

МОЛОДОЙ

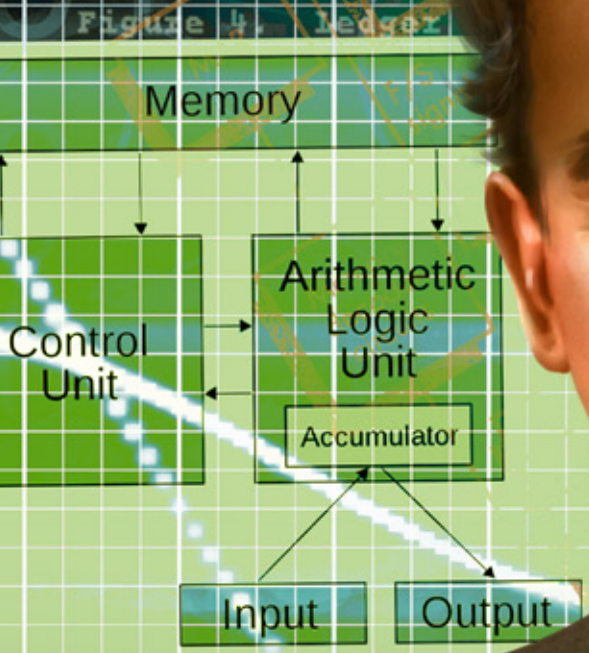
ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

**СПЕЦВЫПУСК**

«Актуальные проблемы теории языка  
и методики преподавания  
иностранных языков»  
г. Екатеринбург



**5.2**  
2014

ANYONE WHO CONSIDERS  
ARITHMETICAL METHODS OF  
PRODUCING RANDOM DIGITS IS,  
OF COURSE, IN A STATE OF SIN.

IF PEOPLE DO NOT  
MATHEMATICS IS SIMPLY  
BECAUSE THEY DO NOT  
COMPLICATED LIFE IS,  
THAT ONLY  
HOW

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 5.2 (64.2) / 2014

## Спецвыпуск

«Актуальные проблемы теории языка и методики преподавания иностранных языков»

г. Екатеринбург

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметова Галия Дуфаровна, доктор филологических наук

### Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

*На обложке изображен Джон фон Нейман (1903–1957) — американский математик, сделавший важный вклад в квантовую физику, функциональный анализ, теорию множеств, информатику, экономику и другие науки.*

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

## АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<b>Tagg J.N.</b> Games and Plays .....1	<b>Городенко Д.Д., Ветлугина Н.О.</b> Обучающие игры на уроках иностранного языка в младших классах ..... 8
<b>Анненкова О.И.</b> Применение методов арт-терапии при коррекции психоэмоционального состояния детей на уроках .....1	<b>Горшков М.А., Князькова С.Ю.</b> Языковая подготовка выпускника высшей школы ..... 8
<b>Ахмадуллина Л.И., Ускова Б.А.</b> Метод проектов как средство развития коммуникативной компетенции младших подростков на уроках английского языка ..... 2	<b>Губашова М.Б., Фоминых М.В.</b> Основные функции воспитательной работы в младшей школе ..... 9
<b>Байгаров Г.Н., Ускова Б.А., Жаров Д.А.</b> Роль видеоматериалов в обучении иностранному языку ..... 3	<b>Гусева Л.А.</b> Создание условий для формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников..... 10
<b>Березина Н.А., Фоминых М.В.</b> Методические преимущества использования ролевой игры на уроках иностранного языка .... 4	<b>Дергачева О.А., Ветлугина Н.О.</b> Домашнее чтение как средство формирования и контроля смежных речевых умений и навыков ..... 10
<b>Блудова Е.Э., Ветлугина Н.О.</b> Современные технологии в обучении иностранному языку младших школьников ..... 5	<b>Евдокимова М.Н., Фоминых М.В.</b> Игра как ведущий метод обучения дошкольников английскому языку..... 11
<b>Быкова О.В., Ананьина М.А.</b> К вопросу о роли современных информационных технологий в процессе изучения английского языка ..... 5	<b>Зайцева У.В., Ускова Б.А.</b> Наглядность в развитии навыков монологической речи на уроках английского языка ..... 12
<b>Ветлугина Н.О.</b> Сложности применения мультимедийных средств в высшем профессиональном образовании ..... 6	<b>Зиновьева Л.В., Фоминых М.В.</b> Проблема выделения видов чтения в современной методике преподавания иностранного языка ..... 12
<b>Газизуллина Г.Р., Руденко Н.С.</b> Обучение коммуникативным стратегиям англоязычного общения в профессиональном языковом образовании .....7	<b>Иванищук Е.В., Пузырев В.В.</b> Мультимедийные технологии как эффективное средство в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе .....13
	<b>Илаева Э.В., Ускова Б.А.</b> Использование интерактивных методов при развитии лексических навыков говорения на среднем этапе изучения иностранного языка ..... 14

<b>Кекшина Ю.Ю., N. Blonskikh</b> Процесс формирования лексического навыка на уроках иностранного языка в современной практике методики преподавания иностранного языка .....	14	<b>Павлова А.А., Ананьина М.А.</b> Использование проблемных заданий при обучении чтению учащихся среднего звена на уроках английского языка .....	27
<b>Князева И.В., Якунина Л.Д.</b> Формирование лексико-грамматических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку .....	15	<b>Пашаева К.Г.</b> Коммуникационные сервисы веб 2.0 в обучении иностранному языку .....	29
<b>Котельникова Т.В.</b> Системно-деятельностный подход в воспитании как основа ФГОС НОО .....	16	<b>Пленкина М.М., Ананьина М.А.</b> Использование речевых упражнений при обучении старшекласников письменной речи на английском языке .....	29
<b>Кравченко А.В., Пузырев В.В.</b> Интерактивная доска как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка в общеобразовательной школе .....	17	<b>Полюхова А.Н.</b> Роль кабинета иностранного языка в образовательном процессе .....	32
<b>Кузина Ю.В., Петухова С.М.</b> Сюжетно-ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции .....	17	<b>Семенова В.А., Фоминых М.В.</b> Методические преимущества песен в обучении английскому языку .....	33
<b>Кузина Ю.В., Старкова А.А.</b> Учебные Интернет-ресурсы как средство оптимизации самостоятельной работы учащихся старшего этапа общеобразовательной школы .....	20	<b>Фоминых М.В., Лукиных В.С.</b> Особенности компетенций педагога-профессионала .....	34
<b>Кузнецова Н.В.</b> A Role Play Activity .....	22	<b>Фоминых М.В., Трифанов М.А.</b> Песенный материал на уроках английского языка в старшей школе как фактор мотивации изучения иностранного языка .....	35
<b>Лукиных Л.В.</b> Развитие обучающихся в процессе формирования познавательной деятельности на уроках литературного чтения и во внеучебной деятельности .....	23	<b>Юзефович Я.М., Пузырев В.В.</b> Дидактические игры как средство формирования лексических навыков младших школьников на уроках иностранного языка .....	36
<b>Мелько Т.П.</b> Активизация учебной деятельности студентов посредством игрового взаимодействия .....	23	<b>Якунина Л.Д.</b> Роль чтения в процессе обучения иностранному языку .....	36
<b>Мухачева Н.П., Ветлугина Н.О.</b> Сказка как приём обучения английскому языку в младших классах .....	24	<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ТЕОРИИ ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ</b>	
<b>Назарова Н.Г.</b> Формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся посредством портфеля достижений .....	25	<b>Антропов С.М., Питолин Д.В.</b> Вербальная метафорическая составляющая креолизованного текста (на материале комиксов The Superior Spider-Man) <sup>1</sup> .....	38
<b>Нефедова Т.А., Ананьина М.А.</b> Коммуникативные игры как средство совершенствования диалогической речи при обучении английскому языку .....	26	<b>Бычкова Е.А., Ананьина М.А.</b> Семантико-стилистические особенности и словообразовательные модели авторских неологизмов на материале серии романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере .....	39
<b>Отегова К.Ю., Ускова Б.А.</b> Проектное обучение как средство развития учебно-исследовательской деятельности школьников в процессе освоения иностранного языка .....	27	<b>Возмилова И.В., Шумкова Ю.Е.</b> Analysis of Onomatopoeic Words in Different Languages .....	39

<b>Волкова Ю.С.</b> Невербальное поведение телеведущих в информационно-аналитических программах (на материале программ «Первого канала» и канала «Дождь») ..... 41	<b>Макеева С.О., Пашкова А.Д.</b> Фрагмент речевого портрета Д. В. Ливанова .... 56
<b>Галиева А.И.</b> Изменения в лексике английского языка вследствие иммигрантов из Восточной Азии .... 43	<b>Меджидов Р.И., Евтюгина А.А.</b> Коммуникативное поведение в переговорах американцев ..... 57
<b>Гауриева Г.М., Мезникова А.С.</b> К вопросу о понятии рекламного текста ..... 43	<b>Моричева И.С.</b> Основные подходы к анализу прецедентных феноменов ..... 60
<b>Денисенко В.А.</b> Перенос проблем современности на исторический материал в романе В. Войновича «Степень доверия» ..... 45	<b>Неволина М.Д., Евтюгина А.А.</b> Коммуникативные стратегии в педагогическом диалоге ..... 62
<b>Дондик Л.Ю., Шнайдер Е.Н.</b> Синтаксические особенности песенных текстов (на примере песенной культуры Франции и Великобритании)..... 46	<b>Нигматулина Е.В., Ананьина М.А.</b> Особенности индийского письма деванагари ... 63
<b>Дондик Л.Ю., Щукина А.В.</b> Различные аспекты изучения сленга в лингвистике ..... 47	<b>Ольховикова Ю.А., Шишкова А.А.</b> Лингвостилистические особенности социальной рекламы против расизма..... 64
<b>Зарипова Э.Н., Анциферова О.Н.</b> Речевой этикет студента..... 48	<b>Павлова Е.Д.</b> Английские заимствования в русском языке в конце XX — начале XXI века ..... 65
<b>Ильиных Н.В.</b> Ядро лексико-семантического поля «Язык» в сознании носителей русского языка..... 49	<b>Паникова Т.И.</b> Особенности межкультурной коммуникации в деловой сфере в современных условиях ..... 65
<b>Камолиддинова О.А., Ананьина М.А.</b> Языковые средства реализации текстовой категории когезии..... 51	<b>Пергат М.А., Пузырев В.В.</b> Средства выражения цели в современном английском языке ..... 66
<b>Камолиддинова О.А.</b> Специфика английского юридического языка ..... 52	<b>Сычева М.Н.</b> Афроамериканский поэтический креолизованный кинотекст (на примере творчества Тайлиас Мосс)..... 67
<b>Катунина Т.И., Евтюгина А.А.</b> Речевое воздействие в педагогическом дискурсе ..... 54	<b>Терешкова А.С.</b> К вопросу о видах межъязыковой интерференции..... 68
<b>Логина П.Е.</b> Воссоздание индивидуального концепта «любовь» (на материале лирики К. К. Эбботта) при помощи метода контекстуального анализа ..... 56	<b>Шмурыгина О.В.</b> Применение языковых средств высшей школой для воспроизводства социального неравенства ..... 69
	<b>Юшина В.Д., Ольховикова Ю.А.</b> Метафоры как средство категоризации действительности в речи У. Черчилля ..... 70

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

## Games and Plays

Tagg J. Nelly  
Melbourne, Australia

There are many new technologies in education nowadays. We examine the technology of game modeling. First of all, we should examine the terms «game», «model» and «modeling» for future understanding and analyzing of «game modeling».

*Game* is: a form of usually competitive play with rules; a piece of fun; a secret and clever plan; a trick; a type of activity or business. [2, p. 486]. *Model* is: a representation of something, usually smaller than the original; a simple description of a system, used for explaining; calculating, etc; a system used as a basis for a copy, pattern; a taking somebody or something as an example for the actions, plans. [2, p. 749]. *Modeling* is the art of making models. [2, p. 749].

So, the *game modeling* is the analysis of events, process or systems with the help of the building of models while gaming in the process of studying; the using of models for real systems characteristics determination in gaming situations.

But teachers should be very careful about choosing games if they want to make them profitable for the learning process. If games are to bring desired results, they must correspond to

either the student's level, or age, or to the material that is to be introduced or practiced. Not all games are appropriate for all students irrespective of their age. Different age groups require various topics, materials, and modes of games. For example, children benefit most from games which require moving around, *imitating a model*, competing between groups and the like. Furthermore, structural games that practice or reinforce a certain grammatical aspect of language have to relate to students' abilities and prior knowledge. Game modeling is often used as short warm-up activities or when there is some time left at the end of a lesson. Games ought to be at the heart of teaching foreign languages. Also, Rixon suggests that games be used at all stages of the lesson, provided that they are suitable and carefully chosen. At different stages of the lesson, the teacher's aims connected with a game may vary: 1) Presentation. Provide a good model making its meaning clear; 2) Controlled practice. Elicit good imitation of new language and appropriate responses; 3) Communicative practice. Give students a chance to use the language.

### References:

1. Jonbenn B. «Plays in Teaching». — OTR Press, London, 2007, 339 p.
2. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English. OUP — 1998, — 1428 p.

## Применение методов арт-терапии при коррекции психоэмоционального состояния детей на уроках

Анненкова Олеся Игоревна, педагог  
ДШИ №11 (г. Самара)

В настоящее время все больше детей рождаются с отклонениями в развитии и поведении, общая социальная атмосфера, отношения в семье непосредственным образом

сказываются на ребенке. Даже здоровый и полноценный ребенок, в связи с рядом причин, может вести себя подчас скованно либо неадекватно в определенных ситуациях.

Обновление современной системы образования, связанное с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, обуславливает необходимость создания психологических условий для развития творческой личности каждого ребенка, формирование учащегося как активного субъекта учебной деятельности. Человек вынужден постоянно реагировать на происходящие в обществе изменения, но часто бывает к ним не готов. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, человек должен развить себя в творчестве, активизировать свой творческий потенциал. Происходящие в современном обществе социально-экономические процессы обуславливают запрос на креативную личность, способную успешно и быстро решать возникающие проблемы, оптимально и продуктивно изменять свое поведение, быть постоянно изменяющимся в изменяющемся мире, для того чтобы адекватно реагировать на эти изменения, что, собственно, и есть проявление творчества, креативности личности, проявление своей неповторимости переживанием и уникальности, своего которое непосредственно связано с ее соответствия жизни, переживанием осмысленности. Развитие креативности,

таким образом, представляет собой одну из центральных линий личностного развития, именно оно позволяет человеку проявить свою уникальность в соответствии с набором личностных ценностей и осмысленности жизни. Каждый возрастной период связан со сложными личностными переменами, сдвигами в структуре сознания, пересмотром смысловых целей, коррекцией жизненных планов. Важно брать во внимание восприятие ребенка. Основное направление, изучающее восприятие, относится к когнитивной психологии. Но с появлением теории смысла и теории восприятия требует нового переосмысления с позиции экзистенциализма и гуманизма. Решением проблем, связанных с улучшением психоэмоционального состояния детей, может явиться психокоррекция. Психоэмоциональное состояние детей можно корректировать. С помощью методики арт-терапии состояние детей улучшается, они начинают разбираться и видеть свои проблемы, пропадает психологический дискомфорт и уменьшается агрессия. Рисование способствует развитию положительных качеств в ребенке. С помощью него можно создавать контакт с ребенком, этим путем можно оказывать ему помощь и поддержку.

## **Метод проектов как средство развития коммуникативной компетенции младших подростков на уроках английского языка**

Ахмадуллина Лилия Ильдаровна, студент;

Ускова Белла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы рассмотрели метод проектов как средство развития коммуникативной компетенции подростков на уроках английского языка. Раскрыв понятия «компетентность», «компетенция» и «коммуникативная компетенция», мы выявили значимость формирования коммуникативной компетенции у младших подростков, выражающуюся в заинтересованности каждого учащегося в практическом овладении иностранным языком. При этом в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция, предполагающая способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения. Изучение возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста показало, что достигнутый учащимися уровень интеллектуального и психического развития свидетельствует о наличии у них потенциала, опираясь на который можно оптимизировать процесс становления их коммуникативных способностей. Объем освоенных знаний, навыков и умений, опыт познавательной деятельности учащихся данного возраста достаточны для увеличения уровня самостоятельности на этапе реализации проекта. Помимо этого было выявлено, что урок английского языка распо-

лагает широким кругом возможностей для развития коммуникативной компетенции и требует соблюдения принципа коммуникативной направленности.

Метод проектов может позволить решить эту задачу, так как он создает условия, при которых учащиеся обучаются групповому взаимодействию и приобретают коммуникативные умения, что важно для социализации учащихся, особенно в младшем подростковом возрасте, т.к. система отношений со сверстниками, стремление быть общественно значимым весьма ценны для младших подростков. Учащиеся в этом возрасте способны активно участвовать в выборе, организации и конструировании содержания обучения. Интенсивное развитие формально-логического мышления позволяет сместить акцент с усвоения определенного набора умений и навыков, когда обучение происходит за счет эксплуатации памяти, на самостоятельное добывание навыков путем включения школьников в процесс поиска решения проблемы.

Метод проектов может стать одним из эффективных способов развития коммуникативной компетенции учащихся, умеющих ориентироваться в огромном потоке информации, способных принимать нестандартные решения; раскрытия их интеллектуального, духовного и творче-



ского потенциала; повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности. Данный метод также позволяет им использовать иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысления идей других людей. Это наиболее действенный способ переключить внимание учащихся с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка, развивая коммуникативную компетенцию и расширяя тем самым сферу действия социокультурной компетенции.

Для проверки эффективности проектной методики были разработаны методические рекомендации по организации и проведению проекта для учителей английского языка и проекты на темы: «Новые и старые чудеса Света» и «Прогулка по Первоуральску», которые состоят из трех основных этапов, организованных в соответствии с технологией использования проектной методики при обучении английскому языку. Экспериментально было доказано, что данные проекты способствуют повышению уровня сформированности комму-

никативной компетенции. Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы: благодаря методу проектов прослеживается положительная динамика в развитии коммуникативной компетенции. 50% учащихся повысили свой результат по сравнению с входной диагностикой.

Разумеется, метод проектов не рассматривается как основной, определяющий стратегию обучения иностранным языкам, претендующий на то, чтобы вытеснить другие методы и виды учебной деятельности. Система обучения определяется общей концепцией обучения и включает целый комплекс компонентов — цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Все компоненты этой системы взаимосвязаны. Метод проектов — это лишь один из ее компонентов, который может быть эффективно использован на различных этапах обучения, дополняя любые другие методы в условиях вариативности обучения английскому языку и позволяющий оптимизировать процесс обучения иностранным языкам.

## Роль видеоматериалов в обучении иностранному языку

Байгаров Григорий Николаевич, учитель английского языка,  
МБОУ СОШ №147 (г. Екатеринбург)

Ускова Белла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Жаров Дмитрий Алексеевич  
(г. Париж, Франция)

Нами были выявлены следующие основные функции, которые выполняют аутентичные видеоматериалы в учебном процессе: 1) информационная. Видеоматериалы являются источником информации, обладают средствами эмоционального, интеллектуального и воспитывающего воздействия; 2) мотивационная. При использовании видеоматериалов на занятиях по иностранному языку развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает; 3) моделирующая. Использование видео позволяет моделировать множество ситуаций, имитирующих условия естественного общения; 4) интегративная. Заключается в том, что в качестве носителя информации видеоматериал может объединять в себе учебный материал, содержащийся в других пособиях, печатных текстах, а также отражать конкретные явления и процессы окружающей действительности; 5) иллюстративная. Состоит в демонстрации студентам примеров реализации на практике изученного языкового материала. Благодаря сочетанию аудио- и видео-

ряда аутентичные видеоматериалы являются источником аутентичных образцов речи, иллюстрирующих норму и узус изучаемого языка, а также оперативнее, чем другие источники, отражают изменения, произошедшие в языке в последнее время; 6) развивающая. Представлена в виде функции развития механизмов памяти, внимания, мышления и т.д., а также функции развития личностных качеств; 7) воспитательная. Работа с аутентичными видеоматериалами обеспечивает постижение другой культуры, способствуя интеграции различных социумов, все более активному диалогу культур, что является глобальной целью обучения.

