие-либо ошибки, он поднимает красную карточку, которая означает «я не согласен». Если же обучающийся сомневается в своем выборе и не знает точного ответа, он поднимает желтую карточку, которая означает «я не знаю / я не уверен». За правильный ответ «я согласен» (зеленая карточка) или «я не согласен» (красная карточка) студент получает один балл, за ответ «я не знаю / я не уверен» (желтая карточка) он получает полбалла. Побеждает тот, кто набрал наибольшее количество

баллов. В игру могут быть включены следующие предложения: *Петербург – столица России. Мумбай находится на севере Индии. Зимой в России часто идёт снег. Летом в России люди носят шубы и тёплые сапоги. В Индии много религий. Байкал – это известная река. Я послал письмо по телевизору. В магазине «Мебель» можно купить платье. Студент играл в крикет на стадионе.*

Лексическая игра «Светофор» способствует актуализации ранее изученной лексики в разных контекстах, поэтому ее целесообразно включать в процесс обучения РКИ после изучения определенной темы (например, «Погода в России», «Моя родная страна», «Мой родной город», «В магазине», «Дательный падеж», «Предложный падеж» и др.), а также на этапе повторения лексического материала перед промежуточным или итоговым контролем.

Таким образом, интерактивность является необходимым условием при работе с лексическим материалом. Она модернизирует модель взаимодействия преподавателя с обучающимися, смещая акцент в сторону студентов. У обучающихся происходит активизация индивидуальных умственных процессов, пробуждается внутреннее «я». В итоге процесс усвоения лексики становится более результативным, направленным на перемещение слов из пассивного словарного запаса обучающихся в активный.

Список литературы

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ / Л.Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102–109.
2. Ковалева А.В. Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных учащихся лексике русского языка / А.В. Ковалева [Электронный ресурс]: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2015. – 24 с. – Режим доступа: <http://www1.pushkin.edu.ru/publ/elib/dissovet/833>.

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Судакова Т.Г., Ломако А.П.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

В статье рассматривается роль дополнительного образования в процессе профессиональной подготовки будущих работников системы здравоохранения, определены цели, задачи, формы работы со студентами, стремящимися развивать свои способности, анализируется влияние занятий творчеством на формирование личности студента-медика, условия развития их творческих способностей, намечены пути решения проблемы преодоления культурного шока студентами-иностранцами в период адаптации к обучению в медицинском вузе.

Система высшего профессионального образования постоянно изменяется в соответствии с социальным заказом общества в плане профессиональной подготовки специалистов и формирования личности молодого человека. Студенту, стремящемуся быть востребованным и успешным, приходится постоянно совершенствоваться, осваивая новые приемы, способы, виды и формы своей деятельности, реализуя весь свой творческий потенциал [5].

Важную роль в этом процессе играет дополнительное образование в вузе, миссия которого заключается в создании условий для удовлетворения индивидуальных потребностей студентов в художественно-эстетическом, этическом, нравственном и интеллектуальном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом[6].

Деятельность структур, обеспечивающих дополнительное образование в вузе, направлена на развитие творческих способностей учащихся, обеспечение их духовно-нравственного, гражданского, патриотического, трудового воспитания, профессионального самоопределения, формирование общей культуры и культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья студентов. Дополнительное образование основывается

на свободе мысли и действия, творчестве, партнёрстве, уважении достоинства каждой личности [6].

Для студентов медицинского вуза всё это имеет особое значение, так как благодаря дополнительному образованию происходит формирование их личностной зрелости, осмысление ими своего места в обществе, понимание степени ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, стремления к максимальному раскрытию своих способностей, постоянному самосовершенствованию.

Для решения поставленных целей и задач во всех крупных государственных образовательных учреждениях ВПО созданы центры творческого развития и дополнительного образования, деятельность которых основывается на перспективах дальнейшего развития нашего общества и направлена на реализацию планов государственной политики в области образования [4,3].

В соответствии с майским указом Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», следует исходить из того, что в 2024 году «необходимо обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций...» [2].

В связи с этим в области высшего образования одной из важнейших задач является: «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию обучающихся» [2].

Именно на это ориентирована деятельность ЦТР и ДО КГМУ: здесь созданы все условия для реализации потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии при получении высшего образования: в 24 творческих коллективах и 14 кафедральных

клубах занимаются более 500 человек. Благодаря дополнительному образованию, российские и иностранные студенты могут проявлять и развивать свои способности во многих видах искусства: эстрадно-джазовом вокальном и хоровом пении, в различных видах танцев (бальных, эстрадных, спортивных, народных, современных), в игре на струнных, духовых, клавишных инструментах, проявить свой артистический и поэтический талант. Руководители коллективов приобщают студентов к литературному творчеству, воспитывают высокие нравственные качества, прививают эстетический вкус, потребность в общении с прекрасным. Деятельность разных по направлению клубов (интеллектуальных игр, авторской песни, пресс-клуба) развивают способность свободно, нестандартно мыслить, расширяют кругозор, создают благоприятные условия для самовыражения, развития творческого воображения, полёта фантазии, правильной, грамотной речи.

Следует особо остановиться на решении ещё одной важной специфической проблемы: преодоления культурного шока студентами-иностранцами в период адаптации к обучению в медицинском вузе. В КГМУ обучаются студенты более чем из 50 стран мира, и понятно, что необходимо проводить постоянную работу по преодолению конфликтов, разногласий, непонимания между представителями разных национальностей.

Изучение русского языка, культурных достижений, национальных особенностей, традиций и обычаев помогают студентам-иностранцам адаптироваться к жизни в нашей стране, к специфике российской системы обучения. Немаловажную роль в этом процессе играет и дополнительное образование. Практически в каждом творческом коллективе занимаются учащиеся международного факультета. В свою очередь, созданные при кафедрах международные студенческие клубы, такие как клуб ориентации в профессию иностранных студентов, «Мосты дружбы», «TempusFelix» помогают самоопределению и профессиональной ориентации студентов,

способствуют углублению знаний по определённым разделам науки, учат деловому общению, межкультурной коммуникации.

Разнообразные формы методической работы: проведение конкурсов, фестивалей, литературных, театральных, музыкальных вечеров, концертов, спектаклей, различных акций – позволяют сделать жизнь студентов КГМУ интересной, яркой, насыщенной, развивают личностные качества, необходимые им в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, деятельность ЦТР и ДО способствует выявлению талантливой молодёжи, поддержке и развитию творческих и интеллектуальных способностей, духовно-нравственной сферы, патриотическому и интернациональному воспитанию, осознанию общественной миссии своей профессии, ответственности за результаты и последствия своих действий, благодаря чему происходит формирование у студентов активной гражданской позиции, уважения к закону, социальной активности и ответственности, потребности к труду в условиях современной цивилизации и демократического общества.

Список литературы

1. Мельникова И.Ю., Романцов М.Г. Особенности медицинского образования и роль преподавателя ВУЗА в образовательном процессе на современном этапе // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 11-2. – С. 47-52;
2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204//[Электронный ресурс] – режим доступа: <https://base.garant.ru/71937200/>
3. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю., Шамшева О.В. Роль преподавателя медицинского вуза в совершенствовании системы национального медицинского образования на этапе его реформирования //Детские инфекции.2013.4.63-67.

4. Романцов М.Г., Храмцова Е.Г., Мельникова И.Ю. Формирование профессиональных компетенций и становление компетентного подхода при обучении в медицинском вузе //Высшее образование сегодня.2015.7.2-10.
5. Спирчагова Т.А.Иновационные подходы в системе дополнительного образования вуза//[Электронный ресурс] – режим доступа: <http://refleader.ru/jgejgepolotryfs.html>
6. Степанова Л. В., Васильева Т. И. Роль дополнительного образования в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – С. 341–344. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76490.htm>

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Чиркова В.М.

**Курский государственный медицинский
университет, г. Курск, Россия**

Статья посвящена проблеме обучения аудированию иностранных студентов-медиков, изучающих русский язык. Рассматриваются вопросы значимости использования системы аудитивных упражнений на материале текстов медицинской тематики. Приводятся примеры данных упражнений, которые должны повысить уровень коммуникативной и профессиональной компетенции иностранных учащихся.

Важнейшей целью изучения русского языка иностранными учащимися в медицинском вузе является овладение языком специальности, позволяющее решать различные задачи в учебно-профессиональной сфере.

В настоящее время обучение языку специальности и, в качестве приоритетного направления, обучение аудированию на материале языка специальности, стало одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка иностранным студентам.

Анализ работ ученых-методистов, исследований коллег и собственного многолетнего опыта практической работы с иностранными студентами показал, что иностранные учащиеся первых курсов плохо владеют умениями

и навыками восприятия информации на слух [1-5]. И.А. Зимняя отмечает, что трудности, которые иностранные студенты испытывают на начальном этапе обучения аудированию, в первую очередь, обусловлены психологическими характеристиками данного вида речевой деятельности [6].

Начальный этап овладения РКИ справедливо считается более сложным для обучающихся. Дело в том, что учащиеся, не владея нужным языковым запасом и навыками его использования в речи не могут воспользоваться русским языком как средством общения. Кроме того, овладение языком в этот период связано с большими трудностями из-за мощного влияния английского языка, на котором иностранные учащиеся получают образование и который используют для общения между собой. Вследствие этого ученик продвигается вперед медленно и ему приходится затрачивать много времени и сил на усвоение языкового материала, что может привести к понижению энтузиазма к предмету.

Учитывая различные трудности, с которыми учащиеся могут столкнуться на начальном этапе обучения РКИ, была разработана система аудитивных упражнений, включающая в себя подготовительные упражнения на распознавание фонетических единиц, подготовительные упражнения на распознавание лексических единиц, подготовительные упражнения на развитие умений вероятностного прогнозирования, упражнения на распознавание грамматических явлений, речевые упражнения, выполняемые в процессе аудирования, речевые упражнения, выполняемые после прослушивания текста. Во всех упражнениях используется лексический материал медицинской тематики.

В качестве примера рассмотрим упражнения для аудирования, которые можно выполнять при прохождении темы «Части тела».

Задание 1. Прослушайте слова, обозначающие части тела человека, определите первый согласный звук.

Первая группа слов: ключица, кожа, колено, кость, кисть, конечность.

Вторая группа слов: голова, глаз, горло, губа, голень.

Задание 2. Прослушайте слова, обозначающие части тела человека, выберите и запишите те, которые оканчиваются на гласный звук.

Рот, живот, лопатка, лоб, щека, язык, темя, рука, плечо, локоть, предплечье, колено, стопа.

Задание 3. Упражнение для физкультминутки. Выполняйте услышанные команды:

1. Поднимите правую руку. Положите кисть правой руки на левое плечо.

2. Поднимите левую руку. Положите кисть левой руки на правое плечо.

3. Покачайте головой. Поверните голову влево. Поверните голову вправо.

4. Коснитесь указательным пальцем носа, рта, лба, левой щеки, подбородка, макушки, затылка.

5. Обхватите руками колени. Станьте на носки. Станьте на пятки.

6. Поднимите левую ногу, согните колено, вращайте ступней.

7. Поднимите правую ногу, согните колено, вращайте ступней.

8. Поднимите две руки вверх, опустите правую руку вниз, опустите левую руку вниз.

Задание 4. Прослушайте пословицы, выпишите услышанные части тела.

1. Боязливому по ухо — смелому по колено.

2. Душа в пятки ушла.

3. Водить за нос.

4. Свалился, как снег на голову.

5. Близок локоть, а не укусишь.

6. Губа не дура, язык не лопатка: знает что горько, что сладко.

Задание 5. Прослушайте слова и запишите в их в правильную колонку.

Нос, глаз, живот, рука, нога, предплечье, туловище, тело, запястье, бедро, стопа, колено, конечность, бровь, локоть, палец, щека, висок, затылок, темя.

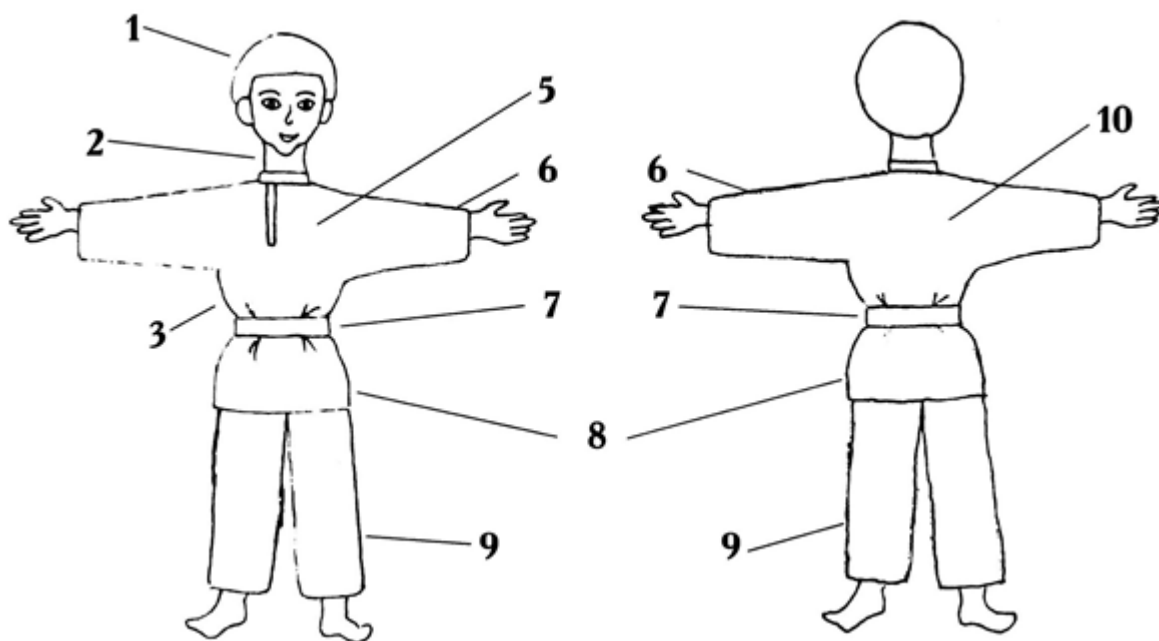
Мужской род	Женский род	Средний род

Задание 5. Прослушайте слова и отметьте существительные, имеющие окончания множественного числа:

Нос, глаза, живот, руки, пятка, предплечья, туловище, тело, запястья, бёдра, стопы, колено, конечность, брови, локоть, пальцы, щёки, виски, затылок, темя.

Задание 6. Прослушайте слова, обозначающие различные части тела, подпишите их соответственно номерам.

Голова, шея, живот, грудь, рука, поясница, бедро, голень, спина.



Эффективность упражнений для частичного управляемого обучения аудированию зависит от повторяемости отдельных приемов, что важно для начального этапа, вовлечения наряду со слуховым других анализаторов, особенно зрительного, устойчивого внимания и наличия творческой, прогнозирующей мыслительной активности. В результате выполнения таких

упражнений происходит определенное «привыкание» к условиям предъявления информации, настройка на определенный режим слушания, хорошая работоспособность. Что касается визуальных опор, то их использование следует рассматривать не только как элемент управления, но и как средство индивидуализации обучения.

С помощью использования подобного рода упражнений можно обогатить лексический запас иностранных студентов по профессионально-направленным темам, развить способность воспринимать русскую речь на слух и развить понимание устной речи, звучащей в естественном темпе.

Использование материалов медицинской тематики на младших курсах обучения РКИ сравнительно ограничено в связи с наличием большого числа лексических, грамматических, фонетических трудностей, тогда как на продвинутом этапе у студентов уже имеется достаточный запас знаний по основным языковым аспектам.

Список литературы

1. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи //Иностранные языки в школе. М.: Просвещение. – 1977. – №5. – С. 32-42.
2. Дмитриева Д.Д. Особенности организации работы с новым лексическим материалом при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному (предтекстовый этап) // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 1 (26). – С.216-220
3. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Проблема формирования аудитивных навыков у студентов-иностранцев при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 4 (2). – С. 243-246
4. Петрова Н.Э. Обучение иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи (из опыта преподавания) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 527.

5. Самчик Н.Н. Развитие навыков аудирования профессиональной речи у студентов-медиков, изучающих русский как иностранный // Региональный вестник. – 2019. – № 3. – С.31-33

6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК». – 2001. – 432 с.

THE SUBSTANTIATION OF TEACHING SPEECH ETIQUETTE AT THE ENGLISH LESSONS FOR THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE

Shmeleva Zh.N.

Krasnoyarsk state agrarian university, Krasnoyarsk, Russia

The article substantiates the necessity of teaching students speech etiquette as a section of “Survival English” at the English lessons at the Krasnoyarsk state agrarian university. The author shares practical experience of teaching speech etiquette and gives examples of the use of speech etiquette knowledge when writing tests in English.

Key words: speech etiquette, English, communication, general cultural competence.

The relevance of the topic is explained by the fact that the English language teaching is becoming more and more communicative. Knowledge of a foreign language currently involves not so much the ability to read and translate the original texts, but, to a greater extent, the ability to communicate in a foreign language, taking into account not only the phonetic, lexical and grammatical features of the target language, but also its speech etiquette. During the course of learning English the students are supposed to master “the ability to communicate orally and in writing in Russian and foreign languages to solve the problems of interpersonal and intercultural interaction” (General cultural competence GCC-5).

A speaker of a foreign language must know both the grammatical rules of combining verbal units and the laws of their functioning in order to be able to choose the appropriate means of communication. The native speakers have such knowledge instilled from childhood. In Russia when learning a foreign language, it

is necessary to acquaint students with the rules of speech etiquette and explain them. These rules from a methodological point of view contribute to a broader understanding of learning objectives and provide for the development of students' ability to relate this knowledge to the conditions of communication, to understand the relationship between communicants and to organize adequate speech communication. The lack of necessary cultural information related to speech etiquette can lead to misunderstanding and negative reaction in the process of communication between native speakers of different languages.

The universities of Russia are increasingly developing the training of future specialists in various fields of professionally-oriented foreign language. One of the groups of specialties, in the development of which the demand for learning foreign languages is steadily increasing, are management specialties, especially 38.03.02 "Management" and 38.03.03 "Personnel Management". Krasnoyarsk state agrarian university conducts specialized training of students-managers in foreign languages at the Department of "Foreign language". Learning a foreign language, and therefore speech etiquette, is a full component of professional training of future managers, an integrated part of their qualifications. The importance of teaching the etiquette in the foreign language can be confirmed by the fact that this part of "Survival English" is widely used all over the world, it can help to communicate with foreigners observing cultural traditions and also the section of speech etiquette is often included in different types of testing along with vocabulary, grammar, writing, reading and country studies.

The lexeme "etiquette" is of French origin, which denoted a "commodity tag", "label". Later, it became a court ceremonial. Nowadays it is typical to understand speech etiquette as a set of requirements to the form, content, order, character and situational appropriateness of statements accepted in a given culture. Well-known researcher of speech etiquette Formanovskaya N. I. understands speech etiquette as the regulatory rules of speech behavior, a system of nationally specific stereotyped, stable formulas of communication, adopted and prescribed by society to establish contact interlocutors, maintain and interrupt contact in the

chosen key [1]. For example, speech etiquette can include words and expressions used by people for farewell, requests, apologies, accepted in various situations, forms of treatment, intonation features that characterize polite speech, etc. The problem of speech etiquette was also studied by G. P. Grice, who formulated important postulates of speech communication: postulates of quality (the message should not be false or without proper grounds), quantity (the message should not be too short or too long), relationship (the message should be relevant to the recipient) and method (the message should be clear, clear, do not contain words and expressions incomprehensible to the recipient, etc.). The purpose of etiquette is to make the rules of people's behavior in society as humane as possible. Speaking about the communicative functions of speech etiquette, the following should be noted: assistance in establishing contact between interlocutors; attracting the attention of the listener; showing respect; determining the status of ongoing communication (friendly, business, official, etc.); formation of a favorable emotional environment for communication and a positive impact on the interlocutor. It is very important to know the speech etiquette accepted in a certain culture. For example, in some cultures it is customary to complain about the difficulties and problems, and in others it is not acceptable. This may also include specific requirements of speech etiquette – what can be the subject of conversation, what is not, and in what situation. Let us give a concrete example. At a greeting in English, say in the UK: “Hi, how are you?” Accepted answer is: “I’m fine, thanks and you?” It is unacceptable to start telling the interlocutor about your problems and troubles, because the speech etiquette of this country does not involve this kind of conversation. On the contrary, the Russians often have conversations about troubles in personal life or work. Other important requirements include the postulates of politeness (any message should be polite, tactful, etc.). Moreover, these requirements are important for messages that have the function of establishing interpersonal contacts, attracting listeners to their side, etc. In these cases, the postulates of politeness inevitably become indispensable. Here is an example from the Internet testing. The task is as follows:

Select the replica that best suits the situation of communication:

Guest: “ _____ ”

Hostess: “Oh, I’m glad you enjoyed it”.

ANSWER CHOICE:

- 1) The meal wasn’t as bad as I expected.
- 2) Enjoy your meal.
- 3) The meal was rather good.
- 4) The meal was absolutely delicious.

If you carefully read the answers, we can assume that at least three of them are correct. However, bearing in mind the principles and tenets of courtesy, referred to above, the correct option is No. 4. Speech etiquette, one way or another, is tied to the situation of speech communication and its parameters: the personalities of the interlocutors, the topic, place, time, motive and purpose of communication. First of all, it is a set of linguistic phenomena focused on the addressee, although the identity of the speaker (or writer) is also taken into account. Speech etiquette reveals itself in different ways also depending on the topic, place, time, motive, social status of the participants and the purpose of communication. We should bear in mind that different units of speech etiquette are used depending on the social roles that are assumed by the participants of communication. Here, both the social roles themselves and their relative position in the social hierarchy are important. There will be a difference in communication between two students; between a student and a teacher; between a supervisor and a subordinate; between spouses; between parents and children. At the formal level of politeness, polite communication takes place in a formal setting, where neither age, sex or personal dignity are paramount, but the social status of the interlocutors and the positions they hold. Therefore, it is necessary to strictly adhere to the official level of politeness where it is necessary and provided for etiquette. Here is one more example:

Select the replica that best suits the situation of communication:

Boss: “Do you see what I mean?”

Employee: “ _____ ”.

ANSWER CHOICE:

- 1) Yes, but I'm not sure I quite agree.
- 2) Yes, and I don't agree with you.
- 3) Yes, do, please.
- 4) I don't think so.

And again, we see that the second option, although it may seem true, still does not correspond to the situation of communication and social roles of the participants in the situation, so true option No.1.

In Krasnoyarsk state agrarian University, much attention is paid to the study of speech etiquette at the English lessons. Teachers widely use audio course “Small Talk. Jazz Chants”, compiled by Carolyn Graham, published by Oxford University Press. The course consists of fifteen Units devoted to various sections of speech etiquette, including: Greetings, acquaintances, farewells, compliments, talking about the weather, invitations to dinner, etc. All speech material is given in musical accompaniment with repetitions, which, of course, greatly facilitates memorization.

Summarizing all the above, we can say that speech etiquette sets the framework of speech rules within which meaningful communication should take place. However, even the use of common formulae requires sincere, friendly attention to the interlocutor. The success of teaching speech etiquette to students of Krasnoyarsk SAU is proved by the fact that more than 1000 of them were working as stewards and volunteers at the 29th World Winter Universiade in Krasnoyarsk in March, 2019 and used the developed skills in the communication process with sportsmen from Canada, Slovakia, the Czech Republic, the UK, China, Poland, Slovenia and others. So, it proves the formation of the general cultural competence.

References

1. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. 2-е изд. – М.: ИКАР, 2005. – 250 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Эркаев Э.Т.

**Военно-технический институт Национальной гвардии Республики
Узбекистан, г. Ташкент, Узбекистан**

В статье описывается использование компьютерных технологий при изучении иностранных языков. Объясняется понятие “компьютерных технологий”.

На современном этапе развития нашей страны, когда устанавливаются, развиваются и укрепляются политические, экономические, научные и культурные 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. В новом Государственном образовательном стандартом и учебной программе изложены компетентностный подход, ориентированы достижения на уровнях А1 – С1 (CEFR) по иностранному языку для системы непрерывного образования «Школа – ВУЗ».

Использование компьютерных технологии в учебном процессе позволяет оптимизировать учебный процесс и предоставляет дополнительные возможности для формирования положительной мотивации к изучению студентами иностранного языка.

Опыт показывает, что именно использование компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку позволяет сформировать устойчивую положительную мотивацию к процессу обучения, в первую очередь на занятиях по иностранному языку.

Естественно виды работы в компьютерных программах по иностранному языку в зависимости от содержания учебного материала учитывает структуру изучаемого языка, все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод-как вспомогательной вид)

и постепенно возрастающую трудность материала. Компьютерные технологии позволяют преподавателю осуществлять дифференцированный подход к учащимся, предлагая более слабым студентам визуальную поддержку, а более сильным-наоборот, преимущественно разного рода творческих задания.

Поскольку формирование и закрепление грамматических умений и навыков – одна из важных задач курса иностранного языка, мы уделяем в компьютерном курсе должное внимание языковому материалу. Подача теоретическому материалу активизируется при помощи таблиц, схем, выводимых на экран учащихся, а объяснение преподавателя в этом случае сводится до минимума.

Работа по грамматике может проводиться с мгновенной проверкой, учащемуся предлагается исправить ошибку. Он не сможет перейти к следующему заданию, если ее не исправит. Если ученик не справляется с предложенным заданием самостоятельно, ему предлагаются варианты ответов, из которых он должен выбрать правильный и т.д. Процесс обучения иностранному языку строится в основном на базе текста. В компьютерном курсе работу с текстом мы строим следующим образом.

- Предтекстовый комментарий.
- Работа с текстом
- Разделить текст на логические части
- Ответьте на вопросы по тексту.

Для активизации речевых умений и навыков могут быть использованы также упражнения типа: составьте рассказ, глядя на картинки, восстановите диалог, составьте диалог, используя текст, предложенный слова или ситуации. Работа может проводиться в парах, в виртуальной аудитории совместно с преподавателем и т.п.

В настоящее время организация обучения информационной культуре, информационным и компьютерным технологиям, используемым в будущей профессии, является важнейшей составляющей образовательного процесса.

При этом необходимо учитывать, что новые информационные и коммуникационные технологии окажут принципиальное воздействие на процесс обучения только в том случае, если эти технологии будут включены в новую модель обучения. Именно к этому должен стремиться каждый преподаватель вуза. Одной из главных задач организации учебного процесса при сокращении объема аудиторных занятий становится усиление роли самостоятельной работы студентов.

На наш взгляд, необходимым потенциалом в значительной мере обладает средства обучения и технологии на основе информационно-коммуникационных технологий. Именно они смогут обеспечить индивидуализацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д. Новая среда обучения на основе средств информационных технологий направлена на самостоятельную учебную деятельность, развитие творческих способностей и личностей обучаемых.

В педагогической практике также чрезвычайно важна искренность. Сымитировать искренность и интерес к другому человеку сложно, поэтому нужно научиться искренне демонстрировать свою доброжелательность или, владея актерским мастерством, научиться аттракции, т.е. научиться играть роль доброжелательного и позитивно настроенного человека, независимо от настроения и собственного душевного состояния [3].

Таким образом, реализация целей обучения иностранному языку зависит от того, кого?, где?, сколько времени? (условия), чему? (содержание), как? (метод, принцип, технология), с помощью чего? (средство) и для чего? обучать. Поэтому при обучении иностранному языку следует учитывать имеющийся языковой опыт обучаемого, соблюдать требования необходимости и достаточности, адаптивности, креативности, выработать чувство любви ответственного отношения к своим национальным истокам,

ценностям, рефлексивное самоуправление, формирование межкультурной компетенции и др.

Конечной целью обучения иностранному языку является формирование способности практического применения языка в различных ситуациях общения. Со-изучение языка и культуры становится лингводидактическим принципом, признанным в международных масштабах. В процессе обучения необходимо воспитывать у обучаемых уважение к культуре страны изучаемого языка, толерантности, правильное понимание чужой культуры, вместе с тем, и уважение к собственной культуре, истории, национальным ценностям, традициям и обрядам. Данное положение рассмотрится на примере упражнений из разработанного учебника «Deutsch und Kultur» [1].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что использование компьютерных технологий на занятиях по иностранному языку со студентам позволяет положительно повлиять на оптимизацию и эффективность процесса обучения.

Список литературы

1. Шиева L. Deutsch und Kultur. Darslik. – Toshkent, 2012. – 274 S.
2. Jalolov J.J. Chet til o‘qitish metodikasi: Chet tillar oliy o‘quv yurtlari (fakultetlari) talabalari uchun darslik. – Toshkent: O‘qituvchi, 2012. – 432 b.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
4. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2003.
5. Шарапова С.И. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных текстов с целью порождения различных форм вторичных высказываний (немецкий язык). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 26 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ПЕРЕВОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Эркаев Э.Т.

**Военно-технический институт Национальной гвардии Республики
Узбекистан, г. Ташкент, Узбекистан**

В статье описывается проблемы особенности метода переводов при изучении иностранных языков. Объясняется понятие “особенности перевода” и “перевод”.

В сегодняшние день в нашей республике большие внимание уделяется на изучение иностранных языков. Особенно большое внимание предоставляется обучение перевода. Всем известно, что перевод является одним из важных аспектов методики и лингвистики, а особенно, когда наша республика нуждается в квалификационные специалистов именно по этой сфере.

Следует подчеркнуть что обратный перевод не представляет собой механического сочетания упражнение в переводе двух типов с иностранного языка на родной и с родного на иностранный. Оба эти звена получают качественно иную окраску благодаря их сочетанию.

Следует прежде всего заметить, что наличия тех или иных слов или даже типов слов никак не определяет типа перевода. Так, в ботанических или фитотехнических текстах заменить сосну кедром абсолютно недопустимо, а при переводе Гейневского “Fichtenbaum“, Лермонтов написал сосна, А.Тютчев-кедр, и каждый по-своему был прав, и замени сосны кедром не ошибка, а вполне законная возможность так как при переводе стихотворение Гейна важна не ботаническая реальность, а система образов и символов.

Упражнение на устной перевод:

Для того чтобы первичное понимание текста стало более глубоким и точным, учащихся следует тренировать в понимании общего содержания текста. Для того:

1. Учитель читает текст вслух, учащиеся следят по книгам, а затем пересказывает текст на родном языке.

2. Учащиеся читают текст сами и пересказывают его.

3. Учитель читает текст вслух, учащиеся пересказывают его на родном языке.[2].

В методике обучения иностранным языкам обычно рассматриваются два круга вопросов связанных с темой «перевод». 1) Перевод как средство или прием обучения и 2) перевод как самоцель, как специальный вид работы. Каким путем должен преподаватель, при проведении занятий этим видом учебной деятельности?

Во-первых, необходимо переводчику знания и навыки слагаются из нескольких видов компетенции, в том числе и коммуникативной. Коммуникативная компетенция заключается в знании механизмов и законов коммуникации вообще двуязычный в частности, во владении нормами коммуникативного поведения.

Во-вторых, переводчик должен быть знающим, мастером своего дела, и мастером коммуникации. Он должен уметь некоторые переводческие мастерство:

- образовывать лексических и грамматические навыки;
- выбирать из разных типов перевода оптимальный вариант;
- умение передавать содержание текста;
- определить материал целью данные умения и навыки.

Одним из способов овладения речью на родном языке является такой вид работы, при которой студенты имея отправным пунктом мысль, выраженную на родном языке, сознательно решают задачу оформления этой мысли на иностранном языке. Таким видом работы и является перевод с родного на иностранный язык с различными вариантами [1].

При переводе предложений с вышеназванными конструкциями необходимо на этапе анализа отличать их от конструкций, выражающих простую констатацию без оттенка предположения. Помогает опора на

контекст и проверка на возможность замены исходной конструкции на конструкцию “глагол в настоящем времени (при инфинитиве I) или глагол в прошедшем времени (при инфинитиве II) + модальное наречие предположения”. Ср.:

а) Sie lernen mit Erfolg und werden bald Fachbereiter sein. Здесь замена на ... und sind bald wahrscheinlich Fachbereiter представляется неестественной. Поэтому конструкция должна восприниматься как футурум I: Они успешно учатся и скоро будут квалифицированными рабочими.

б) Das werden Fachleute sein: Sie verstehen viel von der Sache. Здесь замена на: Das sind wahrscheinlich Fachleute вполне естественна и поэтому конструкция должна восприниматься в значении предположения: Это, по-видимому, специалисты: они хорошо разбираются в деле.

На этапе собственно перевода следует прежде всего иметь в виду, что конструкциям с инфинитивом I в русском языке соответствуют предположения со сказуемым в настоящем или будущем времени, а конструкциям с инфинитивом II – со сказуемым в прошедшем времени:

Das Schiff wird sich im Atlantik	Судно, по-видимому , находится в
befinden.	Атлантике.

Das Schiff wird sich im Atlantik	Судно, Судно, по-видимому , находилось в
befunden haben.	Атлантике.

Что касается способов выражения собственно предположения, то они могут несколько варьироваться в зависимости от конструкции и контекста:

- конструкция с глаголами müssen, können, mögen, werden и формой dürfte(n) обычно соответствуют конструкции с модальными наречиями и словосочетаниями, выражающими предположение. Выбор соответствующего слова определяется контекстом.

Принято считать, что конструкция с глаголами müssen, werden и формой dürfte выражают большую степень вероятности, нежели конструкции с глаголами können и mögen. Поэтому если первым чаще соответствуют конструкции со словами «должно быть», «по-видимому», «видимо», «по всей

видимости», «надо полагать», «вероятно», то вторым, скорее, соответствуют выражения со словами «возможно», «может быть», «пожалуй» и т.п.:

Das muß sich der Aggressor verrechnet haben.

Тут агрессор, **по всей видимости (должно быть, видимо, по-видимому), просчитался.**

Es muß noch vor 1980 gewesen sein.

Должно быть (помнится, думается, кажется, скорее всего) это было до 1980 года.

Das kann noch vor 1980 gewesen sein.

Возможно, (не исключено что) это было до 1980 года.

Unter diesen Bedingungen mag die Regierung noch strengere Maßnahmen treffen.

Что касается способов выражения собственно предположения, то они могут несколько варьироваться в зависимости от конструкции и контекста:

- конструкция с глаголами *müssen, können, mögen, werden* и формой *dürfte(n)* обычно соответствуют конструкции с модальными наречиями и словосочетаниями, выражающими предположение. Выбор соответствующего слова определяется контекстом.

В практике преподавания иностранных языков использование обратный перевод встречаются довольно редко, причиной этого является, очевидно то, что в методической литературе мы лишь изредка встречаем беглые упоминания об интересующем нас приеме, без сколько-нибудь подробного его рассмотрения.

Следует подчеркнуть что обратный перевод не представляет собой механического сочетания упражнение в переводе двух типов с иностранного языка на родной и с родного на иностранный. Оба эти звена получают качественно иную окраску благодаря их сочетанию [1, 3].

Идеальным примером лексической компрессии считается употребление термина без его определения. В этом случае термин номинирует понятие в предельно свёрнутом виде. Например, в следующем предложении используется термин *Rohstoff*, который не требует определения. Это связано

с тем, что он доступен для понимания образованному человеку: Holz ist schon seit Jahrtausenden ein universell genutzter *Rohstoff*, der dem Menschen als Bau- und Werkstoff, als Brennstoff und zur Beleuchtung diene [5].

Таким образом мы говорили, значимость перевода с родного языка на иностранный. Надо отметить, что студентов необходимо обучать и переводу с иностранного языка на родной и наоборот.

Список литературы

1. Бузовская Л.В. Перевод и переводные упражнения. – Благовещенск, 1999. (<http://www.bspu.tsl.ru/lib/Book1>).
2. Jalolov J.J. Chet til o'qitish metodikasi: Chet tillar oliy o'quv yurtlari (fakultetlari) talabalari uchun darslik. – Т.: O'qituvchi, 2012. – 432 б.
3. Луканин И.А. Некоторые вопросы обучения переводу с иностранного языка на русский в старших классах средней школы // ИЯШ. – М., 1953. №6. – С. 85-91.
4. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, 2002. – 448 с.
5. Шарапова С.И. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных текстов с целью порождения различных форм вторичных высказываний (немецкий язык). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 26 с.

РАЗДЕЛ 7
СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТУДЕНТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТ – ПРОЕКТОВ

Базаров З.А., Сариев А.Б.

**Бухарский Государственный Медицинский институт,
г. Бухара, Узбекистан**

В этой статье рассказывается о преимуществах использовании интернет- проектов с использованием информационно коммуникативных технологий, позволяющий расширить языковую и творческую образовательную среду.

Планируя свою работу, каждый преподаватель старается сделать учебную деятельность интересной и разнообразной, включить такие задания, которые способствуют развитию потенциала студентов, расширению зоны активного познания, культуры мышления совершенствованию русской речи.

Цель обучения русскому языку – это коммуникативная деятельность, т.е. практическое владение русским языком. Задача преподавателя – создать ситуации для творческой активности студентов в процессе обучения, в аудиторное и в неаудиторное время.

В этом плане участие студентов в Интернет – проектах с использованием информационных – коммуникативных технологий не только оживляет и разнообразит учебный процесс, но и открывает большие возможности для расширения образовательных рамок, а также предоставляет каждому студенту уникальную возможность «работы» в ситуациях реального общения со своими сверстниками из других стран СНГ над различным языковым и тематическим материалом.

Мы видим, что информационные технологии все больше проникают в нашу повседневную жизнь. Наши студенты нередко лучше, чем преподаватели, пользуются Интернетом, электронной почтой, используют информационные технологии как обыденное средство обработки и представления информации. Вместе с тем образовательное использование

Интернета студентами часто ограничивается поиском информации для рефератов и их простым копированием из сети, или, в лучшем случае становится поводом для бесцельного времяпровождения, в то время как интернет может быть использован творчески. Поэтому демонстрация возможностей активного созидательного потенциала Интернет – технологий является сегодня важной задачей воспитания студенческой молодежи. Одним из способов, позволяющих расширить языковую и творческую образовательную среду в Интернете является вовлечение студентов в образовательные проекты.

Студентов можно привлечь в следующие виды Интернет – проектов:

- Интернет конференции, тематические чаты, форумы. Например, интернет конференции проекта «Мир, в котором мы живем».
- Обмен информацией. В рамках участия в проекте, Национальное традиции и обычаи народов СНГ Студенты могли бы рассказать об узбекских национальных традициях и получить информацию о различных традициях и обычаях народов мира.
- Исследовательские проекты. Это совместная работа нескольких групп студентов над какой-то темой. В частности, студенты-медики могли бы организовать совместную работу о переводах, разработках в области диагностики, лечения и реабилитации.

Целью такого участия в проектной деятельности является формирование компетенции студентов по успешной специализации через сотрудничество со сверстниками и компетенции по использованию ИКТ-технологий.

В ходе работы над проектами решаются задачи совершенствования русскоязычной коммуникативной и информационной компетенции, развития культуры общения, умение работать в сотрудничестве с зарубежными сверстниками, формирование активной жизненной позиции гражданина и патриота, субъекта межкультурного взаимодействия.

Работа над подобным проектом начинается с подачи заявки. Поскольку проект предусматривает групповую работу и специфические виды деятельности в соответствии с расписанием сессий (сентябрь-январь и февраль-май).

В каждой сессии необходимо выбирать проекты, которые соответствуют темам, которые предусмотрены программой, составить тематическое программирование и разработать план.