Вслед за большинством специалистов, исследующих возможность повышения эффективности обучения иностранному языку с помощью видеозаписей, мы отмечаем, что они могут быть использованы при формировании умений социокультурной компетенции; эффективны при обучении устной речи. Они способствуют произвольному запоминанию материала, обусловленному эмоциональным сопереживанием происходящему на экране; позволяют разнообразить приемы обучения, создавая

зрительную или зрительно-слуховую опору в процессе презентации нового лексического, фонетического и грамматического материала; используются в целях более эффективной организации систематического повторения изученного материала.

Литература:

1. Ананьина, М. А. Обучение стратегиям речевого поведения в англоязычной среде в рамках курса «Практика устной и письменной речи» // *Lingua mobilis*, № 1 (40), 2013. с. 172–179.
2. Ускова, Б. А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку // *Молодой ученый*, 2013. № 10 (57). с. 542–544.

Приведенный перечень обучающих возможностей аутентичных видеоматериалов далеко не полон. Однако он убедительно доказывает их уникальность по сравнению с другими средствами обучения и необходимость использования в учебном процессе по иностранному языку.

## Методические преимущества использования ролевой игры на уроках иностранного языка

Березина Наталья Андреевна, студент;

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Ролевая игра — это методический прием, при котором обучающийся должен свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли одного из её участников [1; С. 16]. Мы попытались выделить некоторые методические преимущества данного приема:

1. Посредством ролевой игры в классе могут быть привнесены разнообразные формы опыта, структуры, большой объем лексического материала.

2. Ролевая игра может превзойти возможности любой парной и групповой деятельности, тренировать учащихся в умении говорить в любой ситуации на любую тему.

3. Некоторые люди часто учат английский для того, чтобы подготовиться к определенной роли в жизни (работать за границей, путешествовать). Таким образом, для них ролевая игра становится очень важной генеральной репетицией к реальной жизни.

4. Ролевая игра снабжает застенчивых, неуверенных в себе учащихся «маской», за которую они могут спрятаться. Учащиеся испытывают огромные затруднения, когда основной упор в обучении делается на личность обучающихся, на их непосредственный опыт.

5. Удовольствие играющим. Как только учащиеся начинают понимать, что именно от них требуется, они с удовольствием дают волю своему воображению. А поскольку это занятие им нравится, то учебный материал усваивается намного эффективнее.

6. Ролевая игра обладает целой гаммой технологий.

7. Максимальная активность обучаемых. Все учащиеся принимают участие в игре, тесно взаимодействуя между собой, что способствует созданию благоприятного климата в межличностных отношениях между учащимися и учителем: коллективная творческая деятельность.

8. Речевые партнеры определяются в игре не только по желанию преподавателя, но и произвольно.

9. Учащиеся имеют возможность меняться ролями, что позволяет использовать языковой материал в более полном объеме, совершенствовать навыки и умения в общении на языке.

10. На уроке царит атмосфера интереса и дисциплины: умственная и физическая активность; сосредоточенность и интерес.

Литература:

1. Фоминых, М. В. Ролевая игра при обучении английскому языку [Текст]: метод. пособие для преподавателей / М. В. Фоминых. — Красноуфимск: Изд-во «Объединение Лагран», 2008. — 46 с.

## Современные технологии в обучении иностранному языку младших школьников

Блудова Евгения Эдуардовна, студент;

Ветлугина Наталия Олеговна, ассистент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Двадцать первый век — это время, когда знание нескольких языков не то, что привычно, а иногда даже необходимо. Их изучению уделяется большое внимание. Существует множество способов, с помощью которых можно облегчить процесс знакомства ребенка с новыми языками посредством современных технологий, которые стали неотъемлемой частью нашей жизни. Современные технологии включают в себя не только техническую составляющую, но и новейшие теоретические разработки. Активное внедрение информационных технологий в жизнь наших детей показывает то, что они ждут новой формы обучения, новых современных методик.

Информационно-компьютерные технологии играют важнейшую роль в нашей жизни. Именно поэтому их применение в области образования очевидно. Все средства информационно-компьютерных технологий, применяемые в системе образования, можно разделить на два типа: аппаратные и программные.

Литература:

1. Кошман, И. М. Технические средства в обучении ин. языкам. — М., 2006.
2. Соловова, Е. В. Методика обучения иностранным языкам. М., 2001.

Не менее важной составляющей в обучении иностранным языкам младших школьников является глобальная сеть «Internet». Коммуникативный подход к обучению подразумевает общение и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.

Также при обучении иностранному языку используются следующие современные образовательные технологии: технология коммуникативного обучения; технология языкового портфеля; технология обучения в сотрудничестве; технология развития критического мышления.

Подводя итоги по исследованной теме, можно сформулировать заключение о том, что комплексное использование в учебном процессе информационно-компьютерных технологий, глобальной сети «Internet», современных концепций и технологий обучения иностранному языку младших школьников стимулирует личностную и интеллектуальную активность, развивает познавательные процессы, способствует формированию компетенций.

## К вопросу о роли современных информационных технологий в процессе изучения английского языка

Быкова Ольга Вячеславовна, учитель английского языка  
МОУ СОШ №31 с углубленным изучением английского языка (г. Санкт-Петербург)

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации. Благодаря технологиям, которые постепенно внедряются в учебный процесс, повышается мотивация учащихся на средней ступени обучения.

Использование новых информационных технологий тесно связано с процессами информатизации общества в целом, представляющей собой глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации,

осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена. Информатизация образования является одним из этих направлений.

Внедрение средств новых информационных технологий в систему образования позволит решить ряд задач образования, а именно:

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем.

Внедрение новых информационных технологий включает психологические, методические и технические преимущества, а именно это позволит активизировать различные виды познавательной деятельности учащихся и каналы восприятия информации, включить в процесс обучения всех учащихся одновременно, обеспечивать обратную связь в обучении, создать более интересную форму обучения, то есть повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка.

Литература:

1. Бухаркина, М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? // Иностранные языки в школе. — 2001. — №4. — с. 29–33.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: методика и лингводидактика: учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений/Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 5-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
3. Громова, О. А. Аудиовизуальный метод и практика его применения: учебное пособие/О. А. Громова. — М.: Просвещение, 1984. — 199 с.
4. Кравченко, Л., Канатова С. Ш. Компьютер при обучении иностранным языкам // Вестник СНО. — №9. — Волгоград, 1996. — с. 1–4.
5. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: учебное пособие/Е. А. Маслыко. — Минск: Высшая школа, 2000. — 193 с.
6. Ускова, Б. А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку // Молодой ученый, 2013. № 10 (57). с. 542–544.

## Сложности применения мультимедийных средств в высшем профессиональном образовании

Ветлугина Наталия Олеговна, ассистент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Использование мультимедийных средств в высшем профессионально-педагогическом образовательном учреждении имеет колоссальный потенциал и способно вывести преподавание дисциплин на новый качественный уровень, а также повысить эффективность усвоения обучающимися учебного материала. Но практика преподавания сталкивается с некоторыми сложностями.

Во-первых, особое внимание необходимо уделить техническому оснащению кабинета. Формальный подход к определению средств мультимедиа, используемых в вузе, говорит о том, что ими могут являться практически любые средства, способные привнести в обучение и другие виды образовательной деятельности информацию разных видов.

Во-вторых, не стоит забывать о специализированных средствах мультимедиа и их использовании. Как правило, большинство преподавателей и обучающихся, так

или иначе знакомых с компьютерной техникой, к числу аппаратных мультимедиа-средств безошибочно относит акустические системы (колонки), микрофон, звуковую карту (плату) компьютера, специальную компьютерную видеокамеру и, возможно, джойстик. Гораздо более интересны специализированные мультимедиа-средства, предназначение которых — повышение эффективности обучения. К числу таких современных средств, в первую очередь, необходимо отнести интерактивные мультимедиа доски.

В-третьих, использование перечисленных технических средств предполагает наличие пользовательских умений у преподавателя.

В-четвертых, аспектом, столь же важным, сколь и компетентность преподавателя, являются навыки владения информационными технологиями учащимися.

Литература:

1. Abbott, C. ICT: Changing Education. London: RoutledgeFalmer, 2001.
2. Инновации и современные технологии в системе образования: материалы II международ. научно-практич. конференции 20–21 февраля 2012 года. — Пенза — Ереван — Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. — 388 с.

## Обучение коммуникативным стратегиям англоязычного общения в профессиональном языковом образовании

Газизуллина Галина Робертовна, студент;  
Руденко Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук, преподаватель  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

В настоящее время в условиях глобализации к современным специалистам в области иностранных языков предъявляются требования владения межкультурной компетенцией, в качестве одного из компонентов которой рассматривается владение нормами речевого поведения изучаемой культуры. В основе речевого поведения лежат коммуникативные стратегии, под которыми понимают совокупность языковых средств и речевых приемов для достижения намеченной цели общения [1, 11]. Коммуникативные стратегии во многом обуславливаются национальным характером и менталитетом носителей языка и обладают специфическим грамматическим и лексическим оформлением. Ю.Б. Кузьменкова выделяет пять микростратегий — дистанцирования, намека, уклонения, поддержки коммуникативного контакта, поддержки собеседника [1].

По нашим наблюдениям, на специальном факультете обучение данному компоненту содержания требует оптимизации. Нами была предпринята попытка выстроить структуру обучения коммуникативным стратегиям студентов языкового факультета с учетом разграничения тактик внутри микростратегий по сферам употребления. Основанием для распределения стратегий по сферам упо-

требления послужили работы А.И. Гальперина, И.В. Арнольд и Т.А. Знаменской по стилистике английского языка.

Структура занятия включала следующие этапы:

- **Ознакомительный**, цель — знакомство обучающихся с основными особенностями использования стратегий конкретных в речевых актах в английском коммуникативном поведении (лекционный материал по новой стратегии, иллюстрированный примерами, а так же обоснование функционирования данной коммуникативной стратегии в языке);
- **Наблюдательный**, цель — формирование рецептивных навыков восприятия коммуникативных стратегий (выделение особенностей реализации стратегий в представленных примерах; поиск примеров использования стратегий по материалам художественных фильмов, книг и т.д.);
- **Обучающий**, цель — формирование продуктивных навыков использования коммуникативных стратегий в условно-коммуникативных ситуациях общения (перевод/перефразирование предложений с использованием изученной стратегии; составление диалогов с использованием коммуникативных стратегий)

Таблица 1

Стратегия	Тактики официально-делового стиля	Тактики разговорного стиля
<b>Дистанцирования</b>	Смещение временного плана; использование модальных глаголов	Использование продолженного времени
<b>Намека</b>	Использование отрицания как намека	Регуляция значимости (техники минимизации значимости и снижения определенности)
<b>Уклонения</b>	Смягчение утверждений; суждение как личное мнение; смягчение суждений, представленных в виде вопроса; суждение как обобщение	Смягчение побудительных высказываний посредством вопроса
<b>Поддержки собеседника</b>	Данная стратегия может относиться к разным стилям в зависимости от контекста	
<b>Поддержки языкового контакта</b>	Развертывание односложных ответных реплик	Заполнение пауз

## Литература:

1. Кузьменкова, Ю. Б. Стратегии речевого поведения в англоязычной среде // Лекции 1–4. — М.: Первое сентября, 2006. — 48 с.

## Обучающие игры на уроках иностранного языка в младших классах

Городенко Дарья Дмитриевна, студент;

Ветлугина Наталия Олеговна, ассистент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Преподавание английского языка в начальной школе — увлекательный процесс, одинаково интересный как для учащихся, так и для учителя. Способность преподавателя организовать общение с учащимися на уроке определяет педагогический процесс обучения иностранному языку, направленный на раскрытие личностных особенностей обучаемых.

По мнению психологов, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Учителю необходимо планировать занятия по английскому языку в начальной школе, исходя из психологических особенностей детей младшего школьного возраста, ведь основной формой обучения является игра. Кроме того, это уникальное средство ненасильственного обучения детей, так как создается доброжелательная атмосфера и ситуация успеха. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развивается внимание, память, мышление, творческие способности. Использование игровой технологии всегда даёт хорошие ре-

зультаты, повышает и поддерживает интерес к предмету.

Таким образом, игра — это деятельность (речевая); мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная деятельность; обучение и воспитание в коллективе; развитие психических функций и способностей; «учение с увлечением».

Целями использования игр на уроках иностранного языка являются: формирование определенных навыков; развитие определенных речевых умений; обучение общению; развитие необходимых способностей и психических функций; познание (в сфере становления собственно языка); запоминание речевого материала. Игры для детей можно подобрать в зависимости от поставленных целей и задач урока. К примеру, если урок посвящается фонетике, то главной целью урока будет тренировка учащихся в произношении английских звуков. А если грамматике, то стоит обратить большее внимание на обучение употреблению речевых образцов, которые содержат определенные грамматические трудности.

## Языковая подготовка выпускника высшей школы

Горшков Марк Александрович, студент;

Князькова Светлана Юрьевна, старший преподаватель

Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского

Выпускник сегодняшнего дня должен соответствовать требованиям современного рынка труда. Он должен быть готов к работе в непостоянных условиях, задачах, которые поставлены перед обществом, обладать глубокими знаниями, практическими умениями и современными навыками, уметь практически использовать знания на практике. В будущем специалисте преподавателю следует воспитывать, развивать нравственность, зрелость, творческие наклонности, предприимчивость.

В профессиональной педагогике важную роль играет формирование широкой общей культуры и знакомство с разными областями. Педагогика высшей школы

сейчас основывается не на информационном сообщении знаний, а на организации самостоятельной работы студента.

Преподавателю в ходе педагогического общения во время обучения английскому языку важно развивать нестандартное мышление студентов. Предпочтение отдается педагогическим приемам, которые способствуют развитию творческого мышления. Самостоятельное решение филологических задач проблемного характера способствует развитию творческих возможностей студентов.

Филологические аспекты подготовки студента предусматривают сегодня обновление содержания образования,

его связь с жизнью, соответствие учебной программы современному уровню общества, воспитание гуманизма, высоких гражданских и нравственных качеств.

Профессиональная педагогика должна научить студента самостоятельно мыслить, способствовать формированию критического ума.

Литература:

1. Потехина, Н. В. Организация педагогической практики студентов педагогического вуза// Н. В. Потехина// Дискуссия. — 2010. — №5. — с. 100–102.
2. Ускова, Б. А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку// Б. А. Ускова// Молодой ученый. — 2013. — №10. — с. 542.

## Основные функции воспитательной работы в младшей школе

Губашова Мария Борисовна, студент;

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Происходящие в нашей стране огромные социальные преобразования, а также бурный научно-технический прогресс предъявляют все более высокие требования к обучению и воспитанию каждого человека. Так как формирование воспитания происходит на ранних этапах развития личности, целесообразно предположить, что в условиях младшей школы ученики более подвержены воспитанию. В методической литературе существует много определений внеклассной работы [1]. Рассмотрев несколько понятий внеклассной работы, мы пришли к выводу, что нам близко понятие Н. Е. Щурковой: «Внеклассная работа — система совместной деятельности, содержание которой лежит за рамками образовательной учебной программы начального образования. Внеклассная работа — одно из звеньев процесса воспитания» [2;27].

Внеклассная работа выполняет множество функций. Мы выделили самые основные, на наш взгляд:

- разнообразная внеклассная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивиду-

альных способностей ребенка, которые не всегда удается рассмотреть на уроке;

- включение в различные виды внеклассной работы обогащает личный опыт ребенка, его знания о разнообразии человеческой деятельности, ребенок приобретает необходимые практические умения и навыки;

- разнообразная внеклассная работа способствует развитию у детей интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивной деятельности;

- в различных формах внеклассной работы дети не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе, т.е. сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах, ставить себя на место другого человека. Внеклассная работа всегда широко применялась и применяется в настоящее время, она является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. В наши дни именно внеклассной работе уделяется пристальное внимание со стороны учителей, методистов и ученых.

Литература:

1. Фоминых, М. В. Воспитательный потенциал проблемно-модельного тренинга в условиях профессионально-педагогического образования //Новые технологии в лингвистике и лингводидактике: материалы международной научно-практической конференции. — Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. — с. 121–124.
2. Щуркова, Н. Е. За гранью урока. — М., 2004, 134с.

## Создание условий для формирования личностных универсальных учебных действий младших школьников

Гусева Лариса Анатольевна, учитель начальных классов  
МАОУК «Гимназия «Арт-Этюд» (г. Екатеринбург)

В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» приоритетной задачей начального общего образования является **формирование личности обучающегося**, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности.

Национальная доктрина образования до 2025 года также ставит задачу разностороннего и своевременного развития детей и молодежи, формирования навыков самообразования и **самореализации личности**.

Сегодня ведущей целью образования является направленность на личностно-ориентированное обучение, развитие способностей ребенка и его последующую самореализацию. Все вышеизложенное невозможно без партнерства школы и семьи.

В современных условиях модернизации образования, стремительного развития технологий, роста информационного потока, появления новых форм коммуникаций управление системой формирования УУД у учащихся становится насущной необходимостью.

Для создания условий для развития личностных УУД определены критерии уровней сформированности действий личностного, профессионального и жизненного самоопределения, сформированности действий смыслообразования, сформированности нравственной оценки поступка. Уровни разработаны и апробированы на основе теоретических трудов Репкиной Г. В., Заика Е. В., Нифонтова В. И.

Родители (законные представители) каждую четверть получают методические рекомендации по развитию уни-

версальных учебных действий детей в зоне ближайшего развития. Эти рекомендации помогают родителям определять путь развития личности ребенка в соответствии с новыми требованиями ФГОС.

Постоянное сотрудничество с родителями обучающихся дает возможность сделать процесс образования и воспитания ребенка эффективным, продуктивным, удовлетворяющим потребности всех субъектов образовательного процесса. Создание оптимальных условий для взаимодействия субъектов образовательного процесса, для повышения общественной значимости процесса и результата образования; при привлечении резервов семейной педагогики помогают реализовать цель: воспитание социально-адаптированной личности, способной жить в реальном мире.

**Личностные УУД** обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Итак, формирование личностных УУД происходит на всех этапах образовательно-воспитательного процесса. Результаты промежуточной диагностики показывают, что создание условий для развития личностных УУД позволяет повысить мотивацию обучающихся, тем самым позитивно изменить эффективность образовательного процесса, заложить фундамент развития компетентной личности.

## Домашнее чтение как средство формирования и контроля смежных речевых умений и навыков

Дергачева Ольга Андреевна, студент;  
Ветлугина Наталия Олеговна, ассистент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Чтение представляет собой одно из важнейших средств получения информации и в жизни современного образованного человека занимает значительное место. В реальной жизни чтение выступает как отдельный, самостоятельный вид коммуникативной деятельности, мотивом которой является удовлетворение потребности в информации, заключенной в тексте. Идеи и концепции по обучению чтению подробно представлены в трудах

Е. Н. Солововой, З. И. Клычниковой [1], О. Д. Кузьменко, Г. В. Роговой [2] и др.

Особенности чтения как речевой деятельности делают его весьма эффективным средством обучения. Его положительная роль особенно ощутима в овладении языковым материалом: мнемическая деятельность, сопровождающая процесс чтения, обеспечивает запоминание языковых единиц, причем как изучаемых, так и новых для учащихся.



Поэтому на многих ступенях обучения чтение текстов выступает и как один из способов расширения словаря.

Уроки домашнего чтения необходимы в учебном процессе, поскольку чтение художественной литературы на изучаемом языке обогащает словарный запас, способствует развитию устной речи, ознакомлению с культурой страны изучаемого языка и развитию аналитического мышления. Эти уроки важны: во-первых, потому, что учащийся соприкасается с живым языком, конструкциями, используемыми в живой речи, а не условно-учебным; во-вторых, есть возможность высказать свое мнение и дать оценку произведению, героям и ситуациям,

что, разумеется, развивает навыки устной речи.

Так, мы пришли к выводу, что домашнее чтение может выступать как средство формирования и контроля смежных речевых умений и навыков, поскольку: использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала; упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям; коммуникативно-ориентированные задания на контроль усвоения лексики, грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов.

Литература:

1. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение. — 2010. 213 с.
2. Рогова, Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

## Игра как ведущий метод обучения дошкольников английскому языку

Евдокимова Мария Николаевна, студент;

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Специфичными для дошкольного возраста являются продуктивные (изобразительные) виды деятельности — рисование, конструирование, аппликация, лепка. В результате осуществления этой деятельности ребенок производит не только какой-то продукт, отображая в нем свои впечатления и опыт жизни, но также развивает моторику, воображение, внимание, память и другие познавательные процессы. В этом плане продуктивные виды деятельности сходны с игрой. Образный характер мышления, специфичный для дошкольного возраста, определяется тем, что ребенок устанавливает связи и отношения между предметами, прежде всего, на основе непосредственных впечатлений. Наличие навыков учебной деятельности поможет дошкольнику в его последующей школьной жизни. Потребность в игре у детей сохраняется и занимает значительное место и в первые годы их обучения в школе.

Игра для ребенка — не просто интересное времяпрепровождение, но способ моделирования внешнего, взрослого мира, в процессе которого ребенок вырабатывает схему взаимоотношений со сверстниками. Развитие и обучение детей английскому языку происходит исключи-

тельно в игровой форме, поскольку игра в дошкольном возрасте выступает в качестве естественной среды, окружения ребенка. Именно через игру, благодаря игре ребенок познает мир, начинает видеть целостную картину мира, безболезненно входит во взрослую жизнь и проявляет интерес к иноязычной среде. Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли педагога. Например, пальчиковые игры — это не только увлекательные и эмоциональные игры, но и очень полезные упражнения для развития моторики, речи и творческих способностей. Одну и ту же пальчиковую игру необходимо повторять несколько раз с целью ее полного запоминания, после этого предложить другую рифмовку и игру. Периодически желательно возвращаться к заученным ранее пальчиковым играм, поскольку детей ободряет повторение того, что они хорошо знают.

Таким образом, в силу возрастных особенностей обучать и развивать детей дошкольного возраста необходимо исключительно в игровой форме.

Литература:

1. Фоминых, М.В. Ролевая игра при обучении английскому языку [Текст]: метод. пособие для преподавателей/М.В. Фоминых. — Красноуфимск: Изд-во «Объединение Лагран», 2008. — 46 с.

## Наглядность в развитии навыков монологической речи на уроках английского языка

Зайцева Ульяна Владимировна, студент;

Ускова Белла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Проблема развития иноязычной монологической речи подростков актуальна, современные подростки имеют трудности в овладении навыком говорения, решение проблемы требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и учащихся. Основная функция монологического высказывания состоит в связанном непрерывном изложении мыслей, обращенном к одному или нескольким лицам и преследующем определенную цель. Форма и содержание монологического высказывания зависят от коммуникативной ситуации. Из-за психофизических особенностей учащихся при обучении монологической речи могут возникнуть проблемы с мотивацией, запоминанием. Поэтому обучение должно быть интересным, включающим различные формы и методы работы. На уроках английского языка учащиеся должны уметь использовать в речи такие виды моно-

лога, как описание, рассуждение, сообщение, повествование и т. д.; отвечать на вопросы по теме, выражать свое мнение, владеть определенными грамматическими конструкциями. Под наглядными средствами обучения понимают демонстрационные материалы и пособия, которые помогают полноценно раскрывать и усваивать содержание учебного материала или выступающие как самостоятельный источник информации. Основная функция наглядности иллюстративная.

В ходе педпрактики был разработан комплекс языковых и иллюстративных наглядных средств обучения для развития навыка монологической речи на уроках английского языка в пятом классе, проведен эксперимент по его использованию. Результаты показали, что наглядные средства способствуют развитию навыка монологической речи в пятом классе.

Литература:

1. Ананьина, М.А. О необходимости восприятия лингвокультурной информации, передаваемой аллюзией, при чтении иноязычного текста // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, октябрь, 2005 г. — Пенза: РИО ПГСХА, 2005. с. 136–143.
2. Ускова, Б.А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку // Молодой ученый, 2013. № 10 (57). с. 542–544.

## Проблема выделения видов чтения в современной методике преподавания иностранного языка

Зиновьева Любовь Викторовна, студент;

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Одна из важнейших проблем в методике обучения иностранному языку — разработка методик обучения основным видам речевой деятельности, в частности чтению. Чтение — особый вид речевой деятельности, это процесс одновременного восприятия и понимания письменного текста [1]. В истории человечества чтение возникло позже устной речи и на ее основе. Чтение является рецептивным видом речевой деятельности. Чтение является и целью, и средством обучения. В качестве цели — формирование, развитие и совершенствование умения извлекать информацию из текста. В качестве средства —

это выполнение разнообразных упражнений. Нужно прочитать упражнение и понять задание. Для того чтобы пересказать текст (а также выполнить другие упражнения, связанные с ним), нужно его прочитать. В современной методической отечественной и зарубежной литературе существует множество классификаций видов чтения. Так, методисты выделяют различные классификации видов чтения. Мы попытались сгруппировать и структурировать все виды чтения, опираясь на основные классификации.

I. По целевой направленности деятельности: ознакомительное, просмотровое, изучающее, поисковое. II.

По форме: про себя, индивидуальное, хоровое, громкое. III. По способу раскрытия содержания: аналитическое, синтетическое, переводное, беспереvodное. IV. По месту чтения: домашнее, классное. V. По характеру организации деятельности: подготовленное, неподготовленное, тренировочное, контрольное.

#### Литература:

1. Рогова, Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.. Методика обучения иностранным языкам в средней школе — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
2. Фоминых, М.В. Применение проблемно-модельного тренинга в теоретико-практическом занятии по теории и методике преподавания иностранного языка/Молодой ученый. — 2014. — №2. — с. 877–879.

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Таким образом, чтение является и целью, и средством обучения иностранному языку. В учебном процессе следует четко различать эти его две функции, так как она определяют методическую организацию всей работы.

## Мультимедийные технологии как эффективное средство в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе

Иванищук Елена Валентиновна, студент;

Пузырев Виктор Владимирович, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

На базе МАОУ СОШ №2 с углубленным изучением иностранного языка г. Ноябрьска в 2013–2014 уч. г. было проведено исследование с целью обоснования использования мультимедийных технологий обучения на уроках иностранного языка.

Мультимедиа-технологии позволяют использовать в образовательном процессе интегрированную информационную среду, созданную на основе графики, анимации, фото, видео, звука, текста. Мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обучения: некоторые предпочитают учиться посредством чтения, другие — посредством восприятия на слух, третьи — посредством просмотра видео.

Рекомендуется сочетать использование мультимедиа с активными методами обучения. При пассивном восприятии информации учащиеся запоминают не более 10% того, что читают, 20% того, что слышат, 30% того, что видят, 50% того, что видят и слышат. При активном восприятии информации с использованием мультимедиа-ресурсов учащиеся могут запоминать до 80% того, что говорили сами и 90% того, что делали сами.

Среди методов, в которых использование мультимедиа может дать наибольший педагогический эффект: метод проектов, метод информационного ресурса, метод дидактических игр и др. Кроме того, на уроках иностранного языка учитель может использовать мультимедийные технологии для презентации иноязычного материала и для осуществления контроля знаний.

При проведении опытно-практической части исследования среди 9-х классов были определены контрольная и экспериментальная группы. Эксперимент, проведенный в три этапа (констатирующий, формирующий, контролирующий), показал, что экспериментальная группа, в которой уроки проводились с использованием мультимедийных технологий обучения, предъявила более высокие результаты контрольного тестирования, чем контрольная группа, в которой уроки проводились без использования мультимедийных технологий обучения.

Рекомендуется интегрировать занятия с использованием мультимедийных технологий в образовательный процесс при обучении иностранному языку.

## Использование интерактивных методов при развитии лексических навыков говорения на среднем этапе изучения иностранного языка

Илаева Эльвира Валерьевна, студент;

Ускова Белла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В проведенном исследовании мы рассмотрели особенности организации учебной деятельности на уроках английского языка с использованием интерактивных методов обучения и на основе анализа теоретических положений разработали, представили и частично апробировали фрагменты учебных занятий для 5 класса с использованием интерактивных методов обучения.

Результаты исследования говорят о том, что эффективность интерактивных методов обучения зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия. Целью обучения иностранному языку является формирование межкультурной компетенции учащихся, которая реализуется в способности к речевому общению. Одним из возможных путей организации успешной речевой активности учащихся является применение интерактивного метода на уроках английского языка, в ходе реализации которого учащиеся не просто получают возможность развивать навыки говорения, но и чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную самостоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Использование модели многосторонней коммуникации позволяет включать в процесс обучения всех учащихся класса. В процессе

многосторонней коммуникации у учащихся появляется возможность поделиться своими мыслями, впечатлениями и ощущениями в рамках определенной темы, рассказать о своих собственных выводах и выслушать мнения не только педагога, но и одноклассников.

Педагоги-практики, применяя методы интерактивного обучения, отмечают наличие определенных барьеров, препятствующих их использованию. К ним относятся: трудность в преподнесении большого количества материала на занятиях; большие временные затраты для подготовки занятия, невозможность использования активных методов обучения в многочисленной аудитории. Эти барьеры необходимо учитывать при планировании своего урока и быть готовыми прилагать усилия по их преодолению.

Результаты частичной апробации интерактивных методов обучения показали, что данные методы развивают лексические навыки говорения, повышают эффективность обучения диалогической речи на уроках английского языка, стимулируют учащихся к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка, обеспечивают лично ориентированную направленность организации обучения в школе, повышают субъектную активность обучающихся.

### Литература:

1. Ананьина, М. А. Обучение стратегиям речевого поведения в англоязычной среде в рамках курса «Практика устной и письменной речи» // *Lingua mobilis*, № 1 (40), 2013. с. 172–179.
2. Королева, Ю. А., Ускова Б. А. Использование информационных технологий в обучении иностранному языку. Актуальные проблемы теории языка, страноведения и методики преподавания: сб. материалов XI Междунар. студ. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 16 апр. 2013 г./отв. ред. Б. А. Ускова, М. А. Ананьина, М. В. Фоминых; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2013. с. 82.

## Процесс формирования лексического навыка на уроках иностранного языка в современной практике методики преподавания иностранного языка

Кекшина Юлия Юрьевна, учитель английского языка  
МОУ СОШ №2 (г. Нижняя Тура)

Natalia Blonskikh, student  
Ankara, Turkey

В настоящее время возрастает потребность в специалистах, владеющих разговорной речью, а также подготовленных для работы с литературой на иностранном

языке. Это способствует значительным изменениям в практике обучения иностранным языкам, где доминирующим подходом становится коммуникативный подход,

при котором уже с первого занятия учащиеся обучаются общению на иностранном языке.

Однако базовый уровень подготовки должен предусматривать его доступность для всех учащихся, независимо от условий обучения. Наличие разных условий обучения, в том числе неоднородность контингента учащихся (разброс в степени их обучаемости иностранному языку) делает необходимым применение различных методических приемов. Овладение коммуникативной компетенцией в каждом из видов речевой деятельности (устной речи, письме, чтении) в равной степени каждым из учащихся оказывается невозможным. Одним же из видов речевой деятельности на базовом уровне учащийся сумеет овладеть лучше. Но независимо от того, каким видом речевой деятельности овладевает учащийся, необходимо определенное количество единиц в его запасе. И это не просто слова (набор слов не является базовой основой). Лексический запас — это объем лексических единиц с их парадигмами (изменениями) и функциями, служащих для формирования и формулирования мысли. И очень важны средства формирования лексического навыка на различных этапах обучения.

При овладении иностранным языком в условиях, когда речевая практика количественно ограничена, функциональные (фонетические, грамматические, лексические) обобщения обязательно должны пройти через фазу осознания, чтобы стать эффективным средством регулирования речевого процесса. Обучение речи на иностранном языке сводится на начальном этапе к заучиванию речевых образцов, созданных на основе предварительно отработанных моделей, или к традиционному заучиванию слов и парадигм их изменения. В первом случае имеет место стихийное формирование речевых навыков путем проб и ошибок без достаточного четкого осознания структуры и семантики моделей и условий их функционирования в речи. Это затрудняет переработку и хранение в памяти учебной информации, требует большой затраты учебного времени и препятствует быстрому переходу к коммуникативной деятельности.

Во втором случае формируемые лингвистические понятия базируются на недостаточно высоком уровне общения в соответствии с все еще бытующей недооценкой способностей учащихся. Организация процесса обучения, построенного на психологической концепции Гальперина П. Я., предполагает преодоление указанных недостатков. Применительно к формированию лексического запаса в обучении иностранному языку поэтапная организация усвоения состоит из следующих стадий:

а) сообщение учащимся соответствующего речевого образца и организация первичного его усвоения, накопление элементарного речевого опыта. Необходимость предварительного создания такого речевого опыта диктуется особенностями деятельности механизма речи: для того, чтобы научиться пользоваться моделью, надо уже обладать элементами, из которых состоят модели, надо, чтобы они были соединены по определенным правилам;

б) ознакомление учащихся со структурой и семантикой языковой модели, лежащей в основе речевого образца, путем ее материализации с помощью графических средств;

в) организация целенаправленной деятельности учащихся с учебным материалом в развернутой форме (самостоятельное составление моделей, конкретных речевых образцов, нахождение соответствующей операции, алгоритма для решения той или иной языковой задачи и т. п.) с опорой на внутреннюю речь;

г) проведение тренировочных упражнений, приводящих к свертыванию отдельных звеньев алгоритма, и автоматизации языкового явления в коммуникативных упражнениях.

Поэтапное формирование лингвистических понятий (или как в данном случае лексического запаса) на базе функциональных признаков и отработка соответствующих умственных и речевых действий обеспечивает их быстрое усвоение в заданной мере общения и сразу в полном объеме признаков. Указанная система обеспечивает целенаправленное управление ходом усвоения.

## Формирование лексико-грамматических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку

Князева Ирина Васильевна, студент;

Якунина Людмила Дмитриевна, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Впервые вопрос о речевых ошибках был поставлен М. В. Карповым. Заметим, что ошибкой, в общем плане, называют «результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли».

Профилактика и устранение типичных лексико-грамматических ошибок является одной из актуальных

проблем методики преподавания иностранного языка в современной школе. Лексические ошибки делятся на окказиональные и типичные, представляется логичным, в первую очередь, исправить типичные ошибки, так как они возникают в рамках языковой и речевой компетенции, а окказиональные носят эпизодический характер. Типичные лексические ошибки проявляются

на следующих уровнях: фонетическом, лексико-семантическом и лексико-грамматическом. Так, ошибки на лексико-грамматическом уровне возникают на морфологическом подуровне и подуровне структурной сочетаемости. Методика коррекции ошибок также напрямую зависит от концепции обучения, на которой основывается преподаватель. При когнитивном подходе коррекции ошибок отводится ведущая роль, а при коммуникативно-ориентированном подходе исправлению придают меньшее значение. При обучении и формиро-

вании навыков всегда предполагается самоконтроль. (И. Н. Зимняя).

Принципиально важно никогда не оставлять ошибки без внимания. Способность к идентификации ошибочных действий можно считать одним из важнейших показателей профессионального мастерства педагога (при оценке действий учащегося), перспективности учащегося (при самооценке), а самое главное, эффективности их учебного взаимодействия (при взаимной оценке участников учебного процесса).

Литература:

1. Баграмова, Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. СПб, 2005.
2. Будренюк, Г. М., Григорьевский В. М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев, Штинца, 1978.
3. Зимняя, И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления, М, 1991.

## Системно-деятельностный подход в воспитании как основа ФГОС НОО

Котельникова Татьяна Викторовна, учитель начальных классов  
МАОУК ОУ «Гимназия «Арт-Этюд» (г. Екатеринбург)

Согласно ФГОС НОО успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, активная жизненная позиция, установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего, активное финансовое поведение, эффективное социальное сотрудничество, здоровый и безопасный образ жизни. Для возвращения такого типа человека в стандарты предлагается системно-деятельностный подход.

В рамках введения ФГОС НОО знаковым является наличие в нем воспитательного компонента, который включается в государственные стандарты впервые в истории отечественной системы образования. Работа по реализации воспитательного компонента ФГОС требует от педагога глубокого и вдумчивого подхода к организации воспитательного процесса. При организации воплощения этого методологического принципа-метода крайне важно четкое представление его сущности. Основой для его понимания служат понятия «деятельность» и «воспитание».

Огромное значение по формированию системно-деятельностного подхода имеет диагностика эффективности воспитательной деятельности школьников.

Целью диагностики является выяснение того, являются ли (и в какой степени) воспитываемыми те виды внеурочной деятельности, которыми занят школьник. Диагностика проводится для того, чтобы обнаруживать и решать наиболее острые проблемы, существующие во внеурочной сфере, чтобы анализировать, обобщать и распространять позитивный опыт воспитания. Она

должна быть направлена на изучение личности ученика и создаваемые во внеурочной деятельности условия развития личности. Исходя из этого, можно выделить три основных предмета диагностики: личность воспитанника, детский коллектив, профессиональная позиция педагога.

Понимание взаимосвязи результатов и форм внеурочной деятельности, ее диагностики должно позволить педагогам: разрабатывать образовательные программы внеурочной деятельности с четким и внятным представлением о результате; подбирать такие формы внеурочной деятельности, которые гарантируют достижение результата определенного уровня; выстраивать логику перехода от результатов одного уровня к результатам другого; диагностировать результативность и эффективность внеурочной деятельности.

Чтобы деятельностный подход имел результат, всё это должно быть в системе, а значит, предполагает наличие у классного руководителя некой воспитательной программы, в которую будут включены все виды деятельности ФГОС НОО. В программе воспитания педагоги нашей гимназии разработали такой план работы на учебный год, где главной целью будет увидеть, на что способен ученик и к каким способностям он склонен.

Работа в 1 классе начинается с курса «Проектная и исследовательская деятельность». Второй год обучения может предполагать раскрытие творческих способностей учащихся. Третий год обучения посвящён общественно-полезному труду. На четвёртом году обучения планируется участие во всероссийских дистанционных конкурсах, викторинах.