Во время работы над проектом, в процессе естественного общения, студенты лучше усваивают лексику, приобретают навыки русской устной и письменной речи по выбранной теме, получая положительную обратную связь от участников проекта из различных городов мира.

Заключительным этапом такой работы является создание презентаций и современных проектов.

Активная работа в форумах и чатах даст возможность студентам с разным уровнем владения русским языком применить свои знания, ознакомиться с культурой других народов, сравнивать их обычаи и традиции, рассказать о своем городе, ВУЗе, познакомить представителей других стран со своей культурой и национальными обычаями, производить переоценку некоторых своих взглядов.

Международные интернет – проекты важны и для представителей иностранных языков, так как дают возможность создавать реальную языковую среду и на занятиях и во время аудиторной деятельности, повышают мотивации использования иностранного языка. Никакие другие технические средства не позволяют формировать такие условия. Организация компьютерной проектной деятельности способствуют профессиональному росту и развитию мыслительной деятельности студентов, позволяет облегчить коммуникацию и обмен информацией между партнерами, установить контакты, найти единомышленников, желающих работать вместе в удобное время.

Кроме того, может иметь продолжение развития, адаптации к другой культуре.

Применение интернет-проектов и новых технологий, несомненно, даст ожидаемый результат: более прочное усвоение учебного материала, развитие аналитического мышления, Обширные знания по избранной специальности

Список литературы

1. Новые педагогические технологии и интерактивные методы обучения. Междувузовский сборник научных трудов. – Бухара, 2008.
2. Инновационные педагогические и информационные технологии в преподавании филологических дисциплин Междувузовский сборник научных статей. – Бухара. – 2011.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Мадей Е.Д.

**Университет им. Я. А. Коменского в г. Братиславе,
г. Братислава, Словакия**

В статье рассматриваются возможности использования средств изобразительного искусства в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В качестве культурных артефактов, предлагаемых к применению на занятиях РКИ, выступают картины художников-передвижников вт. п. XIX – первой трети XX века. Принцип наглядности особенно важен при изучении тем, носящих культурологический характер и представляющих студентам новые реалии и понятия, не имеющие эквивалентов в их родной культуре и языке.

Несмотря на то, что современные методики преподавания языков стремятся включать в учебный процесс как можно больше инновационных методов, средств и подходов, каждый образовательный процесс наряду с этим должен соблюдать ряд общих дидактических принципов. Систему дидактических принципов составляют принципы сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, доступности и принцип связи теории с практикой. Сутью

принципа наглядности является изучение предметов, явлений и событий на основании непосредственного наблюдения, при котором задействованы различные органы восприятия учащегося. «Наглядность обучения основана на особенностях мышления детей, которое развивается от конкретного к абстрактному. Многие сложные теоретические положения при умелом использовании наглядности становятся студентам более доступными и понятными» (Михайленко, эл. ресурс). К наглядным пособиям можно отнести не только реальные предметы, явления и процессы, представленные в их натуральном виде, но и иллюстративные материалы, изображающие изучаемые предметы и явления посредством фотографий, картин, рисунков.

Одной из форм расширения межпредметных связей и формирования культуроведческой компетенции на семинарах РКИ является сопровождение излагаемого нового материала произведениями изобразительного искусства, отражающими реалии русского быта, и их последующее обсуждение. По причине отсутствия естественной языковой среды применение натуральной наглядности при изучении русских лингвореалий в большинстве случаев имеет ограниченные возможности. Так, в отличие от студентов-иностранцев, изучающих русский язык и культуру в России, у студентов за рубежом нет непосредственной возможности ознакомиться с архитектурными, религиозными, бытовыми, кулинарными культурами. Для восполнения информационных пробелов в области культурологии, а также в целях накопления фоновых знаний студенты РКИ могут работать с иллюстративными материалами – культурными артефактами.

В качестве иллюстративного сопроводительного материала, предлагаемого студентам при изучении некоторых безэквивалентных лексических единиц и прецедентных имен и ситуаций, мы выбрали картины художников-передвижников. Поскольку основной идеей и целью художников, входивших в «Товарищество передвижных художественных выставок», было «отражать реальную жизнь, быть не салонным, социальным по проблематике и адресованным не элитарному, а демократическому

зрителю, просвещать его» (Прохоров, 2009, с. 426), картины художников-реалистов, по нашему мнению, наиболее уместны для демонстрации той или иной культуремы русского быта. Проанализировав многочисленные картины художников-переживших, по критерию возможности их применения на занятиях РКИ мы сформировали несколько тематических групп:

- а) картины, отражающие архитектурные и бытовые культуремы,
- б) картины, отражающие кулинарные культуремы,
- в) картины, отражающие культуремы со значением «убранство и обувь»,
- г) картины, отражающие мифологические и сказочные культуремы;
- д) картины, отражающие религиозные культуремы;
- е) картины, отражающие исторические реалии и персоналии и др.

Следует подчеркнуть, что картины, выступающие как инструмент для изучения русской культуры и языка, наряду с *центральной реальностью и культуремами*, как правило, содержат ряд *периферийных реалий и культурем*, также заслуживающих внимания студентов. Так, во время обсуждения картины И. Репина «Бурлаки на Волге» ключевыми реалиями являются *бурлаки* как наемные рабочие в России XVI – нач. XX вв., *коренники* – бурлаки, идущие в первом ряду, и *Волга* – крупнейшая река не только в России, но и в Европе, а к периферийным культуремам относятся, к примеру, *лапти* и *онучи*, надетые на бурлаков. В картине В. Сурикова «Утро стрелецкой казни» в качестве ключевых реалий могут выступать *стрельцы* – военнослужащие военного особого войска в Русском государстве XVI-XVII вв. и *Петр I* – русский царь и первый российский император, а также *Красная площадь*, *Кремль*, *лобное место* и *Собор Василия Блаженного*. К периферийным реалиям в настоящем случае относятся *бояре*, *телега* и *сбруя*, которые изображены на картине, а также *царевна София*, *стрелецкий бунт* и *Новодевичий монастырь*, не находящиеся на картине, однако тесно связанные с ее сюжетом. Поскольку выбор реалий и соотнесение их с категорией зависит от изучаемой в рамках курса РКИ темы, уровня знаний

студентов или учебного контекста, центральные и периферийные реалии не являются константными. Следовательно, если преподавателю важнее представить облечение бедных крестьян на картинах русских художников, то в случае картины «Бурлаки на Волге» из категории периферийных (*лапти, онучи, рубаха* и пр.) реалии перейдут в категорию центральных.

Так, при изучении темы «Религия на Руси и в России» вспомогательным материалом при толковании некоторых исторических взаимосвязей могут стать картины И. Репина «Крестный ход в Курской губернии» (центральные реалии (ЦР): *крестный ход, дьякон, кадило, киот*; периферийные реалии (ПР): *купцы, помещики, крестьяне*), В. Сурикова «Боярыня Морозова» (ЦР: *раскол церкви, раскольники*; ПР: *розвальни, вышивка*), В. Перова «Проповедь в селе» (ЦР: *церковь, священник, «поп»*; ПР: *помещики, крестьяне, отмена крепостного права*), «Сельский крестный ход на Пасхе» (ЦР: *Воскрешение Христово, «мертвая» вера духовенства*; ПР: *изба, быт на деревне*) и даже «Чаепитие в Мытищах» (ЦР: *священник*; ПР: *самовар, чаепитие*) и др..

Лучше познакомиться с архитектурными реалиями помогут картины В. Поленова «Московский дворик» (ЦР: *церковь Спаса на Песках, колокольня, колодец, купола*; ПР: *Старый Арбат, запряженные сани*), «Бабушкин сад» (ЦР: *дворянская архитектура, колонна, портик, фронт, лепнина*; ПР: *сало, чепец*), а с бытовыми картины И. Репина «Не ждали» (ЦР: *ссылка, ссыльный*; ПР: *передник, горничная, кухарка*) и «Проводы новобранца» (ЦР: *новобранец, проводы*; ПР: *Русско-Турецкая война, сени, поводья, лапти*), Н. Неврева «Смотрины» (ЦР: *смотрины, сват, дьякон*; ПР: *печь, самовар, кафель*), В. Маковского «Свидание» (ЦР: *отдать в подмастерье, ремёсла*; ПР: *калач, тулуп, платок, рубаха, фартук, земляной пол, кувшин*) и др..

Наглядность при изучении темы «Убранство» поможет приобрести картина: К. Маковского «Под венец» (ЦР: *красная рубаха, рубаха в пол, вышивка, опашень, воротник-ожерелье, кокошник, кисея*; ПР: *венчание, красный угол, сундук*), а при изучении мифологических и сказочных

персонажей студенты могут обратиться к картинам В. Васнецова «Аленушка» (ЦР: *Аленушка, Иванушка, баба-яга*; ПР: *сарафан*), «Богатыри» (ЦР: *богатыри, Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович, былина*; ПР: *меч-кладенец, гусли*), «Иван Царевич на Сером Волке» (ЦР: *Иван Царевич, Елена Прекрасная, Серый Волк*; ПР: *дремучий лес*).

Знакомя студентов с историческими событиями, произошедшими на Руси, или известными персоналиями, преподаватель может предложить вниманию учащихся картины Г. Мясоедова «Земство обедает» (ЦР: *реформы, земство, крестьянские депутаты*; ПР: *бадья, лапти, онучи*), Н. Ге «А.С. Пушкин в селе Михайловском» (ЦР: *А.С. Пушкин, Михайловское, Арина Родионовна*; ПР: *камин, ширма*), А. Сурикова «Меншиков в Березове» (ЦР: *А. Меншиков, сподвижники Петра I, Сибирь*; ПР: *изба, красный угол, мех оленьих тимов*), а также вышеупомянутые картины «Утро стерелецкой казни» и «Боярыня Морозова» и пр..

Процесс обучения русскому языку студентов-иностранцев непосредственно связан с такой дисциплиной, как «Лингвострановедение». «Знания культурного, этнического, исторического и социального аспектов способствуют выработке устойчивого интереса к изучению русского языка, совершенствованию речевой деятельности и формированию коммуникативной компетенции. В процессе обучения происходит не просто диалог культур, но и социально-нравственное приобщение иностранных учащихся к новой, ранее неизвестной (или мало знакомой) для них культуре.» (Хромов, Шутова, 2018, с. 22). По этой причине для дальнейшего успешного осуществления своей профессиональной деятельности студенты должны быть надлежащим образом подготовлены и обладать целым комплексом ключевых компетенций, в число которых входят знания, навыки и умения, развивающиеся в процессе изучения языка и применения его на практике, а также позволяющие учащемуся осуществлять полноценную коммуникацию, преодолевая при этом языковые и культурные барьеры.

Данная статья подготовлена в рамках проекта *Didaktické materiály k výučbe ruského jazyka pre študentov prvého ročníka ruských a východoeurópskych štúdií* с регистрационным номером UK/404/2019 и в рамках проекта KEGA *Vysokoškolská učebnica Kultúrnej regióny Ruska v cestovnom ruchu* с регистрационным номером 052UK-4/2018.

Список литературы

1. Михайленко О.И. Электронный учебник по педагогике. Дидактика. КБГУ им. Х.М. Бербекова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://krip.kbsu.ru/pd/index.html#did_4
2. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю. Е. Прохорова. – Москва: Аст-Пресс книга, 2009. – 736 с.
3. Хромов С.С., Шутова М.Н. Межпредметные связи при обучении иностранных студентов-филологов (в период стажировки в государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина). // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. №3, 2018. С. 17-30
4. Dulebová I., Cingerová N. Ruské lingvoreálie. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. 275 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА БИЛИНГВОВ В СВЕТЕ ИХ КОГНИТИВНЫХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Меликян Н.А.

**Ереванский государственный медицинский университет
им. Мхитара Гераци г. Ереван, Армения**

Статья посвящена проблемам изучения иностранных языков в современном мире; несомненным преимуществам, которыми обладают билингвы и полилингвы по сравнению с монолингвами, аспектам билингвизма, а также особенностям билингвов в их когнитивном, психологическом, социокультурном проявлении.

«Границы моего языка означают границы моего мира», - писал еще в 1922 г. философ Людвиг Витгенштейн. Вольтер утверждал: «Знать много языков - значит иметь много ключей к одному замку». Карл Великий говорил: «Владеть другим языком значит получить новую душу». А

армянская народная мудрость гласит: «Сколько языков ты знаешь столько же в тебе личностей», имея в виду, что другой язык – это другое видение и мировосприятие.

В эпоху цифровых технологий и интернета налицо информационная интегрированность во все происходящие на международной арене события. Знание языков приводит к пониманию иной культуры, иной религии, иного быта, обогащению профессионального и жизненного опыта, расширению диапазона интересов, позволяет включиться в международные процессы обмена технологиями, что, в свою очередь, способствует также экономическому развитию страны.

Явления двуязычия, а зачастую и многоязычия стали нормой современного общества. Не далек тот день, когда большинство жителей цивилизованных государств будут владеть двумя языками. Среди билингвов и эмигранты, и их потомки, и дети от смешанных браков, и жители стран, где двуязычие имеет государственный статус и т.д.

Билингвизм получил широкое распространение на всей территории СССР и продолжает активно использоваться на всем постсоветском пространстве. Население, проживающее на этой территории можно считать естественными билингвами, т. к. знание русского языка, причем не на примитивном, а на достаточно высоком уровне, требовал сам образ жизни, поскольку вся документация на едином политическом, экономическом и культурном пространстве велась на русском языке.

В Армении проблема билингвизма весьма популярна и актуальна и по сей день, т.к. на протяжении более 70 лет пребывания Армении в составе СССР здесь сложилась уникальная билингвальная среда, вовсе не характерная для мононациональной страны, где 90 % населения составляют армяне.

Больше половины армян, представляющих армянскую диаспору, рассеяны по всему земному шару. Само собой разумеется, что, владея как

минимум двумя языками – армянским и государственным языком страны, в которой проживают, они являются естественными билингвами.

Изучение феномена билингвизма сейчас выделилось в самостоятельную отрасль знания, в которой перекрещиваются интересы многих наук. В научной литературе рассматриваются ведущие аспекты билингвизма: лингвистический, психологический, социологический, этнокультурный, педагогический, нейропсихологический, литературно-художественный. Лингвистический аспект неизбежно переплетается с психологическим, психологический с педагогическим, литературно-художественный с лингвистическим.

В данной работе будут рассмотрены некоторые аспекты билингвизма, обозначены психологические и когнитивные особенности билингвов в плане их социальной и культурной адаптации.

Ученые зачастую отмечают как позитивные, так и о негативные стороны многоязычия, но, как нам кажется, пришло время согласиться с утверждением, что это явление исключительно позитивное. Бесспорно, что знание языков развивает человека, делает его более резистентным и социально адаптированным. Когда мы учимся говорить на другом языке, мы учимся постигать мир в большем объеме. Изучение второго языка и регулярное общение на нем играет роль когнитивного ускорителя развития как в детском возрасте, так и у взрослых. Слова, которые человек хранит в своей памяти, влияют на то, что он видит и как он видит, и чем больше слов у него в запасе, тем лучше его видение, глубже понимание, шире компетенция и кругозор.

В процесс усвоения второго языка вовлечено большее количество клеток мозга, и естественно, что мозг билингвов задействован в большем объеме, чем мозг людей, говорящих на одном языке. Билингвы, как правило, лучше усваивают информацию, обладают более совершенным и гибким аналитическим мышлением, легче переключаются с одного предмета на другой, они более сообразительны и логичны, у них выше концентрация

внимания, быстрее реакции, лучше развиты математические способности и речевые навыки. Билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают как точные, так и естественные науки, литературу, а также другие иностранные языки. Билингвизм развивает также творческие способности. У билингвов, так же как у левшей, лучше развиты оба полушария мозга, а значит, они обладают способностями к рисованию, музыке и переводческой деятельности. История подтверждает, что большой процент признанных творцов были двуязычными.

Билингв всегда выбирает между двумя языками. Эта ситуация провоцирует перманентную стимуляцию мозга, которая замедляет старение, поэтому их организм становится более резистентным к проявлениям старческого слабоумия. У билингвов ниже вероятность развития болезни Альцгеймера и старческой деменции, т.к. билингвизм стимулирует когнитивный ресурс и защищает познавательные способности. Таким образом, двуязычие продлевает молодость ума.

“Ученые исследовали возможность пациентов восстановить свои умственные способности после инсульта и выяснили, что вдвое больше пациентов-билингвов могли восстановить свои когнитивные способности. Цифры были очень значительными: 40% пациентов с билингвизмом и 20% пациентов, которые говорили только на одном языке, смогли восстановиться после инсульта [2: 6].

Социолингвистический подход к билингвизму рассматривает сосуществование двух языков в рамках одного и того же социума, подразумевает выявление степени влияния социальных факторов, роли научно-технического прогресса, а также общественных и социальных явлений на развитие билингва.

“Социологические исследования двуязычия призваны определить: 1) распространение билингвизма среди различных социально-профессиональных групп многонациональных трудовых коллективов; 2) использование двуязычия в основных сферах общественной жизни

(производственной, духовной и семейно-бытовой); 3) воздействие на двуязычие экстралингвистических факторов: классовых, этнических, демографических и др.; 4) каналы формирования двуязычия; 5) соотношение национального языка и языка межнационального общения в процессе двуязычия и др.» [1: 33].

Язык - один из существенных признаков нации, он тесно связан с национальной принадлежностью. Однако для естественных билингвов не существует понятий основной язык или второй язык. Билингвы гибко выбирают язык в зависимости от собеседника, ситуации коммуникации, темы и цели беседы. Переключение с одного языка на другой происходит автоматически.

Знание двух языков создает возможность общаться с большим количеством людей - с представителями как минимум двух разных национальностей, позволяет получить образование на любом из двух языков, открывает перспективы карьерного роста, способствует всестороннему развитию личности, которая в процессе одновременного усвоения нескольких языков познаёт мир и себя в контакте с окружающим социумом, ближе знакомится с его историей глубже внедряется в его культуру.

«Билингвы больше всего ценят умение общаться с людьми из разных языковых и культурных меньшинств - это своего рода уход от одиночества, от опустошенности современного мира. Некоторые билингвы сообщают, что, переключаясь на другой язык, изменяется отношение и поведение людей. Наряду с переходом на другой язык изменяется языковое поведение, ориентированное на соответствующие культурные стереотипы» [3:14].

Представители этносоциума по-разному относятся к билингвам - в диапазоне от явной поддержки до полного неприятия. С одной стороны, многоязычие приветствуется и поощряется, билингвам предоставляются социальные привилегии, их с большей вероятностью принимают на работу, с другой стороны, многоязычие рассматривается как подчеркивание своей

компетентности, выпячивание своих знаний и умений или даже как признак дурного тона.

Вполне понятно и закономерно, что у билингвов при использовании двух языковых систем происходят некоторые специфические нейropsychологические процессы, Ученые пытаются выяснить, отличается ли структурно и функционально мозг билингва от мозга монолингва. В связи с этим важнейшей нейробиологической проблемой современности является изучение механизмов взаимодействия языков в мозге билингва и их влияние на речевые и неречевые функции мозга.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что билингвизм является комплексной научной проблемой, изучение которой требует многоаспектного исследования в рамках всех перечисленных дисциплин.

Список литературы

1. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты, Учебные записки Забайкальского государственного университета - Чита, ЗабГПУ, 2009, выпуск 3
2. Биалисток Э. Билингвизм – преимущества владения языками - источник [www. Postnauka.ru](http://www.Postnauka.ru), стр. 6, <https://docplayer.ru/30883596-E> »
3. Вигель Н.Л. К вопросу о психоллингвистике и нейролингвистике билингвизма и особенностях билингвальной психологии – Новосибирск; СибАК, 2014.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Никольская И.Г.