Делая вывод, можно сказать, что деятельностный подход во внеурочной деятельности позволяет не только ученику начальной школы найти себя, самоопределиваться и приблизиться к эталону выпускника. Переходя на среднюю ступень образования, он будет уверен в себе, сможет самостоятельно применять полученные знания, без помощи взрослых, что позволит ему ещё больше преуспеть в учёбе и даст возможность найти

себя ещё и в другой области, глубже заняться тем, что ему больше всего интересно. Для ученика всегда важен результат, а когда за свою деятельность он получает сертификат, диплом, грамоту, то это только подтверждение, что его труд, деятельность имеет успех, а значит и не за горами тот день, когда у нас появятся новые технологии или произведения искусств, авторами которых будут наши ученики.

## Интерактивная доска как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка в общеобразовательной школе

Кравченко Алена Васильевна, студент;

Пузырев Виктор Владимирович, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Теоретическое изучение проблемы исследования и практические результаты позволили сформулировать следующие выводы о том, что использование интерактивной доски как средства активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения позволит: повысить уровень активизации познавательной деятельности учащихся; сформировать устойчивый интерес учащихся и организовать их активную работу на уроках английского языка; определить уровень владения ученика иностранным языком. Анализ педагогических возможностей интерактивной доски как средства активизации познавательной деятельности позволяет утверждать, что успех обучения определяется осознанным отношением учащихся к учению, их стремлением к познанию, активностью. Данный вид работы носит творческий и индивидуальный характер, у обучаемых развивается логическое мышление, а в процессе демонстрации приобретает опыт публичных выступлений. Использование интерактивной

доски позволяет перейти от традиционной технологии проведения уроков к новой интегрированной образовательной среде, включающей все возможности электронного представления информации. На каждом этапе урока можно использовать компьютерные технологии как источник дополнительной информации по предмету. Интерактивная доска существенно расширяет возможности учителя, идет работа со звуками, графикой, текстами, схемами, при этом материал можно по ходу урока менять, дополнять, корректировать. Вместе с тем, использование интерактивной доски требует серьезной длительной подготовки, навыков работы с компьютером и, безусловно, большего времени для подготовки учителя к уроку; учителя должны грамотно овладеть программным обеспечением интерактивной доски и использовать его потенциал при подготовке к уроку. Также необходимыми окажутся другие программные средства, которые могут расширить сферы применения интерактивной доски.

## Сюжетно-ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции<sup>1</sup>

Кузина Юлия Викторовна, ассистент;

Петухова Светлана Михайловна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Цель данной работы — обоснование эффективности применения сюжетно-ролевых игр как средства развития межкультурной коммуникативной компетенции на уроке английского языка.

Задачами исследования являются: определить понятие межкультурной коммуникативной компетенции, ее сущность и специфику; рассмотреть точки зрения на структуру межкультурной коммуникативной компетенции;

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14–04–00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

рассмотреть особенности сюжетно-ролевой игры и технологию ее проведения; проанализировать особенности проведения сюжетно-ролевых игр на старшем этапе обучения в школе; определить критерии, согласно которым произвести сравнительный анализ ряда сюжетно-ролевых игр и установить степень их эффективности для развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Согласно Федеральному государственному стандарту среднего (полного) общего образования, личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения [1, с. 5]. Поликультурность современного мира влечет за собой необходимость осуществлять межкультурное общение, основным инструментом которого является иностранный язык. С одной стороны, для успешного межкультурного общения необходим определенный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. С другой стороны, такое общение невозможно в отсутствие знаний о культуре страны изучаемого языка. Результаты освоения базового курса учебного предмета «Иностранный язык» должны отражать владение знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике [там же, с. 8]. Таким образом, мы можем говорить о необходимости формирования у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции.

Определение межкультурной коммуникативной компетенции представляется нам несколько расплывчатым, нередко его используют как синоним понятия межкультурная компетенция. Ряд ученых считают, что она не равна ни межкультурной, ни коммуникативной компетенции. Главное отличие заключается в том, что, формируя межкультурную компетенцию, общение на иностранном языке не является обязательным, в то время как формирование межкультурной коммуникативной компетенции ведется на иностранном языке [2, 3]. Под межкультурной коммуникативной компетенцией мы понимаем способность к межкультурному взаимодействию на иностранном языке с учетом знаний о социальных и культурных явлениях страны изучаемого языка и использованием языковых средств адекватно ситуации общения.

Ученые включают различные аспекты в структуру межкультурной коммуникативной компетенции. Проанализировав несколько подходов, можно сказать, что в нее входят знания, умения, отношение и мышление [4, 5, 7]. В компонент знаний входят культурные ценности, нормы общения, культурологические факты, иностранный язык. К умениям относятся: усвоение новых знаний, критическая оценка, интерпретация и соотнесение событий. К особенностям мышления мы можем отнести понимание связи между языком, мышлением и культурой, познание на границе культур, принятие многообразия культур, их равнозначности.

Развитие любой компетенции возможно только посредством приобретения соответствующего опыта деятельности. Неотъемлемым условием становления межкультурной компетенции учащихся является обеспечение непосредственного взаимодействия с представителями других культур [6, с. 120]. Тем не менее, в рамках школьного образовательного процесса осуществление этого условия представляется весьма проблематичным. Поэтому необходимо применять наиболее эффективные средства формирования и развития данной компетенции непосредственно на уроке иностранного языка.

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка в школе может осуществляться различными способами. Среди средств формирования межкультурной коммуникативной компетенции можно выделить сюжетно-ролевые игры. Данный тип игр привлек наше особое внимание, так как именно он может быть более успешно реализован в целях формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Сюжетно-ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые учащиеся могут спроектировать на себе и обеспечивает создание различных ситуаций общения, возникающих в реальной жизни.

Существует несколько классификаций сюжетно-ролевых игр по различным признакам: по степени контролируемости, с учетом возрастных особенностей, с учетом целей, которые преследует сюжетно-ролевая игра.

На этапе подготовки игры руководитель игры (учитель) объясняет ситуацию, распределяет роли, дает задания по подготовке необходимых для игры исходных данных. Участники игры проводят самостоятельную подготовку к поведению игры, разыгрывают выбранную ситуацию в соответствии со своими ролями. В ходе подведения итогов игры производится оценивание игры всех участников (учитель и группа) [8, с. 65].

В структуру ролевой игры как процесса входят: а) роли, взятые на себя играющими; б) исходная ситуация; в) действия с предметами; г) реальные отношения между играющими; д) сюжет (содержание) — область действительности, условно воспринимаемая в игре [9, с. 17].

С точки зрения формирования межкультурной коммуникативной компетенции сюжетно-ролевая игра является моделью межличностного взаимодействия в конкретной ситуации, именно здесь возникает потребность в общении на иностранном языке. В процессе игры или в процессе подготовки к ней, учащиеся могут сталкиваться с культурными различиями, узнавать новые лингвострановедческие факты и использовать их в процессе общения.

Описывая технологию сюжетно-ролевой игры, нужно отметить, что разработка сюжетно-ролевой игры начинается со сценарирования. Сценарирование игры состоит из двух частей: 1) составление сценария, то есть распределение ролей; 2) введение людей в игру, под которым понимается установление связей, по которым человек входит в игровой мир, становится игроком.



Роли могут быть ключевыми, второстепенными и периферийными. Учитель распределяет роли согласно цели игрового процесса или исходя из личных особенностей учащихся. Средством введения игрока в игровое пространство может быть установка, театрализованное действие, предварительная игра. Под установкой понимается текст, который передается организатором в процессе подготовки человека к игре. Установка может быть как письменной, так и устной. Разделяют общую установку, которая делается перед началом игры для всех игроков, личную и командную установки. Как правило, игрокам сообщаются правила игры, действия, которые они могут предпринимать в соответствии со своей ролью, время и место действия, сценарий в рамках театрализованного действия. Театральное сценирование можно подготовить силами игроков. Например, игра должна начинаться с коронации, свадьбы, обряда и тому подобных вещей. Театральный вариант сценирования помогает людям почувствовать игровой мир, ощутить себя его жителями. Здесь используются костюмы, антураж, декорации.

Последний вариант введения игрока в игру — проведение мини-игры с группой. В этом случае также происходит установка, но здесь организатор предстает в роли персонажа, который беседует с другими игроками.

Образовательный момент игры заключается в том, что учащиеся сталкиваются не с конкретной личностью, персонажем, а с системой права, культурой, социальным противоречием. Образовательная игра предполагает, что игроки сталкиваются в игре с чем-то иным, нежели коммуналные, личностно окрашенные конфликты [10, с. 20].

#### Литература:

1. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования, 2012. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 23.01.2013).
2. Hymes, D. On Communicative Competence. In J. V. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — pp. 269–293.
3. Wunderlich, D. *Studien zur Sprechaktheorie*. — Frankfurt/M., 1976. — S. 119–180.
4. Knapp, K. *Intercultural Communication in EESE* URL: <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> (дата обращения 23.01.2014).
5. Byram, M. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 1997. URL: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> (дата обращения 23.01.2014)
6. Руденко, Н. С., Макурова Е. В. Виртуальная образовательная среда как условие развития межкультурной компетентности // Педагогическое образование в России. — 2012. — №6. — с. 120–123.
7. Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография. — М.: Гнозис, 2005. — 352 с.
8. Кашина, Е. Г. Ролевые и лингвистические игры. Учебное пособие. 2-е издание. — Самара: Областная организация Союза журналистов, 1992. — 83 с.
9. Коньшева, А. В. *Английский язык. Современные методы обучения английскому языку*. — Минск: ТетраСистемс, 2011. — 304 с.
10. Смеркович, Л. Е., Шилов П. Л. Проектирование ролевой игры, как структуры игровых мест // Крылатый вестник. — 2001. — №1. — с. 20–26.
11. Рубцова, О. В. ролевая идентичность как интегральная характеристика социальной ситуации развития подростка // психологическая наука и образование. — 2011. — №5. — С. 5–13.

Также следует отметить, что проведение ролевых игры в старшей школе имеет ряд особенностей, которые связаны с возрастом учащихся. Ученые психологи установили, что в подростковом возрасте происходит путаница ролей, а ролевая идентичность находится на стадии формирования. В подростковом возрасте наблюдается низкий уровень ролевой рефлексии, под которой ученые понимают способность к пониманию значения своей роли и роли другого в ситуации совместного действия. Ролевая рефлексия имеет большое значение для эффективного взаимодействия, разрешения конфликтов [11, с. 10].

Проведенные учеными исследования показывают, что сюжетно-ролевая игра способна развивать ролевую идентичность и способствовать преодолению внутреннего ролевого конфликта у старших подростков. К условиям, повышающим эффективность сюжетно-ролевой игры можно отнести элементы соревновательности, метафоризации пространства игрового действия.

В сюжетно-ролевой игре происходит социализация подростка. Поэтому при распределении ролей учитель должен учитывать интересы и особенности школьников, чтобы они могли адекватно перенести собственный опыт на предлагаемую роль.

Таким образом, использование сюжетно-ролевых игр на уроке иностранного языка способствует развитию межкультурной компетенции учащихся, так как они создают реальную ситуацию общения на иностранном языке, являются источником мотивации, нацелены на отработку изученного материала, включают в себя реалии другой культуры, иллюстрируют социокультурные особенности страны изучаемого языка.

## Учебные Интернет-ресурсы как средство оптимизации самостоятельной работы учащихся старшего этапа общеобразовательной школы<sup>1</sup>

Кузина Юлия Викторовна, ассистент;

Старкова Анна Андреевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Целью исследования является обоснование применения учебных Интернет-ресурсов в качестве средства оптимизации самостоятельной работы учащихся старшего этапа обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: рассмотреть понятие оптимизации и дидактические возможности сети Интернет при обучении иностранному языку; проанализировать особенности учебных Интернет-ресурсов и возможности их практического применения на уроке иностранного языка; определить цели, задачи, функции и виды самостоятельной работы учащихся, а также исследовать принципы и проблемы организации самостоятельной работы учащихся старшего этапа обучения; выявить особенности организации самостоятельной работы учащихся на основе использования Интернет-ресурсов; разработать Интернет-ресурс типа Multimedia Scrapbook к учебно-методическому комплексу М. З. Биболетовой «Enjoy English 10».

Согласно Федеральному государственному стандарту среднего полного общего образования, результаты обучения включают готовность и способность к самообразованию на протяжении всей жизни, то есть осуществлению самостоятельной учебной деятельности. В качестве результата освоения основной образовательной программы указано также умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач [11, с. 6]. Таким образом, применение Интернет-технологий в рамках самостоятельной работы учащихся отвечает требованиям современного общества.

Интернет-технологии обладают такими дидактическими свойствами, как простота использования и доступность, эффективность организации информационного пространства, интерактивность и мультимедийность, надежность и безопасность [10, с. 54]. В силу обладания указанными свойствами, Интернет-технологии позволяют оптимизировать процесс самостоятельной работы учащихся.

Оптимизация (от лат. *optimus* — «наилучший») в совокупном виде означает выбор лучшего, наиболее благоприятного варианта из множества вероятных условий, средств, действий и т.д. В отношении процесса обучения оптимизация — это выбор определенной методики, ко-

торая обеспечивает достижение лучших результатов при минимальных затратах времени и сил преподавателя и учащихся в данных условиях [2, с. 56].

Под самостоятельной работой обычно понимается любая организованная учителем деятельность учащихся, направленная на достижение поставленной дидактической цели в отведенное для этого время: поиск информации, ее осмысление, закрепление, создание и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация информации [7, с. 23]. В современных условиях одним из наиболее эффективных средств оптимизации самостоятельной работы учащихся являются учебные Интернет-ресурсы. Интернет-технологии способны помочь преподавателю организовать самостоятельную работу учащихся, а также выработать у них навыки самостоятельной деятельности [4, с. 117].

Возможности, предоставляемые Интернет-сайтами для обучения иностранному языку, опираются на две главные функции сети Интернет — коммуникативную и информационную [12, с. 87]. Таким образом, Интернет-сайты могут иметь дидактическую и коммуникативную направленность.

Дидактические возможности современных Интернет-сайтов включают:

Создание условий для самообучения, самостоятельной проработки лексического материала;

Усиление индивидуализации обучения и обеспечение условий для его вариативности;

3. Интенсификация процесса обучения;

4. Обеспечение различных видов наглядности;

5. Высокая степень интерактивности обучения;

6. Возможность автоматизированного контроля, учета результатов учебного процесса и объективность оценки лексических умений [1, с. 118].

Сайты, предоставляющие дидактические возможности для обучения, могут быть внедрены в учебный процесс. С их помощью представляется возможным более эффективно разрешать следующие дидактические задачи:

- формирование навыков и умений чтения, с помощью использования разнообразных материалов Интернета;

- совершенствование умений аудирования при прослушивании аутентичных текстов сети, заранее подготовленных учителем;

- развитие умений письменной речи, во время составления ответов собеседникам, участвуя в подготовке сооб-

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ № 14–04–00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

щений, эссе и других продуктов совместной письменной деятельности учащихся;

- пополнение словарного запаса учащихся лексикой современного английского языка, актуальной на данной ступени развития культуры и традиций страны, социальных и экономических особенностях общества;

- знакомство с культурно-историческими знаниями, включающими речевой этикет, некоторые особенности речевого поведения, культуры и традиций в стране изучаемого языка;

- формирование устойчивой мотивации самостоятельной иноязычной деятельности учащихся с использованием актуальных материалов, обсуждение реальных проблем, интересующих всех и каждого [8, с. 54].

Самостоятельная работа учащихся с использованием Интернет-технологий может происходить в рамках аудиторной и внеаудиторной работы. Аудиторная самостоятельная работа подразумевает выполнение учащимися заданий в компьютерном классе, оборудованном выходом в Интернет, в рамках урока под непосредственным наблюдением и руководством учителя. Второй вариант при применении возможностей Интернета представляет внеаудиторную самостоятельную работу учащихся по выполнению специально подготовленных задач при свободном использовании возможностей Интернета. Самостоятельная работа в этом случае построена так, чтобы дать учащемуся возможность выполнять учебные задания в любом подходящем месте с доступом в Интернет [3, с. 40].

Можно выделить две главные группы самостоятельной деятельности, осуществляемые учащимися в сети Интернет, которые являются планируемым и контролируемым учебным процессом, требующим от преподавателя специализированных знаний, умений и навыков работы с компьютером и сетью Интернет, а также знания технологий использования и интеграции Интернет-технологий в ход обучения:

1) самостоятельная работа с электронными ресурсами, в данную группу входят: организованный поиск, анализ и реорганизация информации и участие в веб-проектах;

2) интернет-коммуникация, к этой группе относится специально организованное общение с помощью электронной почты и форума.

Информация, предоставляемая Интернет-ресурсами, может быть применена тремя главными способами:

1. Применение информации из Интернета как дополнительных материалов по изучаемым темам, учащиеся са-

мостоятельно осуществляют поиск информации при помощи разнообразных поисковых систем (Yandex, Rambler, Google и др.);

2. Применение информации из Интернета как дополнительных материалов по изучаемым темам, поиск осуществляется учащимися по конкретным адресам, подобранным преподавателем;

3. Комбинированный способ, при котором происходит применение информации из Интернета как дополнительных материалов по изучаемым темам, учащимся предлагаются ссылки на электронные ресурсы, подобранные преподавателем, но дополнительно они также самостоятельно выполняют поиск нужной информации при помощи поисковых систем [5, с. 98].

Одним из видов учебных Интернет-ресурсов, который может быть успешно применен в рамках как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся, является Multimedia Scrapbook.

Multimedia Scrapbook может использоваться, когда у учащихся уже есть некое общее представление о теме. В нем содержатся ссылки на различные сайты, фотографии, аудио- и видео-файлы, графическую информацию и даже анимационные виртуальные туры. Все файлы Multimedia Scrapbook можно легко скачать и использовать в качестве информационного и иллюстративного материала. С помощью этого материала студенты выполняют всевозможные задания по теме: доклады, презентации, создают собственные веб-страницы и т.д. Multimedia Scrapbook одновременно расширяет способы выполнения различных заданий, предлагает массу разнообразного материала, развивает критическое мышление, поскольку он ориентирует студентов на самостоятельную работу, позволяет синтезировать различные материалы и логически их организовывать, выбирать наиболее интересный аспект темы [9, с. 103].

Использование таких учебных Интернет-ресурсов дает возможность учитывать индивидуальные особенности учащихся, предоставляя им большую свободу действий во времени и пространстве; учит их выбирать наиболее эффективный путь выполнения задания, способствует ликвидации пробелов в знаниях учащихся, стимулирует учащегося к проявлению активности с формированием собственного мнения при решении поставленных задач [6, с. 40], повышает мотивацию к изучению иностранного языка, а значит, оптимизирует процесс самостоятельной работы учащихся, а также способствует интенсификации и повышению качества учебного процесса в целом.

#### Литература:

1. Александров, К. В. Дидактические возможности компьютерных программ в обучении иноязычной лексике // Образование и наука. — 2008. — №3. — с. 117–122.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. — М.: Просвещение, 1982. — 216 с.
3. Владимирова, Л. П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2002. — №3. — с. 39–41.

4. Жук, Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов: на материале обучения иностранному языку: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. — СПб.: 2006. — 265 с.
5. Ильина, О. В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. — Смоленск: 2002. — 166 с.
6. Кукушин, В. С. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие 3-е изд. испр. и доп., — Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 255 с.
7. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. — М.: Педагогика, 1972. — 184 с.
8. Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика: Учебное пособие. 2-е изд. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 320 с.
9. Сысоев, П. В., Евстигнеев М. Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. — 2008. — №2. — с. 100–110.
10. Филатова, А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: для студентов языковых специальностей вузов: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. — М.: 2009. — 197 с.
11. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования, 2012. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 15.12.2013).
12. Шилина, М. Г. Интернет-коммуникация и тенденции трансформации системы общественных связей // Вестник МГУ. Серия 10, Журналистика. — М.: Изд-во МГУ, 2010. — №4. — с. 81–90.