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия

В статье автор делится опытом организации проектной деятельности иностранных магистрантов в курсе профессионально-ориентированного практического русского языка. Рассматривается алгоритм действий преподавателя и студентов в процессе работы над проектом.

В настоящее время самостоятельная работа студентов становится одной из ведущих форм образовательного процесса. Планируемая работа, выполняемая по заданию преподавателя и под его руководством, но без его участия, способствует формированию как профессиональных, так и общекультурных компетенций. В связи с этим преподаватели озабочены: как организовать самостоятельную работу студентов максимально эффективно?

Современные студенты проявляют высокую творческую активность в Интернете. Они осуществляют поиск и анализ информации в учебных целях, оформляют страницы в социальных сетях, ведут тематические блоги, создают разнообразный контент.

Технология проектного обучения позволяет организовать самостоятельную работу студентов с учетом их высокой информационной активности. Технология проектного обучения — это «технология, при которой не даются готовые знания, а используется технология защиты индивидуальных проектов» [2, с. 50].

Систему действий преподавателя и студента в процессе работы над проектом можно представить в виде следующего алгоритма, который учитывает четыре стадии работы над проектом.

1 стадия – это разработка проекта. На этой стадии преподаватель консультирует, координирует и стимулирует работу студентов. Студенты осуществляют поисковую деятельность.

2 стадия - оформление результатов проекта. Преподаватель продолжает консультировать, координировать и стимулировать работу студентов. Студенты сначала по подгруппам, а потом во взаимодействии со всей группой оформляют результаты в соответствии с принятыми и заранее объявленными правилами.

3 стадия - презентация результатов проекта. Преподаватель организует экспертизу (приглашает в качестве экспертов студентов или специалиста в этой области и т. п.). Студенты докладывают о результатах своей работы, используя различные виды презентации (доклад, защита и т.п.).

4 стадия - рефлексия. Преподаватель оценивает свою деятельность по качеству оценок и активности учащихся. Студенты подводят итоги работы, высказывают пожелания, коллективно обсуждают оценки за работу [2, с. 51-52].

Приведем примеры проектов, реализованных в рамках практического курса русского языка как иностранного для магистрантов Института Наук о Земле СПбГУ.

Первый проект «Резной камень в Эрмитаже» был реализован в группе магистрантов направлений «Геология» и «Менеджмент туристических дестинаций».

1. Подготовительный этап (предпроектный).

На данном этапе магистранты занимались чтением, анализом, комментированием, обсуждением научной статьи «Резной камень в Эрмитаже». Была изучена терминология по теме (*русская мозаика, инталия, камея, каменная болезнь, яшма, опал, камнерезное искусство* и др.) и выполнены лексико-грамматические задания по тексту. Магистранты были разделены на подгруппы. Каждая подгруппа выбрала тему проектного задания. Всего было предложено четыре темы: «Малахитовая гостиная Зимнего дворца», «Русская мозаика» в Эрмитаже», «Каменные вазы в Эрмитаже», «Инталии и камеи в Эрмитаже».

Далее были определены цели и задачи каждой подгруппы. Общая цель данного проекта - разработать маршрут и содержательное наполнение экскурсии.

2. Основной этап – выполнение проектного задания.

Данный этап начался с веб-квеста, т.е. с поиска информации в Интернете по ссылкам, предложенным преподавателем. Веб-квест (англ.

webquest) – это проблемное задание, мини-проект в составе более крупного проекта, для выполнения которого используются интернет-ресурсы. От обычного поиска информации в Интернете веб-квест отличается наличием практико-ориентированной проблемы и групповым обсуждением результатов.

Был спланирован маршрут на сайте Эрмитажа, намечены объекты для изучения. Далее учащиеся участвовали в культурно-образовательной практике, они самостоятельно посетили Эрмитаж для выполнения задания (поиск объектов согласно маршруту, сбор дополнительной информации, фотографирование/видеосъемка заданных объектов).

Затем они занимались подготовкой презентации в PowerPoint и устного сообщения-отчета.

3. Заключительный этап - подведение итогов в группе. Подведение итогов прошло в формате вечеринки-презентации, которая называется PechaKucha [1].

4. На этапе рефлексии преподаватель оценил свою деятельность, а учащиеся подвели итоги работы, высказали мнения и пожелания.

Второй проект «Креативные пространства Санкт-Петербурга: места притяжения гостей города?» был реализован в группе магистрантов направления «Менеджмент туристических дестинаций».

1. Подготовительный этап (предпроектный).

На данном этапе магистранты занимались чтением, анализом, комментированием, обсуждением научной статьи на тему «Креативные индустрии и их влияние на экономическое развитие России». Изучили терминологию по теме (*креативные индустрии, креативное пространство, кластер, лофт, арт-пространство, антикафе* и др.) и выполнили лексико-грамматические задания по тексту.

Затем магистранты разделились на подгруппы и выбрали тему проектного задания, например: «Новая Голландия: история и современность», «Музей современного искусства «Эрарта»», «Творческое

пространство «АртМуза»» - территория вдохновения», «Что такое антикафе?»».

Далее были определены цели и задачи каждой подгруппы. Общая цель данного проекта - составить собственное мнение о значении креативных пространств в развитии въездного туризма в г. Санкт-Петербурге. Для этого было необходимо провести анкетирование иностранных студентов с целью выяснить, знают ли они, что такое креативное пространство; какие креативные пространства в Санкт-Петербурге они посещали; что им там понравилось, а что нет; в чем они видят особенности креативного пространства и т.п.

2. Основной этап – выполнение проектного задания.

Сначала был проведен веб-квест - поиск конкретной информации в Интернете по ссылкам, предложенным преподавателем. Далее магистранты приняли участие в культурно-образовательной практике, они самостоятельно посетили креативные пространства, музей или антикафе. На месте они собрали необходимую информацию, а также провели фотографирование или видеосъемку.

Затем учащиеся разработали анкету в GoogleForms и провели опрос иностранных студентов факультета. Полученные данные были представлены в форме таблицы. После этого была подготовлена презентация в PowerPoint и подготовлено устное сообщение-отчет.

3. Заключительный этап - подведение итогов в группе было проведено в формате учебной мини-конференции.

4. На четвертом этапе преподаватель подвел итоги, учащиеся обсудили результаты, высказали мнения и пожелания.

Важно отметить, что использование проектной технологии позволяет создать условия, при которых учащиеся приобретают новые знания из различных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения практических задач; развивают исследовательские умения; учатся работать в интернациональной команде; развивают креативность и

лидерские качества и др. Особое внимание, на наш взгляд, следует уделять организации проектной деятельности магистрантов в смешанных группах, т.к. это дает возможность индивидуализировать обучение, позволяет повысить мотивацию учащихся, сделав их активными участниками собственного образовательного процесса.

Список литературы

1. Варламова Д. Мода на любопытство: как образовательные практики меняют город [Электронный ресурс]. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/8685-be-curious> (дата обращения 10.03.2019).
2. Современные образовательные технологии /Л. Л. Рыбцова и др.; под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 92 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Новикова А.В.

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского

ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,

г. Симферополь, Россия

В статье рассматривается проект с точки зрения развития softskills. Отмечается роль преподавателя на различных этапах создания проекта. Акцентируется внимание на том, что проект - это вид самостоятельной работы, способствующий развитию различных профессиональных навыков.

Конкуренция на современном рынке труда очень велика. Хороший и ценный специалист не может ограничиваться высокими оценками в дипломе. «Хороший специалист – публичный специалист, умеющий мобильно и интегративно выбирать продуктивный способ взаимодействия с окружающей средой» [1, 13].

В связи с этим возрастает интерес к личностным характеристикам сотрудников. Их знания и умения условно делят на *hardskills* и *isoftskills*: профессиональные и надпрофессиональные навыки соответственно.

То есть, современное образование должно развивать не только познавательную сферу человека, но и эмоционально-личностную. Если педагог ограничивается только позицией транслятора учебной информации, его подопечные теряют возможность развивать надпрофессиональные навыки. В практике всей системы отечественного образования осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, в основе которой – реализация принципа инновационности, открытости педагога культуре и обществу, введение полифонии педагогической деятельности [2, 447] .

Большое количество часов, отведенных на самостоятельную работу можно использовать для развития навыка самообразования, поэтому самостоятельная работа – это не рутинное домашнее задание, а задание, способное активизировать творческую деятельность, направленное на развитие личностных качеств. В этом ключе проектная деятельность – отличное решение.

Работа над проектом начинается в аудитории. Преподаватель предлагает тему будущей работы. Уже на этом этапе студент имеет возможность проявить себя, участвуя в обсуждении темы. Важно не просто дать тему, а в процессе обговаривания выявить интерес и потребность. Возможно, после этого тема несколько изменится.

Следующий этап - подготовительная работа, которую осуществляет преподаватель. Он должен отобрать и проработать лексико-грамматический материал и помочь студентам поделится на группы. Целесообразно объединять студентов с разным уровнем владения языком, поспособствовать взаимодействию с более компетентными партнерами. При формировании групп преподаватель должен проявить свои психологические навыки: студенты должны быть психологически совместимы, нужно обозначить

лидера. «Лидер – это человек, который умеет ставить цели и планировать» [3, 32], может нести ответственность за конечный результат.

Если для студентов подобный вид работы новый, можно очертить конкретную область ответственности каждого, но при этом указать на то, что это рекомендации. Значит, участники групп могут сами делить обязанности, могут меняться ролями. В идеале все участники должны быть посвящены в нюансы всех процессов и быть готовыми к заменам, так как это способствует развитию разных навыков и умений.

После этого студенты начинают работать над главной частью - самостоятельное создание проекта. Подготовительный сбор информации будет проходить в сети Интернет. Конечно, преподавателю стоит убедиться в достоверности источников или предложить конкретные ресурсы.

Готовый проект студенты презентуют в аудитории. Участники других групп должны принимать участие в обсуждении: задавать вопросы, отмечать сильные и слабые стороны работ.

Таким образом, проектная деятельность – отличное средство развития надпрофессиональных навыков:

- умение взаимодействовать с коллективом;
- формирование навыков командной работы;
- развитие командного духа;
- ведение диалога и участие в дискуссии;
- овладение путями решения сложных ситуаций и конфликтов (возможных в процессе создания проектов);
- применение творческих способностей;
- умение работать с большим количеством информации.

Список литературы

1. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития softskills // Научно-методический

электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – С. 12–21. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.

2. Морозов А.В. Педагог будущего – креативный педагог/А.В. Морозов// Педагогические параллели: материалы V Междунар. науч.- практ. конф. 14–20 мая 2018 года. – СПб.:СПбГАСУ, 2018. – 736 с. – С. 445 – 450

3. Петров А.Ю. Softskills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки: учебное пособие. – Екатеринбург: Из-во Урал. Ун-та, 2017. – 188с.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: ОПЫТ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Саямова В.И., Олешко Т.В.

**ФГБОУ ВО "Ростовский государственный медицинский
университет" Министерства здравоохранения России, г.Ростов-на-Дону**

В работе представлен опыт формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку иностранных граждан на предвузовском этапе в медицинском вузе. Утверждается, что знание культуры народа и языка как знакового способа представления информации и умение общения иностранных граждан на русском языке способствует межкультурному образованию, взаимопониманию представителей различных культур в процессе общения, создает условия для развития индивидуальности каждого субъекта образовательной среды.

В современном мире, мире глобализации и интеграции, все теснее взаимодействие представителей разных культур. Очевидна тенденция со стороны мирового сообщества к расширению взаимосвязей и взаимопроникновению различных культур, в том числе, и в образовательной сфере. В связи с этим перед преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) и преподавателями-предметниками подготовительного факультета, что следует из работы О.Д.Митрофановой, встает задача обучения иностранных граждан "не языку, как таковому, а культуре, частью которой является язык", и формирования необходимости "не только

осмыслить явления чужой культуры, но и принять их" [3,с.105]. Данная концепция языкового образования направлена на диалог культур. Культура понимается через язык, и чтобы понять культуру народа, нужно изучать его язык.

В учебном процессе формирование межкультурной компетенции осуществляется через межкультурное образование, содержанием которого являются факты как своей собственной культуры, так и страны изучаемого языка. Основная цель межкультурного образования, по определению А.Л.Бердичевского, - "это не передача определенной информации о новой культуре, а привитие способности к ее пониманию, ...то есть формирование межкультурной компетенции обучающегося" [1, с.75].

Документом, где в наиболее полной форме представлены компетенции, которые необходимо сформировать у обучаемых, является монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», изданная в Страсбурге в 2001 году [5, с.105], Монография знакомит преподавателя РКИ с системой обучения языкам; формулирует основные компетенции, которые нужно сформировать в процессе обучения; предлагает основу для разработки учебных программ, экзаменационных материалов, учебников и др. в рамках общеевропейского языкового пространства. Компетенции описывают, чем необходимо овладеть изучающему иностранный язык, чтобы использовать его в целях общения, какие знания и умения необходимо освоить для успешной коммуникации. Целью обучения иностранным языкам становится не система языка, а речевая деятельность как средство межкультурного взаимодействия.

Чтобы стать полноценным участником процесса межкультурного общения, недостаточно только одного владения базовыми лексико-грамматическими конструкциями изучаемого языка. Необходимо уметь понять и адекватно использовать их в коммуникативном акте, понять «чужой» менталитет, формировать стремление к межкультурному диалогу, ознакомиться с речевыми и поведенческими клише, научиться соотносить

языковые средства с конкретной ситуацией и нормами речевого поведения, присущими носителям языка. Этому способствует знание роли языка в жизни общества, способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать, отобразить его вербальные и невербальные нормы (мимику, жесты) и осуществлять речевое действие, а также способность понимать мысли других людей и выражать собственные суждения.

Одним из способов решения этой задачи является отбор и организация учебного материала. Учебники, созданные на кафедре русского языка №1 РостГМУ и отвечающие специфике учебного предмета "русский язык", управляют познавательной и коммуникативной деятельностью учащихся в их взаимосвязи, способствуют речемыслительной активности иностранных граждан [4, 2]. Предметное содержание обучения реализуется в виде сферы (например, социально-бытовой, учебно-трудовой, социально-культурной), темы (например, проблемы семьи, выбор профессии, страна изучаемого языка и др.), ситуации общения (учебные, речевые), текстов различных видов, являющихся продуктом речевой деятельности. В традиционном понимании содержание обучения есть ответ на вопрос "Чему учить". К содержанию учебных пособий относятся: упражнения, правила, иллюстративный материал, приложения (словари, справочные материалы, оглавление). На занятиях по русскому языку используются учебные тексты, содержащие страноведческие и культурологические сведения. Текстовый материал и задания к нему носят выраженную коммуникативную направленность, включают диалоги, насыщенные полезными, высокочастотными оборотами и выражениями, знакомят с правилами речевого этикета русских людей в наиболее типичных ситуациях повседневного общения. Учебный страноведческий материал призван облегчить адаптацию иностранных учащихся к новой для них языковой и культурной среде. Обучающимся предлагаются такие темы, как "Праздники России", "Великие люди России", "Россия на карте мира", "Ростов-на-Дону и

города - миллионники", "Что русские люди думают о себе", "Русские традиции и обычаи", "Мой первый год учебы в России" и др. Работа по данным темам включает не только традиционные аудиторные формы, направленные на развитие речи на основе сознательного изучения лексики и грамматики (упражнения на подстановку слов в грамматической форме в заданный контекст, упражнения с коммуникативными заданиями, работа в парах и др.), но и задания для самостоятельной работы, а также дополнительные тексты для чтения.

В качестве другого примера рассмотрим участие студентов из Монголии в организации и проведении кафедральной конференции «Моя страна». В ходе выполнения данного проекта у обучающихся формируются и отрабатываются навыки сбора, систематизации и анализа информации по вопросам "Природа Монголии", "Культура Монголии", "Традиции и обычаи народа Монголии", формируются навыки публичного выступления, умение выражать свои мысли, создавать компьютерную программу, представлять информацию в доступном, эстетическом виде, воплощать свои творческие замыслы.

Осуществляется развитие у иностранных слушателей понимания культуры другой страны - Монголии, развитие взаимопонимания представителей различных культур в процессе общения, а значит, происходит формирование межкультурной компетенции.

Тематика и подбор заданий направлены на формирование умения общаться в ситуациях реальной действительности. Современная методика преподавания РКИ опирается не только на лингвистические концепции, но и связывает обучение русскому языку с формированием культурной компетенции учащихся, определяет нормы вежливости, языковые маркеры социальных отношений, различия в регистре общения, вариативность, адекватное использование устоявшихся выражений, цитат и пословиц. Уже на предвузовском этапе методически целесообразно помогать учащимся ориентироваться в выборе наиболее уместных форм речевого этикета,

готовить к практическому использованию языка, к речи, к общению, к осуществлению речевого акта. В процессе обучения выделяются компоненты, степень владения которыми можно проконтролировать. Это этикетные формы приветствия / прощания, выражение вежливой просьбы, пожелания, поздравления, соболезнования, благодарности, недовольства, жалобы, понимание различий в вариантах языка в зависимости от реальной ситуации. Содержательной стороной обучения на данном этапе является обучение обыденному общению, которое характерно для бытовой и социокультурной сфер общения. В связи с этим возникает задача выделения и активного введения в учебный процесс тех языковых средств, которые особенно связаны с межличностным деятельным характером языка.

Опыт работы показывает, что необходимо включать в процессе обучения такие формы работы, которые активизируют спонтанную речь обучаемых: составление и разыгрывание диалогов, ролевые игры (например, для учащихся подготовительного факультета медико-биологического профиля на тему: "На приеме у врача", "В поликлинике", "Врач - больной", "В процедурном кабинете" и др.), ситуационные задания, так как они наиболее соответствуют созданию и развертыванию ситуации речевого общения. В связи с этим возникает задача выделения и активного введения в учебный процесс тех языковых средств, которые особенно связаны с межличностным деятельным характером языка. Содержанием заданий, связанных с разговорной практикой, является тематическая лексика, направленная на усвоение слов, детерминирующих в этих темах, и их закрепление в различных учебных ситуациях речевого общения. В результате учащиеся приобретают целостную систему знаний о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка, получают дополнительные сведения о культуре народа, язык которого они изучают. Полученные сведения о правилах речевого этикета русских людей в наиболее типичных ситуациях повседневного общения облегчают адаптацию иностранных учащихся в новой для них языковой среде.

Эти виды работ не только способствуют совершенствованию межкультурного образования, но и обеспечивают максимальную мотивацию иностранных учащихся, позволяют видеть реальную практическую пользу от полученных знаний, а это, в свою очередь, повышает интерес к изучению русского языка, к исследовательской работе в процессе поиска информации и ее сознательного применения.

Приобщение иностранных учащихся к культуре, обычаям и традициям различных народов, к их духовным ценностям создает условия для повышения уровня культуры межличностных отношений, бережного отношения к культурному и историческому наследию разных народов, для воспитания толерантной личности.

Таким образом, сформированность межкультурной компетентности у иностранных учащихся дает им возможность глубже проникнуть в природу изучаемого языка, понять условия его функционирования в различных речевых ситуациях, по-новому представить природу языка как общественного явления, способствует межкультурному образованию. Иностраный гражданин, овладевая русским языком как иностранным, социализируясь в условиях обучения, формируется как новая языковая личность на рубеже культур.

Список литературы

1. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. - СПб.: Златоуст, 2015. – 140 с.
2. Ждем Вас в России: учеб.пособие/ Н.В.Лучкина, И.Ю.Проценко, С.А.Мирзоева, В.И.Саямова и др.- М.: ФГОУ "ВУНМЦ Росздрава", 2012. - 210 с.
3. Митрофанова О.Д.Лингводидактические постулаты и методическая реальность // Традиции и новации. М.: ГИРЯП, 2010.

4. Мы учимся в России: учеб. / Н.В.Лучкина, И.Ю.Проценко, Т.Н.Прокудайло, В.И.Саямова и др. - Ростов н/Д: Изд-во РостГМУ, 2016. - 246 с.

5.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, 2001 (французская и английская версии); МГЛУ (русская версия), 2003, 2005, С.103-110.

**PROJECT METHOD IN PRACTICE OF RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE TEACHING FOR STUDENTS OF MEDICAL
UNIVERSITIES**

Shutko G.G.

**Rostov State Medical University,
Rostov-on-Don, Russia**

The article discusses the possibility of using the project method as a form of independent work of students in the practice of teaching Russian as a foreign language in non-linguistic universities. A training project “Medical and preventive institutions”, designed for foreign students of medical universities, is proposed.

Modern conditions require a specialist in any field of analytical skills to think, analyze, summarize the facts. Today in the system of higher education one cannot do without such forms of work that ensure the development of students' interest in cognitive activity, abilities to orient themselves in the information space, plan their learning activities, work in a team.

One of these forms of organization of students' independent work is project activity. The purpose of this article is to consider the possibilities of applying the method of projects in the practice of teaching Russian as a foreign language in a non-linguistic university.

The project method was originally developed by American educators J. Dewey and his follower V.H. Hilpatrick back in the 20s of the last century. They

suggested that students should be interested in a problem situation, which students should independently explore and come to a real practical result [1, p. 4].

Today, a learning project in the higher education system is a type of learning activity that involves performing a number of practical tasks that allow students to acquire professional competencies. In the practice of teaching RSL in non-linguistic universities, the project method makes it possible to combine two aspects of learning: language learning as a means of communication and independent solution of the tasks of a professional orientation.

What kind of projects can be used in the practice of teaching RSL for medical students? The choice of the topic and content of the project should be dictated by the sphere of professional interests of medical students. It is necessary to take into account their level of knowledge of the Russian language as a language of professional communication.

Next, we consider the educational project “Types of medical institutions”, the stages of development and implementation of the project.

The chosen topics organically integrated into the Russian language program for foreign students of non-linguistic universities of medical specialties, takes into account the specifics of the curriculum for medical students and correlates with the course “General nursing care”. This discipline is usually studied in medical schools in the second year. Therefore, the project on Russian as a foreign language, concerning the work of medical institutions, it is advisable to carry out with second-year students.

The goal of the project is to create information materials about the work of the hospital. This **goal** is subordinated to the basic setting in teaching RSL in non-linguistic universities – the formation of communicative competence in the professional sphere, which, in turn, predetermines the formulation of the following **tasks**:

- 1) working out communication skills in various areas of speech activity;
- 2) mastering professional vocabulary and grammatical structures within the limits of the topic being studied;

3) the formation of professional competence (the concept of the types and structure of medical institutions).

Project participant sand the form of the project. The project is intended for foreign medical students of advanced stages of study. This project is advisable to carry out with students at the stage when they begin to engage in the departments, based in various clinics of the city.

To improve the efficiency of the project, students should be divided into mini-groups (3-4 students). The teacher can organize project activities in various ways, depending on the specific educational task. Each mini-group can work either only on a certain part of the project, or it can carry out the project completely. Practical problems solved during the project. Work on the project includes the following tasks:

- collection of general information about the clinic;
- determination of the main duties of medical workers;
- a description of the structure of the hospital;
- a scertaining the operating mode of the hospital.

Presentation of the project. The information gathered may be presented by students in the form of a Power Point presentation, photo presentation, newsletter or brochure.

The role o such a project increases if it has a socially significant component. When developing a project, it is necessary to consider what real practical benefits it can bring in addition to achieving educational goals. In this case, the collected materials can be placed on the university's website as an information block on the basic clinics of the university, decorated in the form of a stand or information sheets in order to acquaint students with the clinics on the basis of which they will be trained. The reality of using a product of a project activity enhances students' motivation for learning activities.

Despite the fact that this educational project is a form of independent work of students, the role of the teacher in it is great. The efforts of the RSL teacher,

who is developing a similar project, should be aimed at the formation of the student's communicative competence.

At the stage of preliminary preparation of the project, the teacher needs to select lexical and grammatical material, which gives an idea of medical specialties and specializations, various types and structural divisions of medical institutions. So, the work on this project involves the assimilation of the following lexical semantic groups:

- *types of medical institutions* (clinic, hospital, multidisciplinary hospital, specialized hospital, clinical hospital, hospital, clinic, antenatal clinic, maternity hospital, ambulance station, blood transfusion station);
- *medical professions* (doctor, nurse, nurse);
- *medical specializations* (surgeon, general practitioner, ophthalmologist, pulmonologist, otolaryngologist, gastroenterologist, tuberculosis specialist, physicaltherapist, etc.);
- *positions* (chief doctor, head of department, seniornurse);
- *hospital departments* (emergency department, surgical department, neurosurgery department, traumatology department, cardiology department, intensive care unit, pulmonology unit, endocrinology department, etc.);
- *premises in the hospital department* (ward, residency, handling, operation unit);
- *support services* (functional diagnostics room, x-ray room, clinical / bacteriological / chemical toxicology laboratory, computertomography, ultrasound, pharmacy, etc.);
- *daily routine* (ascent, hygienic procedures, medication, bypassing the attending physician, fulfilling doctor's prescriptions, “quiet time”, etc.);
- *procedure for visiting patients* (boot covers, outer wear, quarantine, etc.).

The teacher also needs to develop a system of exercises that ensure that students master key concepts. Practicing the lexical and grammatical material is conducted at a practical lesson in the Russian language under the guidance of a teacher. The main part of the project is carried out in the form of independent work of

students. At this stage, the teacher acts as a project coordinator. He should explain to the students the goals and objectives of the project, indicate the sources of information, determine the time required for the project.

Students can use the information on the website of the relevant city clinical hospital as a source of information.

The project method as a general didactic method is promising and effective in teaching RSL in non-linguistic universities. The process of learning is no longer the nature of routine exercise and memorization. In addition, the collective work on the project shapes students with such valuable personal qualities as creativity, leadership, interaction with partners, the ability to overcome conflicts and contradictions, and direct contact with the working environment of medical institutions provides the conditions for the early adaptation of foreign students in the educational and professional sphere.

Bibliography

1. Dewey J. *Democracy and Education* / J. Dewey. - M.: Pedagogy-press, 2000. – 384 p.
2. Zalyalova R. R. Modern methods of teaching Russian as a foreign language (on the example of the professional sphere of communication) / R. R. Zavyalova // *Philology and Culture*. - 2013. – Vol. 3. - p. 272 - 276.
3. Kazakova E. V. Design methodology as a means of developing the communicative competence of foreign students / E. V. Kazakova // *Modern educational technologies in the teaching of natural science and humanities: Coll. Of scientific papers of the II Intern. Scientific-method. Conf., April 9-10, 2015 / Nat. Mineral raw material University "Gorny"*. - SPb, 2015. - p. 71 - 76.
4. Kilpatrick V. H. *Methodprojects. The use of the target installation in the pedagogical process* / V.H. Kilpatrick; [trans. From English E. N. Yanzhul]. - L.: Brockhaus-Efron, 1925. - 43 p.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Якушкина Е.Н.

**ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия**

В статье анализируется теоретический материал по двум вопросам: лингвистическая компетенция и метод проектов. С точки зрения языковой направленности выделяются основные требования к использованию метода проектов. Приводятся высказывания ученых по проблемам изучения коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранным языком. В статье рассматриваются условия развития личности студента при коммуникативно-ориентированном обучении.

Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование лингвистической компетенции. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации, способную решать, поставленные перед ней, языковые задачи. На сегодняшний день известно различное количество методов и приемов для развития вторичной языковой личности, но в данной работе обращается внимание на современный и наиболее результативный метод, а именно: метод проектов в обучении иностранному языку (далее – ИЯ).

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским примерно в середине XX в. и семантически противопоставлен термину «использование языка». Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием «говорящего-слушающего» о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. Стремясь остаться в рамках строго лингвистического исследования, Н. Хомский пытался абстрагироваться от реальных речевых актов и настойчиво подчеркивал, что имеет в виду «идеального говорящего-слушающего», т.е. абстрактно мыслимого носителя языка. Реального же носителя языка со всеми его

речевыми особенностями он квалифицировал как объект не лингвистического, а психологического, социологического, дидактического исследования [7].

Под лингвистической компетенцией (или, языковой способностью) чаще всего понимают как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной [8]. Перечни выделяемых умений у разных авторов не совпадают и не у всех четко обозначены, что связано с объективно большим количеством этих умений и отсутствием корректной их иерархизации (например, такой ряд: владение лексикой, грамматикой, умение адекватно воспринимать и порождать текст и т.д.).

На взгляд автора данной статьи, языковая компетенция есть овладение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетика, лексика, грамматика.

История возникновения метода проектов восходит ко второй половине XIX в. Как известно, появился он в США и основывался на теоретических концепциях прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством делания» [2; 3; 4].

В данной работе автор ставит перед читателями цель – изучить, как влияет использование метода проектов на формирование лингвистической компетенции на занятии по ИЯ. Для достижения этой цели необходимо изучить специфику метода проектов на формирование лингвистической компетенции студентов при изучении ИЯ.

Прежде всего, преподаватель ИЯ обучает студентов способам речевой деятельности, поэтому речь идет о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранным языком.

Я.М. Колкер в своей работе подробно высказывает: «В последние десятилетия традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставить коммуникативные и интенсивные методы» [5, 21].

Термин «коммуникативность», по И.Л. Бим, – «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристическим языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов – через личное общение и через чтение» [1, 4].

Автор данной статьи комментирует, что обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования и самостоятельной, определяющейся всей полнотой своих характеристик деятельности.

В методе проектов выделяются следующие требования:

- Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, организация путешествий в разные страны; проблемы семьи, проблема свободного времени у молодежи...);

- Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;

- Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на занятии по английскому языку;

- Структурирование содержательной части проекта;

- Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

Отсюда могут быть определены и этапы разработки и проведения проекта (его структуры):

1. Презентация ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения выявленной проблемы (мозговой штурм). Обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки из принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по гипотезе), обсуждения возможных источников

информации для проверки выдвинутой гипотезы. Обсуждение оформления результатов.

4. Работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих.

6. Выдвижение новых проблем.

По мнению автора среди учебных проектов можно выделить следующие типы: исследовательские; творческие; информационные; игровые; социально-значимые (телекоммуникационные) проекты. В методической литературе, в области изучения языков, проекты могут быть: игрово-ролевые (разыгрывание ситуации, драматизация текста), информационные (сообщения на предложенную тему), издательские (материалы для стенной газеты, радиопередачи), сценарные (организация встречи с интересными людьми), творческие работы (сочинение, перевод текста).

Говоря об использовании метода проектов в практике обучения ИЯ, наибольший интерес представляют международные телекоммуникационные проекты.

Под учебным телекоммуникационным проектом автор понимает совместную учебно-познавательную, творческую деятельность студентов-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности.

По тематике и содержанию телекоммуникационные проекты направлены на привлечение свойств компьютерных телекоммуникаций. Важно, чтобы выдвигаемая для такого проекта проблема была одинаково интересна и значима для всех участников проекта. Не менее важно, чтобы

российские участники проекта были достаточно подготовлены в языковом отношении к участию в этом проекте.

Рассматривая метод проектов с точки зрения речевой направленности, то под ней понимаются различные упражнения для формирования навыков, это означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого, (а не учебного) партнерства в учебном общении.

Вопросам коммуникативного обучения отводится значительное место в периодических изданиях, посвященных преподаванию иностранных языков. Например, исследователь Р.П. Мильруд подчеркивает: «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы» [6, 33].

В условиях гуманистического подхода к обучению иностранным языкам создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности:

- студенты получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе обращения;
- каждый участник группового общения остается в фокусе внимания остальных;
- самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности студентов, об их активной позиции;

- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;

- использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;

- языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;

- отношения строятся на безоценочности, не критичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других);

- учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил (errors) и случайные ошибки (mistakes).

Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная устная практика для каждого участника группы.

Итак, подводя итог тому, почему метод проектов актуален, полезен и интересен:

1) это его прагматическая направленность на результат;
2) этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности;

3) он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей вокруг решения одной проблемы.

4) позволяет создать на занятии по ИЯ творческую атмосферу, где каждый студент вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества.

Таким образом, метод проектов значительно влияет на формирование лингвистической компетенции студентов на занятии по ИЯ. Изучая специфику метода проектов на формирование лингвистической компетенции, добавим, для того чтобы студенты воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но искать способы включения их в

активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре. Добавим, что формирование лингвистической компетенции студентов при изучении иностранного языка является основной задачей обучения языку в ВУЗе. Получая совокупность знаний, умений, способов деятельности, студенты с помощью метода проектов овладевают языком на уровне компетенции. А это означает, что хорошо обучены, обладают познаниями и опытом, способны самосовершенствоваться далее.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – Москва: «Просвещение», 1988. – 255 с.
2. Дьюи, Дж., Дьюи, Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР, 1922. – 178 с.
3. Килпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон. – 1925. – 43 с.
4. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М. : Новая Москва, 1926. – 288 с.
5. Колкер Я.М. Практическая методика обучению иностранному языку- М: 2000.,
6. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Лингвистика. – 1999. – № 8. – С. 9–15.
7. Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1962. – 112 с.
8. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974. – 427 с.

РАЗДЕЛ 8

АДАПТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ (ОПЫТ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ» МОСК. ПОЛИТЕХА)

Багдасарова Э.В

Московский политехнический университет

г. Москва, Россия

В статье проведен анализ различных подходов к решению проблемы преодоления адаптации художественного текста в учебных целях. Художественный текст всегда отражает особенности того народа, представителем которого является автор и на языке, которого он пишет, и того времени, в котором он живет. В связи с этим в работе проанализированы переводы русских произведений, выполненные иностранными переводчиками с целью выяснить, какими способами они пытались адаптировать встречающиеся в тексте непонятные для иностранных читателей культурные особенности, названия, имена, реалии, юмор, каламбур и игру слов. Очерчены перспективы использования адаптации в методике преподавания иностранных языков.

Характер передаваемой информации в художественном тексте специфичен. Это не сухие статистические данные или документальные факты, это информация интеллектуальная, эмоциональная и эстетическая. Все эти виды информации требуют особых способов передачи при переводе (Демецкая В.В., Первухина С. В., Дьякова А. А., Станиславский А.РР. [1, 2, 3, 4]).

Адаптации облегчают восприятие иных культурных явлений, и в то же время дают возможность ознакомиться с ними. К сожалению, переводчики не всегда уделяют достаточно внимания на обработку переводимого текста, поэтому получают некачественные, неточные адаптации, которые искажают смысл оригинала переводимого текста или вызывают неодобрительную реакцию читателей.

При работе с текстом студент - переводчик сталкивается с тем, что практически во всех случаях переводимый художественный текст требует некоторой обработки, для того, чтобы его легче было приспособить к уровню

читательского восприятия. Такая обработка называется адаптацией и может затрагивать состав информации, сложность ее подачи, стиль текста.

На примере произведения братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу» мы со студентами можем рассмотреть трудности, с которыми сталкиваются иностранные переводчики, когда работают с русской литературой. Для рассмотрения возьмем перевод Леонида Ренена, выполненный в 1977 году для американского издательства «DAW Books».

Одной из трудностей является донести до читателя красочность разговорной речи. В разговорной речи героев много выражений, характерных для русского фольклора (поскольку произведение базируется на русских народных сказках и исторических событиях), а так же игры слов.

Рассмотрим такой пример разговорной речи. Один из героев садится в машину на заваленное вещами место и нерешительно просит у водителя его расчистить: можно я здесь немножко того? Я перегнулся через спинку и помог ему расчистить место...

— Eh, could you maybe move it a little? I leaned over the back of the seat and helped him clean off a space.

В этом случае переводчик использует прием смыслового развития, поскольку буквальный перевод фразы остался бы непонятным для читателя. Чтобы сохранить эту нерешительность во фразе он добавляет “maybe” и вежливое обращение «не могли бы вы»- “could you”.

На следующих примерах мы рассмотрим, как переводчик передает речь героев, в которой полно привычных для нас жаргонизмов и устойчивых выражений. — Я несую околесицу, а ты за мной вслед. "Here I am prattling nonsense, and you trail right along."

(Prattle-foolish or inconsequential talk, trail right along – здесь как—вслед за мной). Эту фразу переводчик смог передать достоверно. «От добра добра не ищут», - сказал я. "Well, you know what they say - let well enough alone," said I.

В этом случае переводчик подобрал точный эквивалент русской поговорки.

В следующем примере мы видим достоверно подобранный эквивалент зачина сказки:- В некотором царстве бывали-живали царь да царица. "So, once upon a time there lived a tsar and tsarina "-«Володя, держи его на мушке».

"Volodia, keep him in your sights."В данном случае фраза была заменена. -По здорову ли, бабушка, Наина свет Киевна! "And how be ye, Granny, Naina, light of my eyes, Kievna!"

Здесь переводчик передал русское просторечие английским "how be ye". Выражение «свет» он перевел, используя прием конкретизации, развив его в "light of my eyes"- «свет моих очей».

Но единственной песенкой, которую он допел до конца, был «Чижик - пыжик», а единственной сказочкой, которую он связно рассказал, был «Дом, который построил Джек» в переводе Маршака, да и то с некоторыми купюрами.

But the only song he carried to the end was "Tchizhik Pizhic,"(Common children's song) and the only fairy tale he recounted at all coherently was "The House that Jack Built" in the Marshak translation, and even that with several excisions.

В данном случае перевод выражения "with several excisions" обратно на русский будет выглядеть как «с некоторым надрывом», т.е. здесь был применен прием компенсации.

В некоторых примерах мы видим, что переводчику не удастся найти замены для жаргонизмов и обращений. В некоторых случаях он их просто опускает, в некоторых заменяет словами, которые эмоционально не передают того, что хотели донести авторы. Иногда из-за этого теряется заложенная во фразах ирония.

Что же касается перевода названия исследовательского института НИИЧАВО (Научно-Исследовательский Институт Чародейства и Волшебства), который постоянно фигурирует в книге, то тут переводчик не

справился с передачей смысла, заложенного в этой аббревиатуре – SRITS (The Scientific Research Institute for Thaumaturgy and Spellcraft)

К примеру, в одном из недавних переводов этого произведения, выполненным Андрю Бромфилдом для британского издательства —Seagull Publishing (2005год), НИИЧАВО было переведено как NITWITT (National Institute for the Technology of Witchcraft and Thaumaturgy).

Nitwitt можно перевести как «глупость» или «ерунда», что по смыслу перекликается с русским «ничаво», следовательно перевод этой аббревиатуры можно считать более удачным и подходящим.

Для ряда названий волшебных предметов, переводчик находит слова - соответствия в английском языке: книга-перевертыш- shape-shifter book (shape-shifter-оборотень, перевертыш), ковер - самолет – flying carpet , скатерть-самобранка – magical tablecloth, шапка-невидимка – invisibility hat, сапоги-скороходы–seven-league boots, гусли-самогуды – playing harp, чудо-зеркальце – magic mirror.

Некоторые имена и реалии, которые характерны для русских сказок, и не имеют эквивалента в английском фольклоре, переводчик переводит транслитерацией, в скобках давая к ним объяснения: N.K. Gorynitch, (Reference to Zmei Gorynitch, a fire-breathing dragon of Russian folklore)—Tchizhik-Pizhic (Common children’s song) Ambrosi Ambruosovitch Vibegallo (Vibegallo has the connotation in Russian of "running out in front")

Встречаются слова, которые переводятся транслитерацией, и хотя они и непонятны читателям по той причине, что относятся к русской культуре, к ним нет объяснений: выражение «стиляга», которое подразумевает молодежную субкультуру в СССР –Stilyga; или говорящие фамилии, такие как Камноедов – Kamnoedov, в дальнейшем в тексте встречается игра слов с некоторыми такими говорящими именами и фамилиями, и при переводе их транслитерацией, для иностранного читателя теряется смысл некоторых фраз.