## A Role Play Activity

Кузнецова Наталья Викторовна, преподаватель  
Мельбурн, Австралия

In recent years language teaching has focused on the learning process rather than the teaching of the language. The emphasis is not only on linguistic competence of the language learners but also on the development of their communicative ability. In order to develop the learners' communicative ability, the teacher needs to create a scenario to teach the target language in a vibrant, active and interesting manner. Thus, extended activities in the form of role play, simulations and problem solving are vital in developing the communicative ability of the learners. These activities require the learners to go beyond a text. They require the learners to have a sound understanding of a text and be able to apply their knowledge outside the classroom and their own experiences into the activities. Extended activities can be carried out at different levels depending on the learners' language proficiency. The role of the teacher in such activities will often depend on the learners and their language abilities. However, the teacher is not wholly responsible for the learners' language acquisition as students must also play their part to be motivated in following the lesson.

Role play was chosen as one of the tasks to create a situation for the learners to actively interact in the language, thereby making the language learning more meaningful. At the same time, the learners are introduced to the different learning styles — listening, remembering, discussing,

writing and presenting. This is important for any activity based learning as it helps to reinforce the aim and purpose of the activity. Besides that, learners develop awareness and confidence in their own ability and learning strategies.

The activity was explained and short role descriptions were provided. The amount of time for the role play was negotiated. For the purpose of obtaining feedback from the learners, the teacher recorded what the learners had expressed at two different times. First their feedback was recorded when the teacher started explaining the role play and the procedure to the class. The learners' feedback was recorded for the second time after the presentation. Besides recording, casual interviews were conducted with the learners in order to allow them to reflect on their presentation. Learners' feedback was divided into three categories: the preparation stage, the presentation stage and the learners' overall impression regarding the activity.

Language teaching can be an interesting challenge when teachers make the effort to explore a variety of approaches. Role play is just one of the many methods available for exploitation. With some attention given to the needs of the learners, both the teacher and the learners can play active roles in the classroom, making language classes livelier, challenging and above all rewarding.

### References:

1. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 7, July 2001.
2. Techniques & Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

## Развитие обучающихся в процессе формирования познавательной деятельности на уроках литературного чтения и во внеучебной деятельности

Лукиных Людмила Вячеславовна, учитель начальных классов  
МОУК ОУ «Гимназия Арт-Этюд» (г. Екатеринбург)

В законе РФ «Об образовании» сказано, что школа — в широком смысле этого слова — должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяет цели общего образования на современном этапе. Она подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей». Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию качественно-новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы и призван обеспечить выполнение таких целей, как *развитие личности* обучающегося, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться.

Основная цель Гимназии «Арт-Этюд» состоит в реализации прав граждан на образование, целостном развитии способностей и задатков ребенка, его чувств, разума и воли, сопряженном с максимально полным раскрытием его неповторимой человеческой индивидуальности, полным проживанием детства и ранней юности. А также поэтапной социализацией, формирующие социально значимые качества личности и обеспечивающие безболезненное вхождение выпускников Гимназии в мир взрослых. (Устав МОУК ОУ Гимназии «Арт-Этюд» (новая редакция) г. Екатеринбург, 2001 год).

В начальной школе гимназии обучаются дети со *специализированными способностями* (музыкальными и художественными). Специфика музыкального и художе-

ственно искусства как нельзя лучше отвечает личностным потребностям ребенка младшего школьного возраста. Такие дети характеризуется высокой познавательной активностью, широким спектром интересов, способностью к целостному восприятию мира и отдельных ситуаций, изобретательностью в решении заданий, высокой творческой активностью. У них более развиты процессы восприятия, памяти; речевые, орфографические и вычислительные навыки; такие дети более эмоциональны. Мыслительные процессы отличают более высокая скорость мышления и полифоничность — способность одновременно обрабатывать большое количество разнообразной информации. Наряду с этим, такие дети импульсивны и суетливы, у них недостаточно развиты организационные навыки. В связи с этим существуют определенные трудности в концентрации внимания, трудности при выполнении инструкций, неравномерное развитие учебных навыков, проблемы с крупной и мелкой моторикой, плохой почерк, неаккуратность при выполнении письменных работ.

Так, следует вывод, что развитие личности обучающегося, его творческих способностей в начальной школе происходит в процессе формирования желания и умения учиться. Формирование учебной деятельности — процесс многоплановый, сложный и идти может многообразными путями. Центральные зависимости определяются тем, как будет обеспечено формирование ведущих компонентов этого процесса: мотивов учебной деятельности, целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки. тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым. В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обуславливается только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Особенно это важно и для детей с творческими способностями.

## Активизация учебной деятельности студентов посредством игрового взаимодействия

Мелько Татьяна Петровна, учитель английского языка  
МОУ СОШ №1 (г. Львов, Украина)

Выпускник вуза должен быть всесторонне развитой личностью, быть способным общаться на иностранном языке (на принятом как международный —

английском) с коллегами из других стран с целью передачи/приема опыта; должен уметь читать журналы/газеты и другую литературу на иностранном

языке; быть готовым к постоянному повышению образовательного уровня, иметь потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию. Для этого необходимо постепенно, грамотно и в определенных количествах использовать технологию игрового моделирования на занятиях со студентами, так как именно игровое моделирование тесно связано с реальной жизнью, помогает уловить современные потребности общества [2]. Существует целая система активизации учебной деятельности студентов. Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. Индивидуальные игры представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, групповые — включают несколько индивидов. Предметные игры связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. Сюжетные игры разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях. Ролевые игры допускают поведение человека ограниченной ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, игры с правилами регулируются определенной системой правил поведения их участников. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т.п. Отношения, складывающиеся между людьми в игре, как правило, носят искусственный характер в том смысле этого слова, что окружающими они не принимаются всерьез и не являются основанием для выводов о человеке. Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере, среди взрослых. Тем не менее, игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение, а у взрослых служат сред-

ством общения, разрядки. Некоторые формы игровой деятельности приобретают характер ритуалов, учебно-тренировочных занятий, спортивных увлечений. Игру чаще всего определяют как деятельность, выполняемую не для получения какого-либо результата, а ради самой деятельности, ради забавы. Подобные представления об игре отражены в теориях игры как растрате избытка сил. С.Л. Рубинштейн утверждал [1], что игра является выражением определенного отношения человека к окружающей действительности и отмечал, что суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность — впервые проявляется в игре, эта самая всеобщая человеческая способность, в игре впервые и формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать, на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры. Рассматривая необходимость формирования практических умений и навыков в режиме игрового взаимодействия, требуется соблюдение комплекса общих принципов: принципа обучающей направленности игрового моделирования (выражается в передаче и усвоении новых знаний, умений и навыков. Причем обучающиеся не получают «готовые знания», а сами приходят к ним в силу своей активности); принципа упражнения (включение активности участников); подготовленности (касается индивидуальной мотивации участников игрового обучения и внутреннего желания сделать все возможное для принятия решения по предлагаемой проблеме); ассоциаций (предполагает, что усвоение новых сведений в условиях обучения с помощью игрового моделирования будет более эффективным, если обучение базируется на имеющейся информации); группового взаимодействия и общения (позволяет оттачивать коммуникативные умения, апробировать выбор стратегий взаимодействия и моделей общения, снять стереотипы, научить сотрудничеству) и др.

#### Литература:

1. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст]/С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
2. Фоминых, М.В. Технология применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета [Текст]: практико-ориентированная монография/М.В. Фоминых. — М.: Изд-во «Спутник+», 2010. — 79 с.

## Сказка как приём обучения английскому языку в младших классах

Мухачева Наталья Павловна, студент;

Ветлугина Наталия Олеговна, ассистент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Использование сказки при обучении младших классов является той «палочкой — выручалочкой» с помощью, которой можно объяснить почти любой сложный

материал быстро и легко. Младшие школьники, в возрасте 7–10 лет, требуют к себе особого подхода. Это связано с их психофизиологическими особенностями. В этом

возрасте у детей существует противоречие между наглядно-образным мышлением и абстрактным характером грамматики иностранного языка.

Сказка является наиболее удобной и подходящей формой изучения, т.к. именно детям читают сказки, где есть дополнительный источник для разграничения добра и зла, волшебства и картины мира народа, к которому они принадлежат. Ученики смогут наглядно увидеть в своём воображении систему правил, которая не будет осознаваться как система, так как это слишком сложное понятие, но они будут чётко понимать, что, например, глагол *to be* является глаголом-королём и что он получил от прекрасной феи способность превращаться в разные формы, встречаясь с разными местоимениями.

Литература:

1. Гладилина, И.П. Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе // ИЯШ. №3. 2003. с. 41.

На основе статей из журнала «English» мы попробовали выделить функции сказки: для более лёгкого обучения правилам фонетики или грамматики и для пополнения лексического запаса и неосознанного запоминания грамматических конструкции. О.В. Гаврилова выделяет три формы сказки, с помощью которых можно изложить различный материал: фонетические сказки, лексические сказки, грамматические сказки.

Оригинальные сказки могут быть сложны для детей, т.к. в них могут использоваться и сокращения, и слова из диалектов английского языка. Поэтому для детей младшего школьного возраста сказки используют в адаптированном виде.

## Формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся посредством портфеля достижений

Назарова Наталья Геннадьевна, учитель начальных классов  
МАОУК ОУ «Гимназия «Арт-Этюд» (г. Екатеринбург)

Новый стандарт позволяет использовать накопленную в ходе текущего образовательного процесса оценку, представленную в форме портфеля достижений, для оценки динамики индивидуальных образовательных достижений обучающихся.

«Портфель достижений ученика» — это сборник работ и результатов, которые показывают усилия, прогресс и достижения ученика в разных областях (учёба, творчество, общение, здоровье, полезный людям труд и т.д.), а также самоанализ учеником своих текущих достижений и недостатков, позволяющих самому определять цели своего дальнейшего развития.

Основные разделы «Портфеля достижений»:

- показатели предметных результатов (контрольные работы, данные из таблиц результатов, выборки проектных, творческих и других работ по разным предметам);
- показатели метапредметных результатов;
- показатели личностных результатов (прежде всего во внеучебной деятельности).

По признакам трёх уровней успешности:

Необходимый уровень (базовый) — решение типовой задачи, подобной тем, что решали уже много раз, где требовались отработанные действия и усвоенные знания, (входящие в опорную систему знаний предмета в примерной программе).

Повышенный уровень (программный) — решение нестандартной задачи, где потребовалось:

- либо действие в новой, непривычной ситуации;
- либо использование новых, усваиваемых в данный момент знаний (в том числе выходящих за рамки опорной системы знаний по предмету).

Максимальный уровень — решение не изучавшейся в классе «сверхзадачи», для которой потребовались либо самостоятельно добытые, не изучавшиеся знания, либо новые, самостоятельно усвоенные умения и действия, требуемые на следующих ступенях образования.

«Портфель достижений» позволяет решить целый ряд задач:

- сохранять результаты всех достижений обучающегося — учебных и внеучебных — за все четыре года первой ступени образования.
- сохранить информацию о процессе решения задач обучающимся, о динамике его достижений и ошибок, которые не в состоянии отобразить таблицы результатов и тем более официальный журнал, где отметки сохраняют информацию только о конечном результате решения;
- развивать у обучающегося умение учиться: самостоятельно обдумывать мотивы своих действий, ставить цель, планировать и организовывать её достижение, самостоятельно оценивать результат.

## Литература:

1. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. — М.: Издатель Расказов. 2002. — 303 с.;
2. Планируемые результаты начального общего образования/под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010.

## Коммуникативные игры как средство совершенствования диалогической речи при обучении английскому языку

Нефедова Татьяна Андреевна, студент;

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

**И**гра — один из способов успешного овладения иноязычным общением, так как игры способствуют повышению мотивации учащихся к изучению иностранных языков. Разные ученые дают игре разное определение, но очевидно, что любая игра предполагает определенную *цель*, знание *правил*, а также элемент *удовольствия*.

Учебная игра — это особо организованное задание, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она представляет собой небольшую ситуацию со своим сюжетом и действующими лицами, у которых есть общая и/или особенная роль, специфическая цель в конкретной процедуре общения.

Игра на уроке способствует выполнению важных методических задач: созданию психологической готовности обучающихся к речевому общению, тренировки в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанной ситуации вообще. Помимо этого, любая предметная или ролевая игра это игра, в ней все «понарошку», в ней есть возможность спрятаться за маску кого-то другого, т.е. снять с себя ответственность за допущенные ошибки и представить ситуацию в свете того, что «я — это не я, а герой, которого я изображаю». В этом случае снимается часть психологического стресса при общении.

Игры в курсе иностранного языка могут быть очень полезны, но они должны учитывать целый ряд требований:

- быть экономными по времени и направленными на решение определенных учебных задач;
- быть «управляемыми»; не сбивать заданный ритм учебной работы на уроке и не допускать ситуации, когда игра выходит из-под контроля и срывает все занятие;
- снимать напряжение урока и стимулировать активность учащихся;
- оставлять учебный эффект на втором, часто неосознаваемом плане, а на первом, видимом месте всегда реализовывать игровой момент;
- не оставлять ни одного ученика пассивным или равнодушным.

Существуют различные классификации игр. В частности, они могут быть языковыми и коммуникативными. К *языковым играм* можно отнести те игры, в которых проходит целенаправленная и достаточно жесткая отработка изучаемого языкового материала на уровне грамматики или лексики. К *коммуникативным играм* относятся игры, где учитель практически не может влиять на характер, содержание и способ речевого взаимодействия, где учащиеся сами решают, что, кому и как говорить, например, в ролевых играх на заданную тему. Другая классификация игр: *игры на взаимодействие* и *игры на соревнование*. К первой группе относят те игры, где задача может быть выполнена только путем совместных усилий всех членов группы, во втором случае — группы или их отдельные члены соревнуются, кто быстрее и эффективнее решит поставленную задачу.

Большой интерес представляют игры, в основе которых лежит прием ранжирования. Данный прием предполагает распределение определенных предметов или явлений в порядке значимости/важности их предпочтения. В процессе игры обычно возникает дискуссия, поскольку существуют различия в точках зрения при ранжировании информации, и общающиеся объясняют или обосновывают свой выбор, работая в парах или группах. Помимо перечисленных, существуют разнообразные виды игр, построенные на основе преднамеренного создания различий в объеме информации у обучающихся. В процессе обучения иностранному языку также можно использовать игры на группирование или подбор вариантов, игры на поиск пары и координацию действий и ряд других.

Таким образом, языковые игры могут активно использоваться на начальном этапе обучения иностранному языку, коммуникативные игры — на более продвинутом. Коммуникативные игры, в первую очередь, ориентированы на групповое взаимодействие. Групповая работа активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и с учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем



и учениками, мотивирует речевую деятельность. Коммуникативные игры способствуют улучшению навыков диалогической речи за счет повторения лексики, использования материала на практике.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ. 2003. 290 с.
2. Голушкова, Н.М. Структурная организация и предметное содержание речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 2006. №8. с. 111–112.
3. Зимняя, И.Я. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
4. Ускова, Б.А. Концепции преподавания иностранного языка в вузе // АПК: Регионы России, 2012. №12. с. 81–82.
5. Ускова, Б.А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку // Молодой ученый, 2013. №10 (57). с. 542–544.

## Проектное обучение как средство развития учебно-исследовательской деятельности школьников в процессе освоения иностранного языка

Отегова Ксения Юрьевна, студент;

Ускова Белла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Метод проектов имеет широкие возможности для формирования учебно-исследовательской деятельности школьников в процессе освоения иностранного языка. Образовательный результат предполагает возможность получать не суммы готовых знаний, а методы освоения знаний. Цель исследовательской деятельности учащихся — приобретение функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции учащегося.

Учебно-исследовательская деятельность предполагает наличие основных этапов: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор материала, его анализ и обобщение, собственные вы-

воды. Исследовательская деятельность основывается на принципах проектирования (Щедровицкий Г.П., Алексеев Н.Г.), где исследовательский проект является движущей формой построения межличностного взаимодействия исследователя и научного руководителя, в ходе которого происходит трансляция культурных ценностей научного сообщества. Образование, таким образом, становится продуктивным, так как имеется в результате реальный выход в законченной и оформленной исследовательской работе. Продукт в этом случае имеет скорее не материальную, а интеллектуальную и личностную ценность, становясь значимым для самого создателя данного продукта (ученика). Кроме того, исследовательский проект является не только формой, средством и принципом организации культурного взаимодействия, но и мотивом этой деятельности.

## Использование проблемных заданий при обучении чтению учащихся среднего звена на уроках английского языка

Павлова Анастасия Алексеевна, студент;

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Основным объектом при обучении иностранным языкам является текст — устный или письменный. Чтение текста может рассматриваться, вслед за И.А. Зимней, как сложный мыслительный процесс его

понимания через осмысление, а понимание как сложный мыслительный процесс осмысления текста может реализовываться через решение мыслительных задач/проблем в проблемных ситуациях, создаваемых на основе про-

блемных задач/заданий, где основным способом усмотрения и вскрытия проблем является проблематизация.

Проблематизация рассматривается нами как способ создания определённой проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудностей, решение которой представляется учениками как некая задача. При обучении чтению в качестве объектов проблематизации выступает как учебный текст, так и задания к этому тексту.

На основе анализа теоретических работ отечественных исследователей, а также учебников английского языка были теоретически разработаны и практически применены следующие способы проблематизации учебного текста:

1. Деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на прогнозирование. Метод вероятного прогнозирования (С. В. Юткина).

2. Создания эффекта избыточности информации за счёт давления в текст лишних предложений, абзацев (Soars J., Soars L. Headway.)

3. Создание эффекта недостаточности информации за счёт исключения из текста предложений, абзацев.

4. Перемена мест отдельных частей текста.

5. Повторение информации — предложений, абзацев, отдельных частей текста.

По нашему мнению, проблематизация учебных текстов может осуществляться на трёх уровнях: низком, среднем, высоком.

Методом экспертных судей к учебным текстам с низким уровнем проблематизации отнесены непроблематизированные учебные тексты (с внутренней неочевидной проблемой), средний уровень проблематизации предполагает использование одного из способов проблематизации, высокий уровень — использование более одного способа проблематизации.

Способы проблематизации заданий были определены на базе анализа исследований по обучению иностранному языку, а также на основе анализа заданий в учебниках английского языка зарубежных и отечественных авторов. Проведённый анализ позволил сделать следующее: 1) выделить типовые задачи для обучения иноязычному чтению, 2) выделить проблемные задания, 3) выделить задания трёх уровней проблемности: с низким уровнем проблемности, со средним уровнем проблемности, с высоким уровнем проблемности.

Литература:

1. Ананьина, М. А. Обучение стратегиям речевого поведения в англоязычной среде в рамках курса «Практика устной и письменной речи» // *Lingua mobilis*, № 1 (40), 2013. с. 172–179.
2. Иностранные языки в школе: научно-методический журнал: Учредители: Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «Методическая мозаика», 2004. — 80 с.
3. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров Ю. А. Педагогический словарь: для студентов высших и средних под. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.

На основе метода экспертных судей было определено, что:

- **Задания с низким уровнем проблемности** являются следующие виды заданий: с вопросом, ответ на который есть в тексте, на воспроизведение текста, требующие сведения о себе и своей стране, требующие найти в тексте примеры грамматических и лексических явлений, на поиск значений слов в словаре, на поиск синонимов в тексте или в словаре, на поиск в тексте слов, характеризующих какое-либо явление, или слов, относящихся к какой-либо одной группе вещей, явлений.

- **Задания со средним уровнем проблемности** включают задания: на составление вопросов по заданным ответам, на подбор пары, на заполнение пропусков предложенными словами, на восстановление хронологического порядка, задания, содержащие вопрос «Что Вы думаете...?», «Что бы Вы сделали...?», задания, требующие восстановить пропущенные (изъятые) элементы, задания, требующие выбора правильного ответа из нескольких вариантов.

- **К заданиям с высоким уровнем проблемности** были отнесены: задания на исключение лишнего, задания с вопросом, прямого ответа на который нет в тексте, задания с вопросительными словами: Как? Почему? Каким образом?, задания на поиск смысловых ошибок, задания на поиск и исправления неверных утверждения (True or False), задания, требующие математических действий, задания на сравнение, задания, требующие высказать предположение о дальнейшем ходе событий, задание на обнаружение сходств/различий, задания, требующие создания нового текста, задания на составление таблиц, схем, списков, с требованием продолжить их своими примерами, задания, требующими написать сочинение.

Таким образом, приёмы проблемного обучения целесообразно использовать при обучении всем видам речевой деятельности на иностранном языке, в том числе и при обучении чтению. Данная технология способствует стимулированию мыслительной деятельности учащихся среднего звена, повышает их мотивацию при изучении иностранного языка. Подобные задания могут строиться на основе учета уровня сформированности основных речевых умений и индивидуальных особенностей учащихся, и представляют собой задания с низким, средним и высоким уровнями проблемности текстов.

## Коммуникационные сервисы веб 2.0 в обучении иностранному языку

Пашаева Камила Гасым кызы, докторант  
Бакинский славянский университет (Азербайджан)

Современные информационные электронные ресурсы, позволяющие использовать информацию, видоизменять и сохранять на электронных носителях относятся к технологиям *веб 1.0*, которые уже нашли свое место в процессе обучения. Информационные технологий веб 1.0 длительное время были единственным явлением Интернет ресурсов. Процесс глобализации, который строится в интересах мирового сообщества требует тесного общения и контактов. Следующим шагом в этом направлении было создания коммуникационного сервиса Интернет — технологии *веб 2.0*. К этой группе относятся сервисы, обеспечивающие возможность удаленного (дистанционного) общения людей. В данном случае сеть Интернет выступает уже не как хранилище информации, а просто как совокупность каналов связи, доступных практически в любой точки земного шара и дополненных соответствующим аппаратом и программным обеспечением [2; 40]. Своему появлению он обязан Тиму Орейли, который в нашумевшей статье «Что такое Веб 2.0» зафиксировал основные тенденции в появлении в сети интернет большого числа социальных сервисов и служб, объединенные общими принципами и способствующих созданию Интернет-сообщества, в противовес уже ушедшему Веб 1.0. [1; 123]. Если в технологиях Веб 1.0 определяющим фактором являлось технология создания информационно-содержательных сайтов, то в технологиях

Веб 2.0 приоритетным фактом стал пользователь, его социальные и личные предпочтения. К социальным сервисом Веб 2.0 относятся почта общения — e-mail (например, [www.mail.ru](http://www.mail.ru), [www.gmail.com](http://www.gmail.com), [www.box.com](http://www.box.com), [www.rambler.ru](http://www.rambler.ru) и другие), общение на социальных сайтах (например, [www.odnoklassniki.com](http://www.odnoklassniki.com), [www.facebook.com](http://www.facebook.com), [www.vkontakte.com](http://www.vkontakte.com) и другие), создание блога пользователя (интернет дневник) (например, [www.word.is](http://www.word.is), [www.blogs.mail.ru](http://www.blogs.mail.ru), [www.diary.ru](http://www.diary.ru) и другие), а также формы активного социального общения такие как Ютуб ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)), викистраницы ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)), твиттер ([www.twitter.com](http://www.twitter.com)) подкаст, инстаграмм и т. д.

Мы хотим остановить внимание на тех видах социальных сервисов, которые могут быть использованы в обучении иностранному языку. Одной из задач в изучении иностранного языка в современном мире развитие коммуникативной компетенции, которая невозможна без общения в устной или письменной форме на изучаемом языке. В таких условиях грамотное использование функций социальных сервисов, которые позволяют контактировать в сети на изучаемом языке и могут быть использованы в обучении иностранному языку. Использование блогов, подкастов, вики-страниц, сервиса «twitter» относительно недавно укрепившиеся в методике обучения иностранному языку находятся в поле зрения методистов и исследователей в этой области.

### Литература:

1. Сысоев, П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. Учебно-методическое пособие. Ростов н/Д, 2010. — 182 с.
2. Усенков, Д. Ю., Богомолов О. Б. Коммуникационные технологии. Практикум. М., 2013. — 303 с.

## Использование речевых упражнений при обучении старшеклассников письменной речи на английском языке

Пленкина Мария Михайловна, студент;  
Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Несмотря на то, что письмо, согласно государственному образовательному стандарту, уже является целью обучения, фактически оно часто все еще рассматривается как средство, а в теории обучения остаются неразработанными вопросы подходов к обучению письму в школе, что неизбежно приводит к недостаточным практическим результатам. Одной из главных причин, об-

уславливающих сложности при обучении творческой письменной речи, учителя-практики называют отсутствие систем упражнений, направленных на поэтапное обучение созданию письменного текста, и недостаточную разработанность вопросов обучения письменной речи в методической литературе. Этим объясняется актуальность рассмотрения вопроса о средствах обучения письменной речи,

причем особое внимание следует уделить старшему этапу обучения, где возрастают требования к различным видам речевой деятельности.

На наш взгляд, решение данной проблемы возможно с использованием речевых упражнений при организации работы по написанию различных видов письменных речевых произведений. Традиционно считается, что речевые упражнения используются в обучении говорению, но также их можно использовать и при обучении письменной речи, то есть изложению своей мысли в письменном виде. Речевые упражнения, которые по существу представляют собой управляемую письменную деятельность, обеспечивают практику письма на основе комплексного преодоления письменных трудностей.

Воспринимать письменную речь в виде готового текста значительно легче, чем самому излагать свои мысли в письменном виде. Поэтому на уроках иностранного языка нужно ознакомить детей с разными типами письменных произведений, их структурой, лексическими выражениями, специфическими грамматическими структурами, важно тренироваться в написании различных письменных произведений.

Составление плана к прочитанному или прослушанному тексту связано с умением учащихся делить текст на смысловые отрезки, сокращать и перефразировать его. Более легким с точки зрения мыслительных задач является составление плана в виде номинативных предложений. Составить план в форме ключевых словосочетаний труднее, так как учащиеся должны очень точно определить предикаты суждения и уметь выделить их из текста.

Мыслительные действия при составлении плана сводятся к следующему: прочитанный или прослушанный текст осмысливается с точки зрения содержания языковых средств и структуры, затем материал делится на части, которым даются заголовки. Составленный план уточняется с точки зрения полноты и последовательности отражения основных мыслей. Исправленный план может быть использован затем для модификации текста, связанной с большим количеством самых разнообразных заданий. В приведенном выше перечне они представлены диалогизацией текстов, эпистоляризацией (т.е. составлением письма на основе текста), расширением или сокращением содержания, оценкой информации. Все эти и многие другие операции с содержанием могут решаться в комплексе, если речь идет об *изложениях* и *сочинениях* [2, с. 46].

В зависимости от степени модификации текста *изложения* делятся на три вида: развернутые, сжатые, свободные.

При обучении *развернутому, или близкому к тексту*, изложению учащимся можно предложить использовать слова и обороты, данные в тексте. Выполняя это задание, учащиеся закрепляют уже знакомые слова и усваивают новые лексические и фразеологические единицы, а это, в свою очередь, создает базу для дальнейшего развития речевых умений.

*Сжатое* изложение связано с умением выделять в тексте главное и исключать второстепенное, что требует одновременной концентрации внимания на содержании текста (оригинала) и его формы. При обобщенной форме передачи содержания учащийся выполняет сложные логические операции, связанные с анализом, синтезом, абстрагированием и сравнением.

Сокращая текст, учащийся работает творчески. Он стремится найти синонимические замены, иногда видоизменяет структуру и композицию текста, не отступая от темы и основной мысли первичного текста. Этот вид изложения может включать в себя элементы критического анализа или собственной оценки, сравнения или сопоставления отдельных фактов, расширение или дополнение содержания и т.д.

Каждый из этих видов изложений требует собственных приемов обучения, выбор которых определяется языковой подготовкой класса, этапом обучения и характером исходного текста, который должен быть последовательным и логичным, без ненужной повторяемости, интересным и доступным по содержанию.

Развернутому изложению предпосылаются вступительная беседа учителя, создающая направленность мысли и расширяющая возможности прогнозирования; чтение или слушание текста; вопросы, контролирующие понимание; составление плана; письменное изложение.

Фабульные тексты, характеризующиеся в отличие от повествований и описаний определенной субъективностью, эмоциональностью и наглядностью изображения, могут быть использованы для сокращенного изложения, если они обладают возможностями сокращения (т.е. имеют второстепенные эпизоды и детали, сходные явления, синонимические языковые средства и др.), или для свободного изложения, если эти тексты легко продолжить, расширить или видоизменить.

Если изложение проводится на заключительном этапе работы над темой, то наличие перечисленных выше этапов необязательно, так как изложение может быть проведено по ряду текстов изученной темы или на аналогичную тему, не требующую специальной подготовки.

Сжато изложению предпосылаются: восприятие текста — образца; определение основной мысли, озаглавливание текста; определение композиции текста (начало, середина, концовка), составление плана и выделение в каждой микротеме основной мысли; сокращение текста за счет исключения, объединения и обобщения; написание изложения.

Сжато изложению близок по характеру мыслительных операций конспект, т.е. выбор из текста опорных предложений, запись мыслей автора в сжатой форме. В отличие от изложения здесь фиксируются в первую очередь факты, примеры, цитаты и выводы.

*Свободное изложение*, как явствует из этого условного названия, связано не только с трансформацией языковой стороны текста, но и с определенной модификацией содержания.

Работая над изложением данного типа, учащийся может прибегнуть к рассуждениям, к краткой оценке (в форме резюме, сравнения, характеристики одного из действующих лиц и т.д.), к видоизменению конца рассказа или к описанию того, что могло предшествовать событию, к избирательному пересказу отдельных частей текста (например, детальное, несколько расширенное изложение основных моментов, за счет сокращения второстепенных и др.).

Обучение письменной речи предполагает также работу по **реферированию и аннотированию**. Для успешного обучения письменному реферированию и аннотированию необходимо учитывать не только специфику операций, лежащих в основе создания вторичных текстов, но и специфические особенности реферата и аннотации как текстов информационного жанра.

Основными функциями **реферата** являются поисковая, коммуникативная и частично оценочная.

Обязательным для реферата является требование ясного и точного воспроизведения содержания первичного текста. Сжатие текста происходит за счет сокращения тематической части, однако сохраняются семантические свойства информации, клише, термины и общепринятые сокращения.

**Аннотация** выполняет три основные функции: информативно-познавательную, оценочную и побудительно-рекомендательную.

Знание основных особенностей реферирования и аннотирования, а также свойств реферата и аннотации как специфических текстов, обладающих единством формы и постоянством структуры имеет важное значение для обучения письменному вторичному тексту [1, с. 60], [5, с. 109].

Для успешного выполнения письменного реферата необходимо:

- 1) уметь преобразовывать текст;
- 2) знать терминологию соответствующей науки;
- 3) корректно оформлять ссылки на литературу;
- 4) обобщать факты, излагаемые в первичном тексте;
- 5) пользоваться сокращениями.

Реферированию и аннотированию предшествуют следующие упражнения:

- выписывание из текста указанных фактов (терминов, клише, ключевых слов, синонимических оборотов и т.д.);
- нахождение в тексте фактографической или оценочной информации;
- составление списка проблем, затронутых в тексте;
- комментирование цифровых данных, реалий или имен собственных, встречающихся в тексте;
- письменный пересказ текста;
- группировка материала, например выделение ключевой информации и второстепенной (дополнительной и дублирующей);
- сокращение текста;
- формирование оценки текста (выводов, *summary*) и др.

Обучение письменному реферированию и аннотированию может проводиться в школах с расширенной сеткой часов, в гимназиях и лингвистических лицеях на профиль-

но-ориентированном этапе (X—XI классы), в строгом соответствии с будущей профессией учащихся [2, с. 263].

**Сочинение** относится к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий, связанных с выражением чужих и своих собственных мыслей в письменной форме. Для этого необходимо обладать умением свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом. В отличие от изложения, в котором событие или описание раскрывается согласно плану, которому следовал автор, сочинение требует самостоятельного составления плана, соответствующего заданной теме, и умения дать элементарную оценку событиям и поступкам персонажей.

По способу изложения материала сочинения могут быть описательные, повествовательные, сочинения-рассуждения.

Временная последовательность происходящего в *сочинении описательного характера* обуславливает расположение материала, и тем самым устраняется одна из основных трудностей этого упражнения — нахождение нужной композиции, все внимание сосредоточивается на слове.

В *сочинении-повествовании* необходимо уловить причинно-временную последовательность в развертывании событий и показать последовательность в смене действий, что чаще всего связано с правильным употреблением времен.

Что касается опор, по которым пишется сочинение, то эта проблема связана с трудностью темы и языковой подготовкой учащихся. При наличии текста как опоры работа значительно облегчается, а само сочинение приближается по форме к изложению. Для написания такого сочинения необходимо умение трансформировать текст и делать оценку на основе изложенных фактов.

*Сочинение-рассуждение* предполагает не только описание предмета или события, но и мотивировку того, на каком основании дается это описание. Сочинение-рассуждение связано с большой предварительной подготовкой учащихся:

- а) составлением плана сочинения;
- б) формулировкой тезисов;
- в) отбором речевых формул для аргументации/обоснования собственной точки зрения или оценки описываемых событий;
- г) составлением заключительной части в форме краткого вывода (*Summary*).

Выполняя данное упражнение, учащиеся должны правильно распределять в тексте формулировки тезисов и определять последовательность собственных аргументаций. Сочинения-рассуждения могут быть написаны в жанре письма, статьи в школьную газету, отзыва или рецензии [2, с. 264].

**Написание писем** неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для письма нужно владеть:

а) этикетными формулами неофициального и делового письма (приветствие, прощание, запрос сведений, благодарность и т. д.);

б) правилами организации иноязычного письменного текста, включая умение оформлять адрес на конверте;

в) соблюдение правил-орфографий и пунктуации.

Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составления текста записки к однокласснику/другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и т. д. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщать то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью [2, с. 265].

Таким образом, механизмы составления письменного текста осуществляются примерно следующим образом:

1) наличие у автора письменного текста речевого намерения, т. е. представление о том, что будет написано, кому и с какой целью;

2) отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи;

3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения;

4) осуществление связи между предложениями с помощью адекватного выбора строевых слов. В процессе работы по обучению письменной речи следует обращаться к различным видам, таким, как написание изложений, сочинений, реферированию, аннотированию, написанию писем личного характера. Необходимость писать личные и официальные письма, заполнять анкеты, бланки документов и т. д. повышает мотивацию учащихся к активному овладению письменной коммуникацией. Она поможет учащемуся правильно и грамотно написать письменное речевое произведение.

#### Литература:

1. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование, аннотирование иностранного текста: Учеб. пособие, М.: Высш. шк., 1985. — 127 с.
2. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 336 с.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
4. Крутицкий, В. А. Психология: Учеб. для учащихся пед. уч-щ. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 336 с.
5. Лаврентьева, В. В. Подготовка учащихся к написанию личного письма в формате ЕГЭ по английскому языку // Иностранные языки в школе, 2013. № 1. с. 28–33.
6. Ускова, Б. А. Современные технологии в обучении иностранному языку // Новые возможности образования: достижения в области педагогики, филологии, переводоведения и методики преподавания иностранных языков сб. материалов I Всероссийской заочной науч.-практ. конф. Екатеринбург, 19 апр. 2013 г./отв. ред. М. В. Фоминых; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2013. с. 58–60.

## Роль кабинета иностранного языка в образовательном процессе

Полюхова Анна Николаевна, учитель иностранного языка  
МБОУ СОШ №9 (г. Красноуфимск)

**О**борудование и создание современного кабинета — задача не одного дня, дело трудоемкое и требующее специальных знаний. Опыт создания предметных кабинетов показал необходимость составления продуманного плана работы по комплектованию приборов, дидактических средств и изготовления своими силами некоторого необходимого оборудования.

При оформлении кабинета стоит учитывать:

1) цветовую гамму, т. к. известно, что человеческий организм реагирует на цвет. Желтый цвет — светлый, как солнечный день, вызывает веселое, радостное настроение. Фиолетовый и синий — цвета, вызывающие

неуверенность, сумрачность. Стены, окрашенные в темно-синий цвет, вызывают грусть, голубой же воспринимается как легкий, небесный цвет. Зеленый цвет успокаивает детей, вызывает желание помечтать и т. д. По возможности следует избегать окрашивания классной доски в черный цвет, предпочтительней темно-зеленый или темно-синий цвет. На той стене, где висит доска, не следует создавать резкий цветовой контраст, чтобы не утомлять зрение учащихся.

2) размещение наглядного материала. Нужно как можно оптимальнее использовать стены кабинета, учитывая, что задняя стена, расположенная напротив

доски не подходит для размещения на ней информации. На этой стене лучше всего разместить карту страны изучаемого языка, картину или гравюру с ее пейзажем, либо повесить комнатные растения. [2] Вся функциональная информация, необходимую на уроке, лучше всего располагать у доски. Эта информация должна периодически обновляться, иначе она будет восприниматься детьми как цветное пятно.

3) оснащение и оборудование рабочего места учителя. Рабочее место учителя — это зона, где протекает основная часть процесса его труда. В понятие «рабочее место» входит не только рабочая площадь, но и ее планировка, оборудование, оснащение, оформление и др. Для наиболее рационального размещения всех предметов и средств труда на рабочем месте существуют определенные правила. Применительно к труду учителя они могут быть сформулированы следующим образом: каждый элемент на рабочем месте должен иметь свое определенное место; все наиболее необходимые предметы и средства труда должны быть сосредоточены — в зоне наилучшей досягаемости; каждый предмет или средство труда должны иметь постоянное место, все мелкие предметы имеет смысл сгруппировать; на рабочем месте не должно быть ничего лишнего, чтобы не тратить время на поиски нужного.

Кроме средств обучения в кабинете английского языка, как и в других кабинетах иностранного языка, должна быть сконцентрирована учебная, учебно-методическая и справочная литература. Для удобства работы с книгами необходимо их классифицировать на литературу для уча-

щихся и литературу для учителя. Литературу для учащихся нужно хранить так, чтобы школьники могли находить ее самостоятельно. Для того, чтобы было легче найти необходимую книгу можно сделать указатели, например, «Словари и справочники», «Литература для внеклассного чтения» и т.д.

4) гигиенические требования: подбор мебели (соответствие росту обучающегося) и размещение её в кабинете, освещение, соблюдение воздушно — теплового режима (отопление и проветривание кабинета).

Грамотно оформленный кабинет стимулирует интерес обучающихся к изучению иностранного языка; способствует развитию межличностных контактов на уровне «учитель — ученик»; уважение самооценки личности обучающегося; вовлечение обучающихся во все виды деятельности для выявления их способностей и качеств характера; создание психологической почвы и стимулирование самовоспитания, которое является наиболее эффективным средством реализации программ обучения и воспитания.