-Выбегалло забегалло? —Vibegallo was through?

Названия екатериновки и керенки (имеются в виду деньги), переводчик переводит как *Catherin-notes* и *Kerensky rubles*, то есть он использует прием конкретизации, то есть слова, которые для английских читателей имеют достаточно пространное значение, он переводит словами с более конкретным значением. Прием конкретизации используется при переводе —Солрыбснабпромпотребсоюз: *the local fisheries co-op*, пятак – *a single five-kopeck piece*.

Помимо передачи речи главных героев, их имен, различных названий и реалий, задача переводчика также передать интересные выражения, используемые самими авторами в тексте. Зачастую такие выражения и различные обороты речи используются авторами специально, чтобы усилить эффект иронии или сказочности ситуации и привлечь внимание читателя.

Рассмотрим примеры передачи переводчиком таких выражений: пригорюнившись – *looking miserable*; с шутками и прибаутками – *joking and jesting*; из-за чего весь сыр-бор – *what all this excitement was about* (здесь при переводе фразеологизм упущен); прекратить разбазаривание (имеется в виду прекратить образовавшуюся неразбериху вокруг) – *to stop wanton misuse (wanton-1)* беспричинный; безмотивный; необоснованный; бессмысленный 2) произвольный) (здесь мы видим опять прием конкретизации); вам позарез нужен программист – *you must have a programmer or die* (здесь эмоциональность фразы точно передана); не забивать баки (имеется в виду врать, обманывать, «заговаривать зубы») – *don't snow* (*snow* может переводиться как: заговаривать, обольщать неискренними словами). В этом случае используется прием компенсации. Русское жаргонное выражение заменено на английское жаргонное выражение; сгорать от любопытства – *to be consumed with curiosity*; брякнуть (имеется в виду позвонить по телефону) – *buzz* (в английском у этого слова есть несколько значений, жужжать, гудеть, а также звонить по телефону, таким образом, это слово хорошо подобрано, для того чтобы передать звук телефонного звонка).

Подводя итоги, можно сказать, что перевод этого произведения на английский язык в некоторой степени дался переводчику с трудом. Фразеологизмы, различные выражения и пословицы им были подобраны в большей степени успешно, простая речь героев соответствует тексту оригинала в его переводе, хоть и не всегда, но в большей степени.

Что касается имен героев, сказочных персонажей, названий учреждений и т. д., которые в этом произведении практически всегда играют значительную роль, то здесь переводчик абсолютно не справился с поставленной задачей. В произведении, где практически каждое имя и название несет в себе какой-то смысл, не следует использовать приемы транслитерации или транскрипции, а все-таки попытаться донести заложенный смысл в этих именах до читателя.

Список литературы

1. Демецкая В.В. Определение понятия адаптация в рамках теории коммуникации и переводоведения // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология». 2007. Т. 20 (59). № 2. С.107-111.
2. Дьякова А.А. Интердискурсивная адаптация текста: автореф. дис. ... канд. филол. н., 10.02.19 – теория языка. - Волгоград, 2009. - С. 3.
3. Первухина С. В. Адаптация как вид интерпретации текста// Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева, 2014.
4. Станиславский А.Р. Адаптация и перевод: языковое посредничество // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/08/12209> (дата обращения: 26.03.2019).

ТЕКСТ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Березовская Е.А., Васильева А.Н., Лю Цзинюй

**Уральский федеральный университет имени первого Президента
России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия**

Статья посвящена использованию текстов публицистического стиля при обучении студентов на занятиях по РКИ. Актуальность статьи обусловлена необходимостью обогатить словарный запас студентов за счет активно используемой в узусе лексики, расширить общественно-политический кругозор обучающихся.

С точки зрения лингвистики текст представляет собой многогранное явление, но в первую очередь текст является единицей коммуникации. В данный момент существует множество определений понятия «текст», каждое при этом подчеркивает разные особенности анализируемого явления. Так, по словам И. Р. Гальперина [2], текст является письменным сообщением, которое объективированно в виде письменного документа, состоит из ряда высказываний и имеет прагматическую установку. Н. С. Валгина, в свою очередь, рассматривает текст не только как письменное произведение, но и как звучащую речь, речемыслительную деятельность [1].

Текст как ресурс изучения РКИ является неким пространством информации, которое дает читателям знания и опыт, это лингвистический и информационный объект, который играет важную роль при обучении. По словам известного китайского лингвиста Чжао Шикая (赵世开) [4], текст — это первоначальный источник, так как только после чтения письменного текста учащиеся могут начать изучение произношения и написания. Важность роли текста в процессе обучения заключается и в том, что он выступает одним из основных способов улучшения всевозможных видов деятельности в профессиональной сфере общения.

Несмотря на развитые методы и технологии обучения РКИ, при изучении текста по-прежнему большое внимание уделяется изучению грамматики, переводу самого текста и заучиванию новых слов. Однако такой подход негативно сказывается на восприятии сообщения. С другой стороны, перенос акцента с изучения самого языка на повышение компетентности получения информации из текста не только делает процесс обучения

интереснее, но помогает расширять знания студентов. В этой связи наиболее актуальным представляется рассмотрение текстов, которые обнаруживают свою онтологию в языке СМИ, они взаимодействуют с различными сферами человеческой деятельности, такими как экономика, политика, искусство и т. д. Текстам публицистического типа присущ ряд особенностей, которые делают их интересными при изучении РКИ.

Во-первых, документально-фактологическая точность, что означает наличие прецизионных слов. В эту категорию можно включить, например, даты и имена собственные.

Во-вторых, формирование нейтрального словаря публицистических текстов: уменьшения доли употребления узкоспециализированных слов (за редким исключением) позволяет воздействовать на людей разных возрастов, социального статуса, профессиональных обязанностей и уровня образования. Данная тенденция определяет простоту, доступность и стандартность лексики публицистического текста.

В-третьих, направленность данных текстов на новизну. В связи с динамичностью развития современного общества, появлением новых общественно-политических явлений возникают новые лексические единицы для приведения языка в соответствие с запросами прогресса. Тексты публицистического стиля отображают самые современные и актуальные на момент публикации события и идеи.

Экспрессия публицистического текста достигается путем наличия стилистически окрашенной лексики: политических лозунгов, поговорок, девизов, реалий, программных документов партий, философских концепций. Еще одной особенностью текстов публицистического стиля является употребление речевых стандартов. Частое использование клише, шаблонных фраз для оценки общественно-политических субъектов или явлений «в короткой, декларативной форме» — это особенность, за счет которой достигается крайняя логичность высказывания и максимальное понимание предмета речи. Поэтому использование текстов публицистического типа на

уроках РКИ всегда помогает углубить знания студентов в абсолютно разных областях благодаря обширности их тематики, а также быть в курсе актуальных языковых явлений, чувствовать и воспринимать узусальные тенденции.

Впрочем, для достижения необходимого эффекта необходимо серьезно относиться к выбору текстового материала. Крашен выдвинул метод использования «добровольного чтения» при усвоении второго языка [3]. По методу «добровольного чтения» тексты для чтения должны обладать следующими особенностями: должны быть интересны и полезны читателю, не нагружены сложными грамматическими конструкциями, связаны с учебной или жизнью студента, вызывать позитивные эмоции при изучении.

Кроме того, стоит уделить внимание частоте работы с публицистическими текстами, которая может варьироваться в зависимости от ряда факторов. Это и количество часов, которые предусмотрены учебным планом, и уровень фоновых знаний обучающихся студентов, и уровень их языковой подготовки. В связи с этим важнейшим после выбора учебного материала является проектирование задач обучения РКИ. Поскольку этот процесс постепенный, сложность задач так же постепенно должна возрастать. Например, может быть предложен следующий их перечень.

(1) Базовая задача, которая помогает пополнять запас слов и осваивать их правильное использование, изучать грамматику и стилистику текста. Примеры заданий: написать синонимы и антонимы к данным словам, составить предложения с рядом слов и др.

(2) Продвинутая задача: проведение контент-анализа текста. В этом случае текст служит информационным объектом для анализа, а сам контент-анализ помогает учащимся развить навык работы с информацией и научиться мыслить (и говорить) более логично. Примеры заданий: проанализировать намерение автора по данным словам; перечислить лексику, которая отражает негативное отношение автора к предмету речи; составить список ключевых слов для данного текста и т. д.

(3) Задача повышенного уровня сложности: написать собственный текст публицистического стиля по определенной теме на основе ранее изученных слов и конструкций.

Таким образом, самое важное в процессе обучения РКИ — это не столько обучение словам и грамматике, сколько формирование и развитие у обучающихся способности к пониманию смысла текста, повышение их компетенции по работе с информацией, что очень важно в современном мире. Главная цель преподавателя при таком подходе — помогать иностранным студентам адаптироваться в новой языковой среде; для ее достижения важно подбирать текстовые материалы на актуальные и интересные для студентов темы, которые максимально отвечают требованиям современного мира и состоянию русского языка.

Список литературы

1. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — С. 6.
2. Гальперин И. Р. Лингвистическое наследие XX века / И. Р. Гальперин. — М.: КомКнига, 2007. — С. 13.
3. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition [M]. Pergamon, 1982. (Крашен С. Принципы и практика усвоения второго языка [М]. Пергам, 1982.)
4. 赵世开。语言论文集。商务出版社 北京, 2016. (Чжао Шикай. О лингвистике. Пекин, 2016.)

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПОСТРОЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Блинова Г.А., Федорова И.А.

Владимирский государственный университет, г. Владимир, Россия

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции у студентов-бакалавров неязыковых специальностей. Проведен анализ обучения, при котором исходной единицей является тематический текст. Представлен к рассмотрению пример обучения навыкам и умениям построения монологического высказывания на основе тематического текста «Dan's Ways to Spend Free Time».

Одним из основных аспектов программы обучения иностранному языку студентов-бакалавров является развитие умений подготовки монологического высказывания.

В методике обучения монологической речи есть два пути: «путь сверху», где исходной единицей обучения является законченный текст и «путь снизу», когда в основе обучения лежит предложение, отражающее элементарное высказывание.

Нас интересует способ обучения, при котором исходной единицей является тематический текст. Основными характеристиками такого текста является его тематичность, т.е. определенный отбор лексики на основе заданной тематики, и наличность, которая предполагает отбор конкретных существительных по предложенной теме, не имеющих высокого ранга частотности, но постоянно находящихся в сознании носителей языка при необходимости общаться на заданную тему.

Тематический текст содержит определенное количество лексического и грамматического материала, а также должен соответствовать познавательной мотивации студентов, вытекающей из движущих мотивов деятельности, т.е. приобретает жизненный смысл. Лингво-статистическими характеристиками тематической лексики является ее частотность, употребительность, важность для избранной темы, смысловая доступность и словообразовательная ценность.

Тема в любом тексте несет на себе большую коммуникативную нагрузку. Она организует вокруг себя все повествование, являясь его содержательным ядром, скрепляет текст в единое целое.

Работа над тематическим текстом может проходить в три этапа. I этап – это максимальное «присвоение» содержательного плана текста, его

языкового материала и композиции, т.е. всего того, что может быть затем использовано в подготовке монологического высказывания. II этап – это разнообразные пересказы исходного текста, III этап – изменение ситуативных условий.

Каждый этап предполагает выполнение определенных дотекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений. Выполнение дотекстовых упражнений связано с диалогической или монологической речью. В качестве опор выступает ключевая лексика текста. Ее семантизация происходит на основе языковой догадки, анализа словообразовательных элементов синонимами, антонимами или самостоятельного пользования словарем. Собственно текстовые упражнения включают в себя упражнения на компрессию содержащейся в тексте информации за счет исключения избыточных элементов, упражнения на нахождение ключевых предложений, на перефразирование и т.д. Послетекстовые упражнения направлены на оценку событий, на адаптированную интерпретацию текста, а также на подготовку монологического высказывания.

Представляем пример обучения умениям построения монологического высказывания на основе тематического текста «Dan's Ways to Spend Free Time» [3, с. 41-42].

Ex. 1. Read the following words and try to guess the meaning. Write the transcription of them.

University, special, Internet, information, medical, show, pleasure, romantic, comedy, billiards, guitar, energy, gym, chance, bestseller, classical, literature, style, nightclub, problem, sport.

Ex. 2. Combine the words.

special, medical, romantic, classical, new, important, famous, interesting, much, great, brilliant, favourite, strange.

person, discoveries, film, writer, actor, performance, things, time, scientist, hobby, research, comedy, literature.

Ex. 3. Give the synonyms of the words:

young, exciting, performance, expensive, pleasure, chance, writer, boring, problem.

Ex. 4. Give the definition of the words in English.

1. a hobby 2. summer vacation 3. a real theatregoer 4. to surf the Internet 5. a stage
6. a show 7. a gym 8. national food restaurant

Ex. 5. Translate the words and word combinations into Russian.

to graduate from; enjoyable; favourite pastime; to make friends in the Internet; a real theatregoer, the stage design; the acting; to get tickets for; to spend money on; to be interested in; to go in for sport; to be good at; to have a chance; science fiction; classical literature; to have a good rest; to cook meals; to be fond of; to be proud of; national food restaurant; romantic comedies; horror films; to have an ear for music.

Ex. 6. Make up the sentences with the following expressions.

to be fond of, to be interested in, to be good at, to go in for, to cook meals, to play the guitar, to cycle, to collect stamps, to watch films, to surf the Internet, to learn English.

Ex. 7. Fill in the blanks with prepositions.

1. He is a good friend ... mine. 2. Students usually make a lot ... friends ... the Internet. 3. My sister is fond ... playing tennis. 4. They got two tickets ... tomorrow's show. 5. She spends a lot of money ... books. 6. My brother is interested ... collecting stamps. 7. Are you good ... playing basketball? 8. ... time ... time they go ... the park. 9. My son doesn't have an ear ... music. 10. ... weekends we usually have a good rest ... the country.

Ex. 8. Complete the sentences.

1. Two years ago Dan graduated from the University and now 2. One of his favourite pastimes is 3. Dan is not a real theatregoer but 4. He doesn't mind spending money 5. In winter he goes 6. He prefers science fiction but he also 7. He doesn't like to go to nightclubs but 8. Most of all Dan is proud 9. From time to time they just get 10. He is still dreaming of

Ex. 9. Translate the words in brackets into English.

1. Two years ago Dan (закончил университет). 2. (Одно из его любимых времяпровождений) is surfing the Internet. 3. He spends a lot of time (на изучение информации по медицинским исследованиям). 4. Dan is not (заядлый театрал), but he is fond of watching (драматические спектакли). 5. In winter he (катается на лыжах и тренируется в спортивном зале). 6. He prefers (научную фантастику), but he is also fond of (чтением классической литературы). 7. He likes to invite his friends and (готовить еду) for them. 8. He is proud of his (мясными и овощными блюдами). 9. (У Дана постоянно не хватает времени) but he is still dreaming of (научиться кататься на роликах и играть в бильярд). 10. He would also like (научиться играть на музыкальном инструменте), but he doesn't have (музыкальный слух).

Ex. 10. Say if it is true or false.

1. Dan works as a teacher at school. 2. His favourite pastime is surfing the Internet. 3. He doesn't mind spending money on the things he is interested in. 4. Dan doesn't go in for sport with pleasure. 5. He goes to work by bus and has a chance to read books on his way to work and back. 6. Dan is not fond of reading classical literature. 7. Dan doesn't like to invite his friends and cook meals for them. 8. He likes to go to nightclubs. 9. He prefers horror films and thrillers. 10. He can play billiards and the guitar.

Ex. 11. Answer the questions.

1. How old is Dan? 2. Where does he work? 3. What is his favourite pastime? 4. Is Dan a real theatregoer? 5. What performances does he prefer? 6. What theatre does he like to go? 7. What does he like at the theatre? 8. What sports does he go in for? 9. How does he get to his work? 10. What literature does he prefer? 11. Is Dan fond of cooking? 12. What kind of restaurants does Dan like to visit? 13. What films does he prefer? 14. What sports would Dan like to take up? 15. What musical instrument would he like to learn to play?

Ex. 12. Translate from Russian into English.

1. Дан – молодой человек 25 лет. 2. Два года назад он закончил университет и сейчас работает врачом в больнице. 3. Дан увлекается интернетом, где он

заводит много друзей. 4. Иногда он изучает информацию по медицинским исследованиям, новым открытиям и лекарствам. 5. Дан не заядлый театрал, но любит смотреть драматические спектакли в театре Ленком. 6. Дан увлекается спортом. Он занимается фитнесом, катается на лыжах, тренируется в спортзале, хорошо катается на велосипеде и играет в баскетбол. 7. Он ездит на работу на метро и по дороге у него есть время почитать книгу. 8. Дан предпочитает научную фантастику и классическую литературу. 9. Дан не любит ходить в ночные клубы, но ему нравится приглашать в дом друзей и готовить угощение для них. 10. Дан гордится своими мясными и овощными блюдами. 11. Иногда он ходит со своей подругой в ресторан национальной кухни. 12. Дан любит ходить в кино. Он предпочитает фильмы ужасов и триллеры. 13. Дан любит проводить тихие вечера дома и смотреть видеофильмы. 14. Дан мечтает научиться кататься на роликах и играть в бильярд. 15. Он хотел бы научиться играть на гитаре, но у него нет музыкального слуха.

Ex. 13. Prepare a story about Dan's spending free time.

Ex. 14. Prepare a story about your ways of spending free time (use the vocabulary on the topic).

Список литературы

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам, - Москва, «Стелла», 1996. – 144 с., ISBN 5-86881-015-5

2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе, - Москва, Просвещение, 1991. – 287 с., ISBN 5-09-001029-3

3. Блинова Г. А. Федорова И. А. Учимся говорить по-английски We learn to speak English. Учебное пособие по английскому языку для студентов-бакалавров неязыковых специальностей. Изд-во ВлГУ, Владимир, 2017. - 136 с. ISBN 978-5-9984-0807-6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ СТУДЕНТОВ- ИНОСТРАНЦЕВ МНОГОПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

Гаврилова И.В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра
Великого, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранных студентов в российских вузах: обучению реферированию научных статей в рамках практического курса «Русский язык как иностранный». Автор рассматривает способы оптимизации обучения реферированию студентов-иностранцев в условиях ограниченности аудиторных часов за счёт использования взаимосвязанного обучения чтению и письму.

Ключевые слова: *русский как иностранный, продуктивный подход, реферирование, чтение, речевая деятельность.*

Для успешного обучения иностранных студентов в российских вузах важным является овладение научным стилем речи и профессионально-ориентированной лексикой. Зачастую уже на уровне бакалавриата студент-иностранец сталкивается с проблемой выполнения таких заданий, как написание реферата научной статьи или курсовой работы по определённому предмету, не имея достаточной практики в данной области, так как обучение научному стилю письма обычно стоит на уровне магистратуры или даже аспирантуры. Как же решить возникшую проблему по устранению пробелов обучения русскому языку как иностранному (РКИ)?

В условиях ограниченности аудиторных часов, выделенных на изучение русского языка как иностранного, возникает «...необходимость внедрения продуктивного подхода в учебный процесс...» [4], который позволяет ориентировать студента на создание своего образовательного продукта и использование его в учебных профессионально-ориентированных целях. Таким образовательным продуктом может являться реферат научной статьи. Поэтому цель данной статьи - показать способы оптимизации

обучения реферированию студентов-иностранцев в условиях ограниченности аудиторных часов на обучение РКИ.