Вопрос в том, как оформить кабинет так, чтобы у ребенка возникло желание говорить на этом языке. Здесь хорошо работает принцип, который можно было бы назвать «железным занавесом». Суть его заключается в том, что переступая порог класса, обучающийся должен оказаться в другом мире — мире английского языка и культуры, где все, начиная от традиционных наглядных пособий, кончая мелочами (цвет стен, иная расстановка парт — например, по кругу, флаги Великобритании, США, Канады и т.д.) должно выглядеть непривычно, не так как в любом другом кабинете школы. [1]

#### Литература:

1. Вишневский, Е. И. Деятельность учащихся на уроке иностранного языка. — К., 1989.
2. Кушнир, А. Б. Как заманить ученика на урок иностранного. // Народное образование. — 2000, №8.
3. Перечни учебного оборудования для общеобразовательных учреждений России. — М., 1994.

## Методические преимущества песен в обучении английскому языку

Семенова Валерия Андреевна, студент;

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Достижение учебно-практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих целей обучения возможно не только при воздействии на сознание учеников, но и при воздействии на их эмоциональную сферу.

Музыка — один из универсальных способов влияния на эмоциональную сферу человека, представляющая собой «сильнейший психический побудитель, проникающий в подспудные глубины сознания» [2, с. 13]. Ра-зумеется, «музыка и пение могут оказать неоценимую

помощь в изучении иностранного языка в школе» [1, с. 65].

Главной задачей обучения иностранному языку сейчас является обучение языку как реальному и полноценному средству общения. С. Г. Тер-Минасова считает, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке [3, с. 20]. И. А. Зимняя пишет: «Очевидно, что даже самые совершенные учебно-методические комплекты, самый познавательно насыщенный текстовый материал учебников

не могут насытить потребность учеников узнать о быте, традициях, культуре народа страны изучаемого языка. На уроке иностранного языка могла бы звучать современная музыка, песни, популярные у молодежи. Учебные тексты могли бы широко дополняться музыкальными текстами, в которых представлены языковые средства и способы формирования и формулирования мысли, отражающей злободневные, интересующие школьников реалии» [4, с. 186].

Таким образом, одним из каналов получения информации об иноязычной культуре, грамматических конструкциях и лексике, чаще используемых носителями, может служить музыкальное произведение.

На уроке иностранного языка песни используются в следующих случаях: 1) для фонетической зарядки на начальном этапе урока; 2) для более прочного закрепления лексического и грамматического материала; 3) как стимул

для развития речевых навыков и умений; 4) в качестве отдыха в середине или в конце урока, когда дети устали и им нужна разрядка, которая снимет напряжение и восстановит их работоспособность [5, с. 16].

Так, в процессе изучения музыки на уроках иностранного языка, мы выделили методические преимущества песен в обучении английскому языку: в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции; песни способствуют совершенствованию навыков произношения; благодаря музыке на уроке снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка; песни стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности школьников [6, с. 2].

#### Литература:

1. Веренинова, Ж. Б. Роль песни при обучении английскому произношению // Ж. Б. Веренинова // Иностраный язык в школе. 1998. — № 6. — с. 65–70.
2. Леви, В. Вопросы психофизиологии музыки. // Советская музыка. 1966. — № 8. — с. 37–43.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. — 624 с.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
5. Никитенко, З. Н., Аитов В. Ф., Аитова В. М. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // Иностраный язык в школе. 1996. — № 4. — с. 14–21.
6. Зданович, О. В. Песня как средство формирования социокультурной компетенции в процессе изучения английского языка.

## Особенности компетенций педагога-профессионала

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Лукиных Виктория Сергеевна, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Общеизвестно, что педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — деятельность преподавателя, обучающего непосредственно.

Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Столяренко Л. Д. дает подробный анализ данных функций [1]. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т. е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения — деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность — тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое —

деятельность программирования, составления учебных программ.

В настоящее время преподаватели высших учебных заведений, где обучающиеся получают квалификацию педагога, уделяют особое внимание становлению в сознании каждого студента ценностного отношения к профессиональному поведению, наполненного личностным смыслом. Новые условия существования образовательной среды, ориентирующие ее на удовлетворение запросов конкретных потребителей образовательных услуг, потребовали от педагога повышения профессиональной компетентности и индивидуальной мобильности.

Одна из острых проблем образования порождается противоречием между реализацией новых целей образовательной системы и недостаточной готовностью педагогов к работе в современных условиях [2]. Каковы же основные компетентности педагога-профессионала?



Проанализировав современную отечественную и зарубежную литературу по данной теме, мы пришли к выводу, что наиболее точная классификация компетентностей принадлежит Шадрикову В.Д., Кузнецовой И.В., Кузнецовой М.Д. [3]. Состав компетенций: компетентность в области личностных качеств; компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности; компетентность в области мотивации учебной деятельности; компетентность в области обеспечения информа-

ционной основы деятельности; компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений; компетентность в области организации учебной деятельности.

Так, подводя итог, считаем главным в данных областях компетенций творческое отношение к организации взаимодействия с обучающимися и умение проявлять творческий подход к решению разнообразных педагогических задач.

#### Литература:

1. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: «Феникс», 2000. — 544.
2. Фоминых, М.В. Формирование педагогических способностей студентов средствами игрового моделирования: Монография. ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». — Екатеринбург, 2012. — 151 с.
3. Шадриков, В.Д., Кузнецова И.В., Кузнецова М.Д. Материалы курса «Формирование и оценка профессиональных качеств современного педагога»: лекции 1–4. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2012. — 92 с.

## Песенный материал на уроках английского языка в старшей школе как фактор мотивации изучения иностранного языка

Фоминых Мария Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;  
Трифанов Марат Александрович, студент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В условиях современного образования, когда личность растущего человека находится в центре всей образовательной и воспитательной деятельности, поиск новых и эффективных способов и приемов обучения привлекает пристальное внимание многих ученых, методистов и учителей. Один из таких эффективных приемов обучения — использование песенных материалов на уроках иностранного языка.

Как показывает опыт, учителя часто пренебрегают песнями на уроках английского языка. А в случае их применения, обращаются лишь к традиционным произведениям, что вызывает пренебрежительное отношение учащихся к песням.

Особенно тяжело даётся грамматика английского языка, которая, по своей сути, и является фундаментом, основой, без которой использование языка невозможно. Для того чтобы новый материал усваивался лучше, быстрее, понятнее и интереснее, был придуман метод обучения грамматике английского языка при помощи песен. Такой подход делает изучаемый материал более актуальным и интересным для учеников.

На основе проведенного исследования и практического эксперимента с применением данной методики можно сделать следующие выводы:

- Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в жизни человека, и учителю необ-

ходимо учитывать возрастные особенности подростков при разработке учебных заданий.

- Неограниченные возможности при работе с песнями для отработки грамматических правил позволяют не только заинтересовать учащихся творческой деятельностью, но и привлечь к активному участию в выполнении упражнений — формируется внутренняя мотивация школьников, которая в дальнейшем может обернуться глубоким интересом к изучению языка в целом.

- Креативный подход к грамматике избавляет от скучного, бесполезного зазубривания правил-инструкций и, наоборот, развивает память, мышление, творческие способности учащихся.

- Повторяющиеся в песнях грамматические структуры создают чувство ритма, благодаря чему усваиваются намного легче и прочнее. Новый грамматический материал откладывается в памяти учащихся и надолго запоминается.

Итак, можно сделать вывод, что школьников на старшем этапе обучения очень сложно заинтересовать в учёбе, поэтому необходимо разрабатывать уроки таким образом, чтобы ученики легко и в непринуждённой обстановке получали новые знания и не отлынивали от выполнения заданий, данных учителем. Именно поэтому песни являются прекрасным средством мотивации современных подростков к заучиванию нового материала, касающегося, в особенности, правил английской грамматики.

## Дидактические игры как средство формирования лексических навыков младших школьников на уроках иностранного языка

Юзефович Ян Михайлович, студент;

Пузырев Виктор Владимирович, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Дидактические игры предназначены для формирования произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений. Лексические игры преследуют следующие цели: тренировка учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизация речемыслительной деятельности учащихся; развитие речевой реакции учащихся; знакомство учащихся с сочетаемостью слов. При изучении лексики, в момент введения игровых приёмов следует использовать наглядность, которая также способствует лучшему усвоению лексических единиц. Игра является одновременно и интересным видом работы для ученика и аналогом языковых упражнений для учителя, благодаря которым развиваются навыки всех видов речевой деятельности. Игра обладает такой особенностью, как универсальность: использование игровых

приемов можно приспособлять к разным целям и задачам. Игровые приемы выполняют множество функций в процессе развития ребенка, облегчают учебный процесс, помогают усвоить увеличивающийся с каждым годом материал и ненавязчиво развивают необходимые компетенции. Игры можно использовать на этапе первичного закрепления материала, непосредственно после введения новой лексики. На последующих уроках игра становится способом повторить пройденное ранее. Игра — хороший способ активизации детей на уроке.

Таким образом, включение в учебную деятельность игрового компонента, в частности, при обучении лексике, является важным средством поддержания и усиления интереса и мотивации школьников и способствует повышению уровня усвоения материала.

Литература:

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: «Просвещение», 1991. с. 103.
2. Пучкова, Ю. Я. Игры на уроках английского языка. — М.: АСТ; Астрель; Профиздат, 2005. с. 16.

## Роль чтения в процессе обучения иностранному языку

Якунина Людмила Дмитриевна, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Данный вид деятельности направлен на извлечение информации из письменно фиксированного текста. Чтение выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности, средством самообразования. Чтение способствует развитию и других видов коммуникативной деятельности.

Формирование навыков и умений в чтении является одной из важнейших составляющих процесса обучения иностранному языку на всех этапах. Начальный этап всегда подразумевает формирование у учащихся техники чтения на иностранном языке. При этом, если текст легкий, используются задания, связанные с говорением, с использованием словарного запаса, вопросы по тексту. Если же текст трудный, подходы меняются. Здесь необ-

ходимо не только получить информацию, но и улучшить знание иностранного языка. По степени проникновения в содержание текста и в зависимости от коммуникативных потребностей используют виды чтения: просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Само понимание содержания происходит на основе ряда логических операций. З.И. Клычкова выделила семь уровней понимания: уровень слов, словосочетаний, понимание предложения, понимание текста (4–5), понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, понимание всех типов информации. Понимание при чтении идет в более благоприятных условиях, но содержание, как правило, сложное. Тематика устной речи охватывает предметы, близкие говорящему. При чтении круг вопросов шире. Методы обучения чтению от поколения к поколению меняются. Но существует два основных (противоположных в своей основе) метода обучения чтению — метод целостных слов и фонологи-

ческий. И все же начинать обучение чтению нужно с понимания букв и звуков, с фонетики. Одновременно с восприятием читаемого происходит и его осмысление. Эти две стороны процесса чтения связаны между собой. При об-

учении чтению рекомендуют использовать наглядность, аудио- и видеоматериалы, приемы драматизации, моделирование проблемных ситуаций.

Литература:

1. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроке иностранного языка. — М.: Еврошкола, 2000.
2. Леонтьев, А. А. Школа 2100. — М.: Баллас, 2000.
3. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. — Минск, 2000.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ТЕОРИИ ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

### Вербальная метафорическая составляющая креолизованного текста (на материале комиксов *The Superior Spider-Man*)<sup>1</sup>

Антропов Семен Михайлович, студент;

Питолин Данил Викторович, аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Наше исследование основано на теории метафор Лакоффа. Её основные положения были изложены в книге «Метафоры, которыми мы живем» в 1980 году. Под метафорой Дж. Лакофф и М. Джонсон понимают фигуру речи, описывающую один класс предмета через другой [2, с. 11]. Следовательно, существуют две сферы: та, что даёт описание класса или явления, и та, что его принимает. Они называются сферой-источником и сферой-мишенью соответственно [4, с. 21]. За последние годы в рамках современной лингвистики интерес к невербальным средствам коммуникации значительно возрос [1, с. 180]. Материал нашего исследования, комикс, современными исследователями определяется как последовательные изображения или смежные рисунки (другие изображения) расположенные в смысловой последовательности [3, с. 5]. Нами была проанализирована серия комиксов издательства Marvel «*The Superior Spider-Man*». Во всех выпусках было найдено 485 метафор. Они были проанализированы, распределены по сферам источникам и отсортированы по частоте использования.

Наиболее употребляемыми сферами являются: направление, материя, движение и действие.

Сфера-источник «Направление» используется в данном материале в 4 раза чаще обычного. По нашему мнению, вероятной причиной данного явления является влияние визуальной составляющей на текстовую. Динамичность событий и сам формат комикса не позволяет использовать много текста. Всё, что связано с состоянием объектов обычно

описывается через направление. Например, «*We're under heavy fire! Repeat: officers down!*» — «Мы под шквальным огнём! Повторяю: есть раненные!». Здесь «*under*» описывает негативное состояние, полицейские как бы «накрыты» огнем. Так же, как и состояние полицейских описывается через «*down*», т.е. «вниз», направление и является негативным эффектом состояния — ранения.

Вторая сфера — это «Материя». Хорошим примером служит фраза «*This has been a colossal waste of time*» — «Это было бесполезной тратой времени». Здесь, время, нематериальный субъект, отождествляется с материальной ценностью, чем-то, что можно потратить или сохранить.

Третья сфера — сфера «Движение». Она описывает передвижение, перемещение в пространстве объектов, либо людей. Примером может служить: «*Bring to justice*» — «отдать под суд». Есть движение, выраженное словом «*Bring*» но движения как такового нет.

Четвёртая сфера — «Действие». Она описывает только какую-либо непосредственную активность. Пример: «*Oh, I do not like the sound of that*» — «Мне это не нравится»; «*sound*», в данном контексте, относится не к звуку, а к смыслу сказанного.

В ходе работы были проанализированы комиксы студии «*Marvel*», в них были найдены и проанализированы метафоры, были выявлены четыре доминирующих сферы-источника: направление, материя, движение и действие — приведено их описание и примеры каждой из сфер-источников.

#### Литература:

1. Ворошилова, М. Б. Политическая лингвистика. — 2006. — №20. — с. 180–189.

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ №14–04–00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

2. Лакофф, Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
3. МакКлауд, С. Суть комикса. — Нью-Йорк, 1993. — 215 с.
4. Kovecses, Z. Metaphor — A Practical Introduction — New York: Oxford University Press, 1987. — 285 p.

## Семантико-стилистические особенности и словообразовательные модели авторских неологизмов на материале серии романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере

Бычкова Елена Андреевна, студент;

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Авторские неологизмы понимаются как «новообразования, создаваемые поэтами, писателями, публицистами. Подобные слова так и остаются неологизмами: они не переходят в активный словарь», за исключением небольшого количества исключений» [3, с. 49]. Согласно Словарю О.С. Ахмановой, стилистический неологизм рассматривается как такой, который создан «данном автором данного произведения и обычно не имеющий широкого распространения» [2, с. 262].

Понятие неологизма тесно связано с окказионализмом. «Окказионализм — новообразование, связанное с нарушением законов словопроизводства, с нарушением словообразовательных норм» [3, с. 51]. Таким образом, окказионализмы — авторские неологизмы, созданные путем

нарушения словообразовательных норм, в отличие от авторских неологизмов, для создания которых используются уже существующие словообразовательные модели.

Мы проанализировали 300 авторских неологизмов, включающих существительные, прилагательные и глаголы, в серии романов современного автора Дж. Роулинг о Гарри Поттере (1997–2007). Исследование помогло выявить несколько наиболее распространенных способов образования авторских неологизмов в данном произведении: образование семантических неологизмов; образование путем словосложения; образование путем заимствования из других языков; аффиксальный способ словообразования; образование телескопных слов; образование сложносокращенных слов («говорящих» аббревиатур).

### Литература:

1. Ахманова, О. С., Берштейн С. В. и др. Большой энциклопедический словарь: языковедение: Изд. 2-е. — Москва, «Большая Российская энциклопедия», 1990.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов: Изд. 2-е, стереотипное. — Москва, «Советская Энциклопедия», 1969.
3. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. — Назрань, «Пилигрим», 2010.
4. Rowling, J. K. Harry Potter: Scholastic, Inc., 2013.

## Analysis of Onomatopoeic Words in Different Languages

Возмилова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Уральский Федеральный университет им. Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Шумкова Юлия Евгеньевна, студент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Onomatopoeia is a word that phonetically imitates or suggests the source of the sound that it describes. In the English language the term onomatopoeia means the imitation of a sound. Conventional onomatopoeic words have permanent phonemic structure: meow (cat), quack-quack (duck), bow-wow (dog), doodle (cock), oink-oink (pig). In terms of Grammar onomatopoeic words are close to interjections and often refer to them. Grammatically

onomatopoeic words are not isolated from the rest of the words and can be used in the function of subject, predicate and object. In terms of Stylistics onomatopoeia is a combination of speech-sounds which aims at imitating sounds produced in nature (wind, sea, thunder, etc.), by things (machines or tools, etc.), by people (sighing, laughter, pattering of feet, etc.) and by animals. Combinations of speech sounds of this type will inevitably be associated with whatever produces the

natural sound. Therefore the relation between onomatopoeia and the phenomenon it is supposed to represent is one of metonymy. Onomatopoeia can be direct and indirect.

We are interested only in the first meaning of the term, i. e. in direct onomatopoeia. Our task is to analyze the examples of onomatopoeic words in Russian, English, German and French, to identify similarities and differences, and to try to explain them. There is an infinite number of noises in nature, but only twenty-something letters in an alphabet that convey in any language a closed system of about fifty (up to a maximum of 100) speech sounds. Therefore it is necessary to provide learners with the knowledge of the phenomenon. As each language masters sounds of the outside world in its own way, onomatopoeic words of different languages often

do not coincide with each other, but they often have similarities. For example, Russian word *kukareku* is very similar to words in French (*cocorico*) and German (*kikeriki*) — and is unlike in English: *cock-a-doodle-doo*. If you've spent significant amounts of time with people from other countries, you know that animals speak different languages too. Depending on where a hen is from, for example, it might cluck-cluck, *gack-gack* or *ko-ko-ko*. In the following tables we have found a match for some sounds in four languages, for some — in three.