Реферат – «...краткое изложение содержания и выводов какого-либо научного труда или нескольких статей, книг на определённую тему» [1, с.157]. Реферирование относится к продуктивному виду письма и отличается самостоятельностью создателя. Но прежде чем студент-иностранец сможет стать создателем данного вида письма, он должен не только познакомиться со структурой и требованиями к реферату, но и получить достаточную тренировочную базу написания данного вида работ.

В современной методике обучения иностранным языкам уделяется особое внимание продуктивному направлению, основывающемуся на взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности: чтению, письму, говорению, аудированию. Исходя из этого, для обеспечения необходимой тренировочной базы для написания реферата может стать взаимосвязанное обучение студентов различным видам чтения на русском языке.

Чтение – это универсальное средство для формирования самого сложного вида речевой деятельности для иностранных студентов – письма. Чтение имеет рецептивный характер и обеспечивает «...восприятие и понимание написанного текста» [3, с. 55]. В методике различают несколько видов чтения. В своей работе мы основываемся на классификации чтения «... по целевой направленности и характеру протекания процесса чтения: просмотровое, поисковое, изучающее, ознакомительное...» [3, с. 55]. Для тренировки составления реферата научной статьи необходимо разработать блок заданий на восприятие и понимание текста самой статьи, опираясь на данные виды чтения.

Просмотровое чтение используется нами на первом этапе – выбор нужной по теме статьи из ряда предложенных. Поисковое чтение необходимо на всех этапах составления реферата, т.к. «...ставит задачу найти конкретную информацию...» [3, с.56]. Изучающее чтение является базовым

для данной работы, обеспечивающее полное и точное понимание текста статьи.

Очень важно при работе со студентами-иностранцами процесс чтения чётко организовывать, т.е. давать точную установку на определённый вид чтения, ожидаемый результат после чтения и временные рамки. Параллельно с работой по пониманию содержания статьи преподавателем должна вестись устная работа по составлению реферата. Для этого «...целесообразно использовать условные речевые матрицы, включающие основные формулировки, отражающие тот или иной блок научной информации» [2, с.114]. Опираясь на готовую матрицу и поисковое чтение, устно студентами составляется реферат статьи. После чего обучающиеся способны самостоятельно записать его.

Примером такого продуктивного подхода в обучении реферированию во взаимосвязи с различными видами чтения является следующий блок заданий, рассчитанный на студентов-иностранцев, которые уже знакомы со структурой реферата, но не имеют самостоятельного опыта в его написании. Представленный ниже обучающий блок состоит из 6 заданий, результатом выполнения которых будет являться составленный устно и записанный впоследствии реферат научной статьи. Выбор статьи зависит от направления обучения и уровня готовности студентов воспринять и понять текст.

Задание 1. *Представьте, что Вы студент юридического факультета, которому надо найти статью для реферата по теме «Современные проблемы международного права». Вам предложены две статьи на выбор, но название и аннотация статей закрыты. Просмотрите данные статьи и выберите ту, которая подходит к Вашей теме. Время на **просмотровое чтение** 7 мин. **Цель Вашей работы** – понять в общем тематику данных статей и выбрать одну.*

Задание 2. *Докажите, что именно эта статья подходит к теме «Современные проблемы международного права». Найдите и зачитайте словосочетания, фразы или предложения, доказывающие, принадлежность*

данной статьи к теме. Время на **поисковое чтение** 3 мин. **Цель Вашей работы** – доказать Ваш выбор с помощью текста статьи.

Задание 3. Возьмите ту статью, которая была нами выбрана для работы. Откройте название и аннотацию. Прочитайте их внимательно и найдите в них доказательства того, что Вы правы в выборе. Время на **поисковое чтение** 2 мин. **Цель Вашей работы** – доказать, как соотносится текст статьи с её названием и аннотацией.

Задание 4. Для того, чтобы написать реферат статьи, Вы должны познакомиться со структурой реферата и требованиями к его оформлению. Перед Вами структура реферата. Ознакомьтесь с планом реферата. Из каких основных частей он состоит? Какую информацию Вы должны найти в статье? Читаем про себя очень внимательно первую страницу и подчёркивает ту информацию, которая, как Вам кажется, будет необходима при написании одного из пункта реферата. Время на **изучающее чтение** каждой страницы 5 мин. **Цель Вашей работы** – внимательно прочитать каждую страницу статьи, подчеркнуть фразы, предложения и ставить пометы на полях, к какому пункту плана реферата Вы отнесли бы их.

Задание 5. С какими научными терминами и понятиями Вы встретились? Что может помочь в понимании их при изучающем чтении? Продемонстрируйте, пожалуйста, Ваш способ нахождения значения научных терминов и понятий. Время на **поисковое чтение** с заданием 3 мин. **Цель Вашей работы** – найти термины и понятия, относящиеся к данной области науки и определить их значение в словарях.

Задание 6. А теперь переходим к устному реферированию статьи по плану. Можно этот этап записать на Ваш диктофон, чтобы при записи реферата можно было прослушать его в целях самопроверки. Время на **поисковое чтение** с составлением устного реферата 10 мин. **Цель Вашей работы** – составить предложения согласно пунктам плана реферата, используя подходящие готовые клише.

Примечание. После записи преподаватель проверяет письменный реферат, выявляет типичные ошибки и выполняет фронтальную работу над ошибками. Затем преподаватель может дать задание на самостоятельное реферирование статьи по выдвинутой им теме. Студент сам подбирает подходящую статью и реферировать её.

Данная систематическая работа по написанию сначала учебного (общего) реферата статьи, а затем уже самостоятельного, «... приводит к выработке необходимых навыков и умений пользоваться учебной литературой для приобретения знаний по специальности» [5, с.42]. Студент-иностранец будет понимать, что и каким образом он должен подготовить самостоятельно. Итогом его учебной работы всегда будет тот образовательный продукт, который он сможет использовать в собственном индивидуальном маршруте обучения.

Список литературы

1. Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
2. Макарова Л.С. Развитие навыков научной речи у студентов-иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе обучения. // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2014. – № 4 (146). – С. 112-116.
3. Ревякина Т.Л., Щур В.В., Федотова Н.В. Чтение как аспект обучения на занятиях по РКИ. // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. – 2013. – № 11. – С. 54-60.
4. Рубцова А.В. Продуктивный подход к обучению русскому языку аспирантов-иностранцев. // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 1.
5. Смурова Т.В. Обучение студентов-иностранцев технических вузов реферированию научного текста. // Актуальные проблемы гуманитарных и

естественных наук. – М.: Научно-информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». – 2017. – № 2-5. – С. 39-42.

**AUTHENTIC TEXTS AND INTERTEXTUALITY WHILE
TEACHING READING IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS
FOREIGN**

Gordienko I.A.

Rostov-on-Don, Russia

The basic unit of learning foreign languages is the text, and intertextuality, as the main property of the text, plays an important role in this process. Intertextuality influences students' perception of the language and cultural communication. In this article, intertextuality is considered in the aspect of teaching Russian as a foreign language. The theory of intertextuality is associated with the methodology of Russian as a Secondary Language, is one of the types of training of the RSL, which is closely related to culture.

In the process of learning foreign languages, reading cannot be overestimated, since it affects the development of other types of speech activity. The text is taken as a unit of instruction in all types of speech activity. Reading texts is already present at the first classes and constantly accompanies the process of learning a language. Depending on the stage of training in the lesson, different textual material is used: from understanding very short simple texts (reading the phrase) to reading long complex texts on a wide range of issues with the assessment of fine stylistic nuances.

The ability to read different texts develops gradually throughout the entire learning process. The model curriculum for foreign students in preparatory faculties defines the requirements for general knowledge of the main types of speech activity and involves the use of authentic or minimally adapted texts in the module of general language proficiency at the level of threshold communicative sufficiency. The topics of the texts are relevant for the socio-cultural sphere of communication, in the form of a message, narration, description, as well as texts of a mixed type with elements of reasoning.

In the methodology of teaching a foreign language, instructional texts are often contrasted with authentic.

Speaking about authentic texts, it is worth paying attention to the concept of intertextuality. The beginning of the study of the phenomenon of intertextuality was launched by M.M. Bakhtin, who put forward a statement about the dialogical character of a literary text and argued that the text can be understood only if it is related to other texts.

These provisions were developed in the works of R. Barth and Y. Kristeva, who proposed the term itself and defined it as “textual interaction” [1], [2, p. 429].

The concept of intertextuality in a broader sense is the presence of intertextual links, which are the result of the production of text from elements of other texts or in relation to other texts with which the created text enters a kind of dialogue.

By “intertextual dialogue” U. Eco means “the phenomenon in which the preceding texts echo in this text” [3, p. 85]. They can respond in the form of direct quotation, centration, allusions, plagiarism, parody, an ironic game with borrowed elements, the creation of new variations of an existing one.

That is why a foreign student should not only learn the language, but also join the national values, strive to understand the main features of the national character, perception of the world, time, space, and learn the picture of the world of representatives of the language being studied. It can be said that national culture is a system of concepts that is passed down from generation to generation. Concepts can be expressed by non-equivalent lexical units, phraseological, aphoristic means, case-law texts, etiquette formulas, and also speech behavioral tactics [4, p. 55].

Linguistic and cultural studies is a field of methodology associated with the study of ways and means of familiarizing foreign students with modern reality, with culture (in a broad sense) through, for example, the Russian language and in the process of its study and teaching [4, p. 62]. The subject of linguistic study is language units and text. The basic unit of learning foreign languages is a text. And

intertextuality is a common property of the text, which affects the understanding of the language by readers and listeners, even communication in social and cultural aspects. Therefore, intertextuality can be perceived as one of the types of RSL techniques that play an important role in teaching foreign languages. To improve students' perception of a foreign language, it's worth paying attention to intertextual characteristics.

However, further it should be noted that the use of original, or authentic texts in the method of teaching Russian as a foreign language, like any other foreign language, is very subtle and requires a delicate approach, especially at the initial stage of education. So, it becomes very problematic due to the diversity of vocabulary and grammatical forms, individual features of the author's style, differences in background knowledge of students, differences in their mentality and cultures, etc.

Moreover, if only texts intended by native speakers are authentic, this can create insurmountable obstacles to the use of authentic materials in teaching.

The success of learning to read authentic texts is the thorough selection of texts, possible text editing, properly organized work, complemented by various types of exercises. It is necessary to select texts taking into account the cognitive interest of listeners; therefore, texts reflecting universal human values should be considered the most appropriate. Such requirements are met by literary texts and newspaper-publicistic style texts. The main requirement is the relevance of these materials.

And yet, it is impossible not to appreciate the role of intertextuality as a learning method for RSL. In particular, in reading. In the process of reading, students often encounter a cultural barrier. In textbooks, books, there are many examples of intertextuality, which is difficult for students, and may even lead to a misunderstanding. A similar problem is characteristic of the communication process. If the knowledge of the national culture of the language being studied is insufficient, this can lead to communication failures in communication with the interlocutor. Therefore, in the process of studying RSL, the teacher must skillfully

recreate the cultural background; students need to become more thoroughly acquainted with the Russian national culture. Teachers should teach students Russian idioms, proverbs, myths, etc.

Writing, as an aspect of learning RSL, is also associated with intertextuality. Intertextuality is understood as a common property of texts, due to which texts can refer to each other, either explicitly or implicitly, in various ways. Thus, the leading form of intertextuality in writing is citation, including the use of proverbs, winged words, poems, etc. In order to write a letter competently, students in the process of learning Russian should consciously accumulate models and structures of sentence through citation. It should be noted that this form of work is different from plagiarism. After some time, students will be able to accumulate a sufficient store of knowledge and fully assimilate them. Students will fully appropriate information learned from the books to themselves. And when they write, they will be able to easily find suitable words and at the same time avoid mistakes and expressions built on the models of their native language. The written speech of a foreign student will begin to comply with the norms of the Russian language and become richer. In the letter, you can use quotes, for example, phraseological units, proverbs, which helps not only to convincingly express your ideas, but also to make the speech beautiful. Therefore, students should read and learn a lot of proverbs and sayings, know figurative expressions.

In a broad sense, intertextuality includes various areas of knowledge, such as society, history and culture, which can be considered as text; they are closely related to each other. To date, in connection with the development of computer technology and the Internet in teaching RSL, various technical means should be used. On the one hand, it allows you to receive materials from life, on the other - to learn Russian through multimedia (films, songs, web pages, television and other sources). Students can listen to television news, watch Russian films, etc. In this way, we can get the latest information about Russia, and this, in turn, helps to keep up with the times. And at the same time it creates a cultural background for learning the Russian language.

Bibliography

1. Bart R. From Work to Text // Bart R. Selected Works: Semiotics: Poetics. – М.: 489p.
2. Kristeva Yu. Bakhtin, word, dialogue, novel. // Yu. Kristeva // Dialogue. Carnival. Chronotope, 1993, No. 4 // Scanning source: French semiotics: From structuralism to poststructuralism / Trans. from French., comp., intr. article by G.K. Kosikova. – М.: –IG Progress, 2000. – p. 427 – 457.
3. Eco U. Innovation and repetition. Between the aesthetics of modern and postmodern. The philosophy of the postmodern era. – Minsk, 1996, 380 p.
4. Practical methods of teaching Russian as a foreign language. A manual for a novice teacher, for philology students specializing in RSL / L.S. Kryuchkova, N.V. Moshchinskaya. – М.: 2009. – 480 p. – (Russian as a foreign language).

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Меликова О.С., Прокудайло Т.Н., Меликова Т.А.

Ростовский государственный медицинский университет,

г. Ростов-на-Дону, Россия

В статье рассматривается текст как основная единица обучения РКИ на начальном этапе, система работы по формированию текстовой компетенции. Выделяются преимущества аутентичных текстов перед специально созданными. Дается оценка роли упражнений, способствующих формированию важнейших умений чтения научной литературы.

Основной ориентацией в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам является формирование у них профессиональной компетенции. Это понятие включает развитие не только языковых и речевых умений, но и интеллектуальных способностей в процессе овладения учебно-профессиональным общением на русском языке. Учебный научный текст является особой единицей обучения речевой деятельности, структура

которого формируется под действием двух основных факторов: характера раскрываемого содержания и способа изложения передаваемой информации.

Учебно-научные тексты, используемые для работы на начальном этапе обучения, представляют собой адаптированные тексты из специальной литературы (источниками адаптации являются пособия по биологии, химии для поступающих в вузы, учебники по биологии, анатомии, физиологии для студентов медицинских вузов).

При подготовке учебно-научных текстов необходимо учитывать уровень сформированности навыков чтения, необходимость минимизации лексического материала, степень новизны содержания, наличие текстообразующего потенциала у термина и другие.

Текстовая компетенция предполагает сформированность у учащихся навыков структурно-смыслового анализа текста, умения распознавать типологические особенности текста-описания (повествования, рассуждения, доказательства), а также умения оформлять собственное монологическое высказывание соответствующего типа.

Система работы по формированию текстовой компетенции предусматривает на первом этапе знакомство с речевыми образцами, характерными для того или иного типа текста, наблюдение за его структурной организацией, определение темы и ремы, анализ связующих средств частей текста; анализ плана, определение ключевых слов и фраз и т.д.

На втором этапе учащиеся на основе названия текста прогнозируют возможные подтемы, существенные для раскрытия темы текста; самостоятельно выделяют логико-композиционные части текста, главную и второстепенную (конкретизирующую) информацию, составляют простой (сложный) план, строят монологическое высказывание, опираясь на информацию текста.

На третьем этапе у учащихся вырабатываются навыки самостоятельного анализа текста, сравнительного анализа разных текстов,

объединенных одной темой; умение обобщать информацию нескольких текстов различной степени сложности и на основе извлеченной информации строить монологическое высказывание.

Текст по специальности на уроках русского языка – это и источник информации, и средство для обучения различным видам понимания и развития навыков устной и письменной речи, и объект реферирования, аннотирования, а также материал для комплексного упражнения в усвоении лексики и грамматики, т. е. механизма изучаемого языка. От конкретного отношения таких учебных задач зависит выбор и оценка учебных текстов. На начальном этапе обучения РКИ текст является главной методической единицей с системой речевых и языковых упражнений. Предполагается, что эффективность восприятия актуальной информации усиливается, если составитель учебного текста надлежащим образом его адаптирует, используя приемы структурирования, сжатия и выделения смысловых вех. На этом уровне наиболее рационально использование специально составленных или максимально адаптированных текстов, которые позволяют представлять необходимую учебную информацию, закреплять пройденное, используя ранее изученную лекцию и грамматику.

На этом этапе можно работать с небольшими аутентичными текстами, если их тщательно отобрать. Аутентичным традиционно принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей, а был создан носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения. Аутентичные тексты раскрывают функционирование языка в форме, принятой его носителями, и в естественном научном стиле. Специально созданные и адаптированные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации и в итоге затрудняют переход к восприятию естественных текстов на основной ступени обучения.

Отбирая учебные тексты необходимо учитывать следующие моменты:

- доступность: языковая и смысловая сложность должна соответствовать уровню усвоения русского языка;

- насыщенность: лексические и грамматические структуры должны соответствовать изучаемой теме.

В работе с аутичными текстами можно столкнуться с объективными трудностями. Главные проблемы связаны с пониманием текста иностранными студентами. Каждый изучаемый текст должен быть понятен всем обучающимся, после чего можно начинать его изучать или отрабатывать на его основе речевые умения и языковые компетенции.

Для понимания любого аутентичного текста необходимо наличие базовых знаний, уровень которых может быть различен у обучающихся. В этом случае необходимо «уравнивание» с помощью предтекстовой подготовки. Необходимо включать задания на понимание смысла и научного содержания, такие как:

- вопросы, требующие ответа «да» - «нет»;
- вопросы, краткий ответ на которые должен быть найден в тексте.

Чтобы исключить затруднения понимания, необходимо подбирать тексты по сложности в соответствии с уровнем освоения языка.

Текст формирует и развивает такие коммуникативные умения, как способность раскрывать степень понимания текста, обосновывать свою точку зрения, продуктивному обмену с собеседником полученной информации, вызывать у студентов мотивацию активно участвовать в обсуждении актуальной проблемы. Правильная работа над текстом повышает мотивацию обучения. Мотивация побуждает интерес, интерес развивает творческую активность, творческая активность способствует получению глубоких знаний. Текст способствует закреплению программного материала, отработке определенных грамматических и лексических структур, повышает уровень владения русским языком.

Каждый текст необходимо сопровождать лексико-грамматическими, интонационными упражнениями, словарной работой, переводом незнакомых слов, словосочетаний или предложений. Научные тексты довольно трудны для изучающих язык. Наличие трудностей не

создает мотивации в обучении и не приносит обучающимся удовлетворение. Работа над учебными текстами включает в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, способствующие формированию важнейших умений чтения научной литературы и делающие доступными само чтение.

Притекстовая работа занимает особое место во всем процессе чтения и изучения текста, она является основой всего последующего восприятия текста. На этапе притекстовой работы обучающиеся под руководством преподавателя устанавливают внутритекстовые смысловые связи, работают над выполнением внутритекстовой информации. Послетекстовая работа помогает обсудить проблемы, поставленные в тексте, расширить кругозор, поработать над переводом. Рекомендуемыми требованиями в освоении текста являются:

- понимание общего понимания текста;
- понимание темы;
- выделение основной информации и его важных содержательных деталей.

Студенты, которые изучают русский язык на подготовительных факультетах, планируют продолжать обучение в российских университетах или институтах. Они ориентированы на получение образования на русском языке. Отбор текстов для чтения – важная ступень к последующему успешному пониманию текста иностранными студентами, а впоследствии и обучению русской речи.

Комплексная и целенаправленная работа над текстами научного стиля способствуют формированию у студентов не только правильного восприятия текста, но и формируют у них речевую и языковую компетенции, активизируют словарный запас.

Список литературы

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

2. Гусева Л.Г. Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных военнослужащих на этапе довузовской подготовки. С-Пб., 2004.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., Русский язык, 1985.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного М., Высшая школа, 2003.

**НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕКСТЫ
ГОСУДАРСТВЕННОГО ДАРВИНОВСКОГО МУЗЕЯ (г. МОСКВА)
КАК РЕСУРС ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Мельникова Т.Н., Гринкевич Е.И.

**Белорусский государственный медицинский университет,
г. Минск, Республика Беларусь**

Основной единицей обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного выступает учебный текст, который является источником информации; материалом для обучения чтению, письму, говорению, слушанию; образцом речевых моделей. Для иностранных студентов медицинских специальностей более привлекателен научно-популярный текст с т.н. живыми речевыми моделями, функционирующими в общении. Источниками подобных текстов могут выступать в т.ч. материалы различных музеев.

Большое количество педагогических ресурсов обучения русскому языку иностранных граждан предоставляет широкие возможности для разнообразия учебного процесса с целью эффективного освоения обучающимися соответствующих компетенций. Для иностранных студентов, получающих высшее профессиональное образование, в последнее время создаются как национально ориентированные, так и профессионально ориентированные учебные материалы [5; 7]. При разработке и создании целостной системы языковой, речевой, коммуникативной и лингвострановедческой подготовки происходит интеграция в единый комплекс различных учебных задач и выделяется основная цель – обучение

пониманию текстов, соответственно, текст выступает наиболее важным ресурсом обучения.

Особую сложность составляет поиск и последующее адаптирование научных текстов медицинской направленности [2]. В качестве учебных текстов при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков уместно использовать научно-популярные тексты [1; 4] ввиду их информативности, реферативности, ярко выраженного прагматизма, функционирования в различных сферах, доступного изложения научных истин.

Так, при формировании у иностранных студентов-медиков уровней пороговой коммуникативной достаточности (УПКД), коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) владения языком [6, с. 6] можно предложить медицинские научно-популярные тексты, размещенные на стендах Государственного Дарвиновского музея в г. Москва, для работы как в аудитории, так и во время учебной экскурсии.

Данные тексты характеризуются лексико-фразеологическими и морфолого-синтаксическими особенностями жанра современного научно-популярного медицинского текста как компонента научного дискурса, предназначены для широкого круга читателей и не нуждаются в сложной процедуре адаптирования. Опираясь на научное исследование Дорцовой Н.И. «Лингвостилистические особенности научно-популярных медицинских текстов» [9] о существовании ядерных, центральных и периферийных компонентов полевой модели научного стиля, в т.ч. в научно-популярных текстах медицинской тематики, можно избежать определенного рода рисков, связанных с адаптированием научных текстов, и создавать учебные материалы нового формата для преподавания русского языка иностранным студентам, обучающимся на медицинских специальностях и развивающим профессиональные компетенции.

Лексику научно-популярных медицинских текстов составляют три основных пласта: общеупотребительные слова, общенаучные слова и

термины. В текстах научно-популярной медицинской литературы частотность общеупотребительной лексики выше, чем использование общенаучной и терминологической. Так, на стенде №26 «Микроскопические исследования в XVII–XVIII вв.» Государственного Дарвиновского музея размещены тексты с соответствующим иллюстративным материалом. Рассмотрим следующие тексты:

МИКРОСКОПИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В XVII–XVIII ВВ.

Микроскописты XVII–XVIII вв. с восторгом исследовали разнообразные объекты живой и неживой природы: насекомых, растения, кристаллики соли, песчинки и тому подобное. Микроскоп дал возможность подробно изучить структуру органов животных и растений. С его помощью был открыт неведомый ранее мир микроорганизмов.



Антони ван Левенгук (1632–1723, Нидерланды) — достиг совершенства в изготовлении линз: они давали увеличение в 270 раз. Благодаря микроскопу сделал множество важных открытий



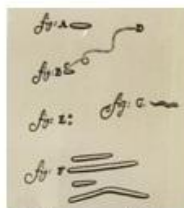
Сперматозоиды.

Клетки крови и движение крови по сосудам.

Из писем А. Левенгука в Лондонское королевское общество. 1719 г.

А. Левенгук впервые описал клетки крови — эритроциты, а также сперматозоиды.

Антони ван Левенгук открыл целый мир микроскопических существ, о существовании которых люди не догадывались. Он объединил их под общим названием «анималькулы», то есть зверьки, так как не сомневался в их животной природе. Левенгук открыл инфузорий, саркодовых, бактерий. Его исследования положили начало изучению простейших организмов.



Формы бактерий по А. Левенгуку, 1683 г.



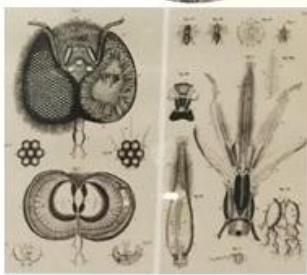
Формы микробов по О. Мюллеру, 1786 г.

Отто Мюллер (1730–1784, Дания) — внёс значительный вклад в изучение простейших. Его работа «Инфузории рек и моря» (1786) содержит описание 379 различных видов простейших.



Ян Сваммердам (1637–1680, Нидерланды) — достиг большого мастерства в препаровке мелких объектов. В его книге «Библия природы» собран обширный материал по анатомии и развитию насекомых.

Строение глаз и ротового аппарата пчелы. Из «Библии природы». Я. Сваммердам, 1738 г.



«Микроскописты XVII–XVIII вв. с восторгом исследовали разнообразные объекты живой и неживой природы: насекомых, растения, кристаллики соли, песчинки и тому подобное. Микроскоп дал возможность подробно изучить структуру органов животных и растений. С его помощью был открыт неведомый ранее мир микроорганизмов» (текст 1) и «А. Левенгук впервые описал клетки

крови — эритроциты, а также сперматозоиды» (текст 2). Соотношение различных лексических пластов в исследуемых текстах следующее: общеупотребительной лексики — 28 единиц, общенаучной — 12 ед.,

терминологической – 8 ед. Кроме того, термины опускаются или раскрываются описательно (*понятия «микроскоп, микроскописты»*), иногда приводятся дублетные формы (*клетки крови – эритроциты*). В форме терминов-метафор со стёршейся образностью используется эмоционально-экспрессивная лексика (*живая и неживая природа*); часто встречаются термины, в состав которых входят интернациональные словообразовательные элементы (*микроскоп, микроорганизм, микроскопист*); долю заимствованных слов составляют термины, перешедшие из двух классических языков медицины – греческого (*микроскоп, эритроциты, сперматозоид*) и латинского (*насекомые*). Данная группа иноязычной лексики в медицинских научно-популярных текстах встречается довольно часто. Можно обнаружить общелитературные фразеологические единицы (*мир микроорганизмов*), которые из составных названий превратились в фразеологические сращения. Все вышесказанное подчеркивает уместность использования именно научно-популярных текстов в процессе преподавания русского языка иностранным студентам-медикам, в то время как при работе с научными медицинскими текстами существует опасность неточного трактования соответствующих терминов.

К морфолого-синтаксическим особенностям научно-популярного текста можно отнести такую характерную черту, как преобладание имени (6 ед. – *микроскоп, возможность, структура, органы, животные, растения*) над глаголом (2 ед. – *дать, изучить*): *Микроскоп дал возможность подробно изучить структуру органов животных и растений.*

Для научно-популярных текстов характерна своя экспрессия, создающаяся с помощью экспрессивно-стилистических и функционально-стилистических средств. Например, инверсия «*С его помощью был открыт неведомый ранее мир микроорганизмов*» усиливает смысловую нагрузку членов предложения и переводит высказывание из нейтрального плана в экспрессивно-эмоциональный, чем достигается доступность научной информации.

Таким образом, благодаря соединению в научно-популярных медицинских текстах особенностей двух функциональных стилей – научного и публицистического – лексика научно-популярного медицинского дискурса представлена в большинстве своем общеупотребительными словами, в меньшей степени – общенаучной лексикой, и малый процент составляет терминология. К морфологическим особенностям данных текстов относят обилие имен существительных, далее – по нисходящей: имена прилагательные и причастия, глаголы и деепричастия, числительные, отыменные предлоги, союзы и частицы. Таким образом, языковая доступность данных текстов дает возможность успешно использовать их в процессе преподавания русского языка иностранным студентам-медикам без предварительного адаптирования.

Список литературы

1. Гринкевич, Е.И. Работа над текстом при изучении языка специальности на занятиях по русскому языку как иностранному / Е.И.Гринкевич // Текст в культурном, историческом, языковом пространстве : м-лы Междунар. заочной научно-практической конференции (г. Москва, 19 марта 2017 г.) / отв. ред. В.В. Никульцева; Московский финансово-юридический университет. – М. : МФЮА, 2017. – С. 239–243.
2. Ковынева, И.А Интеграционные процессы в вузах медицинского профиля как результат взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку / Т.Н.Мельникова, И.А.Ковынева, Н.Э.Петрова // Балтийский гуманитарный журнал : 2018, Т.7, №2 (23). – С. 263-267.
3. Костомаров, В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова и др. – М. : Русский язык, 1990. – 270с.
4. Мельникова, Т.Н. Принципы адаптирования текстов по специальности для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный / Т.Н.

Мельникова // Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. – Минск : БГМУ, 2017. – С.116-119.

5. Пособие по развитию устной речи для китайских студентов «Волшебные путешествия» : Учебное пособие / Н.В. Молочко, И.И. Гассиева, Т.Н. Мельникова, Минск: Право и экономика, 2016, 112 с.

6. Русский язык как иностранный : тип. учеб. программа для иностр. слушателей подгот. фак. и отд-ний высш. учеб. заведений / С.И.Лебединский [и др.] ; под ред. С.И.Лебединского. – Минск : БГУ, 2006. – 416с.

7. Русский язык для студентов, обучающихся по специальности «Фармация» : учебно-методическое пособие / Т.Н.Мельникова [и др.]. – Минск : БГМУ, 2018. – 176 с.

8. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1984. – 608с.

9. <http://cheloveknauka.com/lingvostilisticheskie-osobennosti-nauchno-populyarnyh-meditsinskih-tekstov>. Дата доступа: 01.05.2019

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕКСТА: НА МАТЕРИАЛЕ БЕЛОРУССКИХ ПОСОБИЙ ПО РКИ

Флянтикова Е.В., Черкес Т.В.

**Гродненский государственный медицинский университет,
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
г. Гродно, Беларусь**

В статье рассматривается культурологическая роль текста на начальном этапе обучения РКИ. В предлагаемых материалах, содержащихся в гродненских пособиях «Русский язык как иностранный. Шаг первый» и «Добро пожаловать в Беларусь!», представлены тексты с комплексом лингводидактических заданий, которые способствуют аккультурации универсантов, нивелированию социокультурных лакун, служат основой поликультурного диалога.

К распространенным адаптационным трудностям начального этапа обучения РКИ относятся эпизодичность, культурологическая лакунарность

или отсутствие страноведческой информации. Недостаточность подобных знаний может привести к социокультурному недопониманию, коммуникативным неудачам в процессе учебной деятельности и в ситуациях реального речевого общения. Для успешной аккультурации, «снятия стереотипов и воспитания личности, готовой к межкультурной коммуникации» [3, с. 96] необходимо знакомство с основными аксиологическими ориентирами нации, «приобщение инофонов к новой для них действительности» [5, с. 133]. Актуальным вопросом является определение этапа, на котором можно начинать знакомство инофонов с культурой страны изучаемого языка. На наш взгляд, задачей преподавателя РКИ является как можно более раннее введение социокультурного компонента в качестве постоянного элемента урока. Общеизвестно, что в преподавании РКИ основой для обучения является текст: так, по мнению А.А. Акишиной, текст – образец функционирования языка, который представляет продукт и результат речевой деятельности, «является исходной и конечной единицей обучения» [1, с. 46]. Безусловно, при создании современных учебников в процессе презентации текстового материала следует учитывать соответствие лексико-семантической базы уровню языковой подготовки обучающихся, коммуникативную, культурологическую значимость текста, его прецедентность и т.д. В данной работе на материале текстов пособий, созданных коллективом преподавателей Гродненского государственного университета имени Янки Купалы и коллективом преподавателей Гродненского государственного медицинского университета, мы попытаемся раскрыть социокультурный потенциал текста: предложенный лингводидактический материал способствует знакомству универсантов с именами известных людей, социокультурными реалиями, оказывающими влияние на особенности менталитета нации.

Знакомство с прецедентными именами в пособии «Русский язык как иностранный. Шаг первый» начинается уже на уровне А1, во время изучения пропедевтического вводно-фонетического курса. Вниманию учащихся

предлагается небольшой текст, в котором встречается имя великого русского поэта А.С. Пушкина. «География» обучающихся в гродненских вузах иностранцев широка, и для некоторых учащихся из ряда стран Азии и Африки имя поэта является «культурологическим открытием». Следует отметить, что в процессе преподавания РКИ преимущественно используется прямой / беспереводной метод обучения: согласно принципу устного опережения учащиеся готовы к разговору на темы «Дом», «Семья» и т.д.

В качестве введения, предтекстового задания, рекомендуется небольшой аудитивный текст (визуализированный с помощью слайд-презентации), в котором представлены значимые факты из жизни поэта. Далее следует чтение основного текста.

Сейчас осень. Осенние месяцы – сентябрь, октябрь и ноябрь. В городе тепло. На улице солнце. Температура + 16 С (плюс шестнадцать градусов). А вчера было холодно.

В парке цветы. Они белые, красные, желтые и синие. Рядом деревья. Листья зеленые, желтые и красные. Это очень красиво!

Русский поэт Александр Сергеевич Пушкин очень любил осень. В это время он писал красивые стихи.

Мне тоже нравится осень. Осенью на улице не очень холодно и красиво. Я очень люблю гулять в парке, когда тепло.

В послетекстовых заданиях предлагается ответить на вопросы, среди которых такие, как: *Кто очень любил осень? Кто такой Александр Сергеевич Пушкин? Что писал Александр Сергеевич Пушкин? Вы читали раньше его стихи? Как вы думаете, почему 6 июня – день русского языка? Каких поэтов из вашей страны знают в мире?* [4, с. 58] – и т.д. Так, еще при изучении вводно-фонетического курса начинается знакомство с прецедентными именами, что способствует расширению кругозора, развитию межкультурной коммуникации.

В пособии «Добро пожаловать в Беларусь!», созданном коллективом преподавателей Гродненского государственного медицинского университета,

содержатся тексты, знакомящие инофонов с различными социокультурными реалиями. В разделе «10 фактов о Беларуси и белорусах» представлен текст «Национальные символы Беларуси». На предтекстовом этапе семантизируется новая лексика. Вводятся следующие слова и словосочетания: *сiмвол; флаг; герб; аб'ядна́ць (1) / аб'ядни́ць (2) – кого? что?; зубр; аист; змея; мешок; василёк; радость ≠ беда; легенда; душа; гнездо; крыша; аромат* и т.д.

В качестве следующего задания учащимся предлагается записать в таблицу 1 слова из нижеследующего списка, дополнив ее новыми примерами:

<u>животные</u>	<u>птицы</u>	<u>цветы</u>

Таблица 1.

Волк, роза, тюльпан, медведь, аист, орёл, курица, василёк, зубр, лисица, подснежник, ворона, кабан, голубь, заяц.

Далее выполняется задание на словообразование. Студентам следует указать, от каких глаголов образованы существительные, а также составить с ними словосочетания / предложения: *наказание, жизнь, защита, благодарность, напоминание, пение* и пр.

Языковая догадка развивается с помощью такого типа работы, как, например, *самостоятельный анализ и объяснение значения глаголов ЛСГ изменения состояния*. Для анализа предлагаются следующие лексические единицы: *покраснеть, побледнеть, позеленеть, потемнеть* и т.д.

Перед чтением текста рекомендуется постановка вопросов, направленных на целеполагание (что, как известно, усиливает концентрацию внимания). Для повышения заинтересованности можно предложить студентам «вернуться» к новым словам, чтобы спрогнозировать, о чем пойдет речь в будущем тексте. 1) *Как вы думаете, о каких национальных символах будет идти речь в тексте.* 2) *Почему ноги и нос аиста стали красными?* 3) *Что символизирует аист в Беларуси? А в других странах?* 4)

Какой это цвет – цвет неба? 5) А сейчас давайте прочитаем текст и посмотрим, кто из вас был прав.

Национальные символы Беларуси.

Каждая страна имеет свои символы – флаг и герб. Это государственные символы, которые объединяют всех жителей страны. Но, кроме государственных символов, есть ещё и национальные символы. В Беларуси это аист, зубр и василёк. Здесь говорят, что аисты приносят весну.

Аисты занимают особое место в сердце белоруса. Они символизируют дом, любовь и радость. По легенде, однажды Бог собрал всех змей в мешок и сказал человеку, чтобы он выбросил их. Но человеку было интересно, что в мешке. Он открыл мешок, и все змеи убежали. Тогда Бог в наказание превратил человека в аиста. Бог сказал, что теперь аист будет всегда искать и убивать змей. От стыда нос и ноги аиста покраснели. И сейчас люди верят, что аист понимает человеческую речь, имеет душу. Аисты, как и люди, живут семьями. Считается, что именно аисты приносят людям детей. Если аист построил своё гнездо на крыше дома, то люди верят, что этот дом защищён от пожара. Но если аист больше не живёт в этом гнезде, значит, в доме случится беда.

Другой символ Беларуси – василёк. Легенда говорит, что однажды небо сказала, что птицы благодарят его пением, цветы – ароматом, и только поле ничего не делает. Поле ответило, что оно не может подняться к небу, чтобы поблагодарить его. И тогда небо спустилось к полю. На поле появились прекрасные цветы цвета неба – васильки. Они напоминают людям, работающим на земле, о красоте неба [2, с. 116-117].

В качестве послетекстового задания на основе традиционных вопросов к тексту студентам предлагается обсуждение национальных символов разных стран: *Какие государственные символы есть у каждой страны? Назовите национальные символы Беларуси. А какие национальные символы есть в вашей стране? В каких странах, кроме Беларуси, аист символизирует дом,*

семью, счастье и радость? Знаете ли вы, какие птицы, наоборот, являются символом беды? Почему Бог собрал змей в мешок и сказал человеку выбросить их? Что в вашей культуре символизирует змея? ...

Домашним заданием станет подготовка текста со слайд-презентацией, в котором требуется представить красивую легенду, в которой повествуется о национальных символах родной страны.

Таким образом, на начальном этапе обучения текст является основным источником социокультурной информации. На базе текстов культурологической направленности устраняются определенные адаптационные проблемы межкультурной коммуникации, учащиеся приходят к восприятию и пониманию иной аксиологической парадигмы, что открывает новые возможности для продуктивного диалога культур.

Список литературы

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить / А.А. Акишина, О.Е. Коган. – М.: Русский язык, 1997. – 292 с.
2. Добро пожаловать в Беларусь!: пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» для студентов факультета иностранных учащихся с английским языком обучения / А.В. Сентябова [и др.]; под общ. ред. Е.П. Пустошило. – Гродно : ГрГМУ, 2015. – 195 с.
3. Самойлова И.Ю. Белорусская кухня как национально-ориентированный текст / И.Ю. Самойлова // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. Вып. 4 / БГУ. Факультет междунар. отношений; гл. ред. С.И. Лебединский; ред.кол.: И.С. Ровдо, В.И. Коваль, Е.И. Абрамова, и др. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 96-99.
4. Самойлова И.Ю. Русский язык как иностранный. Шаг первый: пособие / И.Ю. Самойлова, Н.Г. Музыченко, Т.В. Черкес. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2016. – 62 с.

5. Шумская Л.М. Оптимизация межкультурного взаимодействия в иностранной аудитории / Л.М. Шумская // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. Вып. 2 / БГУ. Факультет междунар. отношений; Ред. коллегия: С.И. Лебединский, И.С. Ровдо, В.И. Коваль, Е.И. Абрамова. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – С. 131-134.