Having analyzed the above tables, we can see that sometimes a full match of onomatopoeic words occurs in several languages, in other cases we observe only partial coincidence and some words don't coincide at all. This is due, in

Table1. Comparison of onomatopoeia in 4 languages

Phenomenon imitated	Onomatopoeic words			
	Russian	French	German	English
Rooster's cry	<i>кукареку</i>	<i>cocorico</i>	<i>kikeriki!</i>	<i>cock-a-doodle-doo</i>
Cat's meow	<i>мяу-мяу!</i>	<i>miaou!</i>	<i>miau!</i>	<i>meow!</i>
Clock ticking	<i>тик-так</i>	<i>tic tac, tic tac</i>	<i>Tick — tack</i>	<i>tick-tock</i>
Knocking at the door	<i>тук-тук</i>	<i>toc, toc, toc</i>	<i>poch, poch</i>	<i>knock-knock</i>
Gun shot	<i>бабах!</i>	<i>pan!</i>	<i>Bum</i>	<i>bang!</i>
Dog's barking	<i>гав-гав</i>	<i>ouah, ouah!</i>	<i>wau, wau!, wuff, wuff!</i>	<i>bow-wow, woof</i>
A subject thrown into the water	<i>бултых</i>	<i>plouf!</i>	<i>Plumps!</i>	<i>plop!</i>
Bee buzz	<i>жжжж,</i>	<i>bzzz</i>	<i>summ, summ!</i>	<i>buzz!</i>
Cow's moo	<i>му-у</i>	<i>meuh</i>	<i>muh!</i>	<i>moo!</i>
Ringing bells	<i>диль-дон</i>	<i>ding, ding, dong</i>	<i>ding, dang, dong</i>	<i>ding, dang, dong</i>
Cuckoo bird	<i>ку-ку</i>	<i>cou-cou</i>	<i>Kuckuck!</i>	<i>Cuckoo</i>

Table 2. Comparison of onomatopoeia in 3 languages

Phenomenon imitated	Onomatopoeic words		
	Russian	French	German
Phone ring	<i>дзиль-дзиль</i>	<i>dring, dring</i>	<i>Trrr</i>
Duck's cry	<i>кря-кря</i>	<i>coin-coin</i>	<i>Quak!</i>
Water dripping	<i>кап-кап-кап</i>	<i>flbc, flbc</i>	<i>Tropf-tropf</i>
Tree branch broken down	<i>Крак</i>	<i>Crac!</i>	<i>Krach</i>
purring cat	<i>мур-мур</i>	<i>Ronron</i>	<i>Rrr!</i>
To start a car	<i>тпр-тпр</i>	<i>Vroum!</i>	<i>Rmm</i>
Locomotive	<i>чух-чух</i>	<i>tchou, tchou</i>	<i>tsch-tsch</i>
Cry of joy	<i>Ура!</i>	<i>youpi</i>	<i>Ooh</i>
Frog's croaking	<i>ква-ква</i>	<i>coa, coa</i>	<i>Quak!</i>
cawing crow	<i>кар-кар</i>	<i>croa, croa</i>	<i>Krah!</i>
Sneezing	<i>Апчи</i>	<i>Atchoum!</i>	<i>tschchi-tsch</i>
Revulsion	<i>Фу!</i>	<i>Poua!</i>	<i>Pfui</i>
howling wolf	<i>у-у</i>	<i>Houou</i>	<i>Auuu!</i>
Subject that falls and breaks	<i>Бряк!</i>	<i>Patatras!</i>	<i>Bumm</i>
Hen cry	<i>ко-ко-ко</i>	<i>co-co-co</i>	<i>Gack, gack!, gock, gock!</i>
Gallop	<i>цок-цок</i>	<i>tagada, tagada</i>	<i>zock-zock</i>

our opinion, to the fact that on the one hand, onomatopoeic words are units of language and they use the sound structure of language, so they cannot be completely identical to natural sounds. On the other hand, the nature of sound sources is complex and they cannot be accurately imitated by means

of a specific language which leads to the fact that every language transmits the sounds of outside world in its own way by choosing one of the components of this sound as a role model, and that is the reason for dissimilarity of onomatopoeic words in different languages.

Literature:

1. Bredin Hugh. Onomatopoeia as a Figure and a Linguistic Principle. *New Literary History*, Vol. 27 №3, 1996. Print
2. Galperin I. R. *Stylistics*. 2d ed. revised. Moscow: Higher School, 1977: 113. Print.
3. Naoyuki Osaka. *Multidimensional Analysis of Onomatopoeia*. *Studia Phonologica*, Vol. 24, 1990. Print.
4. Sadler J. D. *Onomatopoeia*. *The Classical Journal*, Vol. 67 (1971): 174–177. Print

## Невербальное поведение телеведущих в информационно-аналитических программах (на материале программ «Первого канала» и канала «Дождь»)

Волкова Юлия Сергеевна, студент

Пермский государственный национальный исследовательский университет

В современном мире телевидение является наиболее мощным средством воздействия на массовое сознание. Продукт деятельности тележурналиста предстает в виде креолизованного текста. К систематическому изучению последнего лингвистика обратилась лишь в последние десятилетия. Между тем изучение лингвистических аспектов телевидения имеет важное значение для разработки теории текста как единицы коммуникации (в том числе креолизованного текста), а также механизмов целенаправленного воздействия на массовое сознание. Этим определяется **актуальность** нашей работы.

Ее **новизна** состоит в том, что объектом внимания ученых до последнего времени была лишь вербальная составляющая телевизионного креолизованного [5; 4] текста, тогда как визуальные и акустические средства почти не привлекали к себе внимания лингвистов. Именно поэтому мы сосредоточились на невербальном поведении телеведущих двух федеральных каналов.

В качестве **объекта исследования** рассматривается невербальное коммуникативное поведение телеведущих информационно-аналитических программ.

**Предметом исследования** является организация указанного поведения при формировании общественного мнения.

**Целью исследования** выступает сопоставительная характеристика организации элементов невербального общения в поведении телеведущих изучаемых каналов как средство формирования общественного мнения.

**Гипотеза** исследования заключается в том, что существуют различные модели невербального поведения телеведущих информационно-аналитических программ, обусловленные редакционной политикой телеканала и на-

правленные на формирование у телезрителей определенной общественно-политической позиции.

Указанные цели реализуются следующими задачами:

1. Представить краткий аналитический обзор основных общесемиотических, психологических и лингвистических исследований указанной объектной области.

2. Выявить и описать значимые компоненты невербальной коммуникации, сопровождающие речь телеведущих каждого из рассматриваемых каналов.

3. По отношению к каждому из телеканалов охарактеризовать организацию элементов невербального поведения ведущих как некоторую целостность.

4. Сопоставить особенности речевого поведения телеведущих на двух изучаемых каналах.

**Теоретическая значимость** работы определяется ее вкладом в разработку научных представлений о креолизованном тексте, прежде всего об использовании невербальных средств для воздействия на массового адресата.

**Практическая значимость** исследования состоит в возможности использования его результатов в совершенствовании коммуникативных практик телеведущего.

**Материалом** для работы послужили записи информационно-аналитических программы «Время» на канале телевидения «Первый» и программы «Здесь и сейчас» на независимом информационном телеканале «Дождь» за период с 8 декабря 2013 года по 31 января 2014 года. Общий объем записи составил 12 часов.

**В ходе работы мы основывались на следующих общих положениях.**

**Невербальная коммуникация** охватывает все аспекты социально-ролевого и межличностного общения [6].

Компоненты невербальной коммуникации изучаются целым рядом дисциплин (лингвистикой, психологией, се-

миотикой, коммуникативистикой). Науку, в которой изучаются невербальные единицы с точки зрения разных аспектов коммуникативного акта, Г.Е. Крейдлин предложил называть невербальной семиотикой. Она включает в себя: паралингвистику, кинеснику, окулеснику (науку о языке глаз и визуальном поведении), аускультацию (сведения о слуховом восприятии звуков и аудиальном поведении), гаптику (сведения о языке касаний и тактильной коммуникации), гастику (данные о знаковых, культурных и коммуникативных функциях пищи и напитков), ольфакция, изучающую язык запахов и роль запахов в коммуникации. Объектом изучения являются так же символические смыслы единиц невербального кода [3].

Как видим, смысле в невербальную коммуникацию включаются все элементы любого семиотически сложного текста, кроме речевых.

Невербальные компоненты, которые можно выделить в креолизованных телевизионных текстах, в той или иной мере выполняют функции контроля аффекта, его нейтрализации или создания социально-значимого аффективного отношения, уточняют или изменяют понимание вербального сообщения, усиливают эмоциональную насыщенность сказанного [2].

На нынешнем этапе исследования мы выявили ряд особенностей невербальной организации информационно-аналитических передач на сравняемых телеканалах.

Так, коммуникативное поведение телеведущих на канале «Дождь» является более экспрессивным, чем на «Первом канале». Проявляется это не только в использовании собственно языковых экспрессивно-эмоциональных средств (лексических, синтаксических, интонационных), но и невербальных знаков. Действительно, у телеведущих программы «Время» преобладают риторические мимические жесты, которые акцентируют определенные семантические единицы. Между тем в мимике ведущих телепрограммы «Здесь и сейчас» часто отмечаются произвольные изменения выражения лица, соответствующие переживаемым ментальным состояниям.

На «Первом телеканале» сообщение ведущего об актуальных событиях общественно-политической жизни

обычно сопровождается видеорядом, который дополняет и конкретизирует информацию, сам же журналист появляется в кадре несколько раз, обычно в конце сюжета. На телеканале «Дождь» видеоряд, сопровождающий вербальное сообщение, менее динамичен, вербальную информацию чаще, чем на «Первом канале», иллюстрирует статичное изображение.

На «Первом телеканале» широко используются фиксированные репортажи, т. е. репортажи, снятые до программы и обработанные в соответствии с определенной коммуникативной целеустановкой, тогда как для канала «Дождь» более характерны репортажи в режиме реального времени. Отсюда важная особенность материалов программы «Время»: креолизованный текст нередко создается как интертекстуальная коммуникативная единица: информационно-аналитическое сообщение сопровождается фрагментами из документальных, художественных или мультипликационных фильмов. Этот прием значительно реже встречается на телеканале «Дождь».

С большей подготовленностью телематериалов программы «Время» связана и такая их особенность: видеоряд зачастую имеет музыкальное сопровождение. Этим усиливается воздействие на эмоциональное состояние телезрителя. Для программы «Здесь и сейчас» этот прием не характерен.

Примечательно также, что на «Первом канале» видеоряд во многих случаях имеет приглушенное звуковое сопровождение. Но для выделения определенных смысловых сегментов громкость звучания возрастает. Изменение звукового контекста используется как способ усиленного воздействия на сознание адресата.

Отметим в заключение, что в статье представлены предварительные результаты работы. В дальнейшем будет произведен более тщательный анализ компонентов невербальной коммуникации: будут выделены и систематизированы жестовые движения и мимические жесты, движение глаз, невербальные характеристики речи, способы организации коммуникативного пространства и времени, будут охарактеризованы имидж телеведущего, оформление студии.

#### Литература:

1. Ворошилова, М.Б., Креолизованный текст: аспекты изучения — Политическая лингвистика. — Вып. 20. — Екатеринбург, 2006. — с. 180–189
2. Кабаченко, Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие. — М.: Пед. общ. России, 2000. — 544 с.
3. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. — М.: Новое литературное обозрение, 2002. — 592 с.
4. Лаптева, О.А. Живая русская речь с телеэкрана. — М: ЛКИ 2007. — 520 с.
5. Светана, С.В. Телевизионная речь. — М: Издательство Московского университета, 1976. — 154 с.
6. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд., 2012 г. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/neverbalnaja-komunikacija> (дата обращения: 06.04.2014).



## Изменения в лексике английского языка вследствие иммигрантов из Восточной Азии

Галиева Айгуль Ильдусовна, студент  
Казанский (Приволжский) Федеральный университет

Язык — это система, которая непрерывно изменяется и развивается по своим собственным законам. В результате языковых контактов изменяется словарный состав языков. Именно этому факту посвящена наша работа.

В течение нескольких столетий Великобритания сама «поставляла» эмигрантов в другие страны мира. Однако на данный момент Великобритания ведет политику мультикультурализма (политика, направленная на сохранение и развитие в отдельно взятой стране культурных различий, где признаются права за коллективными субъектами: этническими и культурными группами). Итак, иммиграция в Великобританию в последние десятилетия приобрела невиданные масштабы, в частности китайская диаспора известна как старейшая и быстрорастущая.

Интересно рассмотреть влияние китайских иммигрантов на развитие английского языка. Английский язык пополняется китайской лексикой не только вследствие взаимодействия британского и китайского обществ, но и в результате попытки понять китайскую культуру. Китайскую лексику можно встретить в разных сферах: **китайская кухня**: *bok choy* (1847) — китайская капуста; *dim sum* (1948) — дим-сам (китайское блюдо); *wok* (1952) — котелок с выпуклым дном; **традици-**

**онная культура Китая**: *tai chi* (1954) — тайцзы (китайская гимнастика); *kung fu* (1966) — кунг-фу (вид китайской борьбы); *wushu* (1971) — ушу (боевое искусство); **другие**: *tycoon* (1857) — шишка, воротила, промышленный или финансовый магнат; *tangram* (1864) — китайская геометрическая головоломка; *pinyin* (1963) — пиньинь (система транслитерации китайских иероглифов буквами английского алфавита) и т.д.

Многие из слов нам уже знакомы не понаслышке и вполне прижились в культурах разных стран. Изначально, они были известны только в устной речи, однако некоторые уже закреплены в словарях, либо используются в СМИ.

Английский язык пополняется китайской лексикой следующими способами: **транслитерация**: *pinyin*, *wushu*, *kung fu*; **калькирование**: *chinese herbal medicine*, *spring rolls*, *running dog*, *yellow jacket*; **частичное заимствование**: *Chinatown*, *daosism*, *sinologist*.

Таким образом, мы рассмотрели возможность изменения языка путем пополнения новых слов, фраз. Китайские заимствования очень интересны и в основном описывают самобытную культуру Китая. Но вопрос закрепятся ли все эти новые для английского языка и насколько они приживутся, остается открытым.

Литература:

1. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Китайцы\\_в\\_Великобритании](http://ru.wikipedia.org/wiki/Китайцы_в_Великобритании)
2. Xuan Liu, «On Chinese Loanwords in English», Foreign Teaching Office, Ordnance Engineering College, Shijianzhuang, China, 2011
3. China Daily USA, News Report, Xiao Xiaoyan, Posted: Dec 30, 2010
4. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
5. <http://www.etymonline.com>

## К вопросу о понятии рекламного текста

Гауриева Гульжан Мухаметкалиевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Мезникова Алиса Сергеевна, магистрант  
Евразийский национальный университет им Л. Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан)

Вот уже более полувека реклама является объектом исследования не только экономических наук и маркетинга, но и лингвистики. Изучению лингвистов подвергались как собственно лингвистические аспекты рекламы, так и социокультурные и эстетические, прагматические, а также когнитивные аспекты. В различных

вариациях были исследованы задачи и функции рекламы, ее жанрово-стилевая принадлежность и т.д. Главный интерес лингвистов, бесспорно, вызывала не сама реклама как явление, но ее язык, его структура и влияние на потребителей. Таким образом, основным объектом исследования языковедов стал собственно рекламный текст.

И прежде чем, изучать различные аспекты текста в рекламе, следует разобраться, что имеют в виду лингвисты, обращаясь к понятию «рекламный текст».

Перед рассмотрением понятия текста в рекламе мы обратимся к определению текста как такового.

Одним из общепринятых определений текста считается следующее: «Текст (от лат. *textus* — ткань, сплетение, соединение) — объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой является связность и целостность» [1].

И.Р. Гальперин в книге «Текст как объект лингвистического исследования» дает следующее определение: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 8]. Однако данное определение ориентировано на письменный текст, хотя одно и то же содержание может быть представлено не только в письменной, но и в устной форме и между ними могут быть существенные отличия: «Текст может быть не только письменным, но и устным, иными словами — может быть выражен в *письменной* и *устной* форме... Студенты нередко имеют возможность читать монографии, учебники, статьи того или иного ученого и слушать его же лекции на те же темы. И если лектор не «читает по бумажке», то устный текст раздела прочитанной в аудитории лекции будет отличаться от письменного текста раздела или главы на ту же тему в учебнике» [3, с. 96].

Горшков А.И. также дает свое определение текста: «Текст — это выраженное в письменной или устной форме, упорядоченное и завершенное словесное целое, заключающее в себе определенное содержание, соотносимое с одним из жанров художественной или нехудожественной словесности, отграниченное от других подобных целых и в случае необходимости воспроизводимое в том же виде» [3, с. 109].

Исходя из вышеприведенных определений текста, можно вывести, что рекламный текст может быть представлен в устной или письменной форме, заранее подготовлен, обладает автономностью, изначально направлен на донесение до адресата определенной информации.

При обращении к собственно рекламному тексту следует учитывать, что до сих пор не существует рабочего, зафиксированного в специальных словарях, общепринятого определения рекламного текста как специфической коммуникативной единицы. Однако необходимо помнить, что в основу определения рекламного текста заложено определение текста как такового. Несмотря на тот факт, что понятие «рекламный текст» само по себе является чрезвычайно объемным, некоторые лингвисты в ходе ра-

боты с рекламными текстами предлагают рабочие определения этого термина

По мнению А.Д. Кривоносова, рекламный текст — «это текст, содержащий рекламную информацию. Его отличают следующие признаки: во-первых, он содержит информацию о физическом или юридическом лице, товарах, идеях и начинаниях; во-вторых, предназначен для неопределенного круга лиц; в-третьих, призван формировать или поддерживать интерес к физическому, юридическому лицу, товарам, идеям, начинаниям; в-четвертых, способствует реализации товаров, идей, начинаний» [4, с. 13–14].

В.Ю. Липатова также предлагает свое рабочее определение рекламного текста, стремясь совместить в нем несколько подходов: «Рекламный текст квалифицируют как сложный жанр волюнтаривно-информационного вида, а именно как апеллятивно-репрезентативный жанр, в котором соединяются апеллятивно-эмоциональные функции, свойства (прагматически заинтересованное обращение к адресату), репрезентативные (представление определенной информации потребителю) и воздействующие (убеждение в достоверности информации и необходимости совершить требуемое действие — покупку, приобретение, вклад, обращение и т. п.)» [5, с. 15].

Кузнецова Г.Н. рассматривает рекламный текст как «акт письменного речевого общения, коммуникативное сообщение, социально-детерминированное, имеющее прагматическую установку передать адекватную информацию о предмете рекламы наибольшему количеству людей с агитационной целью побуждения их к активному действию — приобретению предмета рекламы» [6, с. 37].

Лившиц Т.Н. дает определение рекламного текста как «материальное свидетельство разнообразной рекламной деятельности и разновидность массовой коммуникации, которая играет ведущую роль в процессе формирования и функционирования массового сознания» [7, с. 67].

Наиболее полное, на наш взгляд, определение, объединяющие разные подходы к рекламному тексту, представлено в работах Л.Г. Фещенко. Автор трактует рекламный текст как коммуникативную единицу, текст, во-первых, «информирующий об объекте рекламы, формирующий и поддерживающий к нему интерес и отвечающий за его продвижение на рынке, то есть один из текстов маркетинговых коммуникаций (отличительный признак); во-вторых, распознаваемый потребителем информации именно как рекламный» (выделительный признак), в-третьих, «имеющий полисемiotическую коммуникативную природу (специфический коммуникативный признак)» [8, с. 67–81]. Данный ученый задает инвариант, который является обобщенным представлением о наборе выраженных в рекламном тексте обязательных содержательных элементов. Главным, по мнению Фещенко, является коммуникативно-функциональная структура данного типа текста с точки зрения реализованных в нем основных

функций рекламы — информационной, коммуникативной и суггестивной.

Рассмотрев определения рекламного текста, данные лингвистами, можно увидеть их вариативность. Каждый ученый рассматривает рекламу со своей научной позиции и своим подходом, выделяя в определении тот или иной аспект рекламного текста. Так, Кривоносов А. Д. подчеркивает информативность рекламного текста, ее направленность и содержание. Липатова В. А. определяет рекламный текст с точки зрения его жанровой принадлежности. Кузнецова Г. А. выделяет прагматическую направленность текста, а Лившиц Т. Н. и Фещенко Л. Г.

рассматривают понятие рекламы со позиции коммуникативного подхода.

Таким образом, рекламный текст очень многогранен и многоаспектен. Его можно изучать с различных подходов. Это и текст, несущий определенную (рекламную) информацию, и особый вид жанра, разновидность массовой коммуникации, а также коммуникативная единица, имеющая прагматической направленностью передать информацию о предмете и повлиять на потребителей. Все данные определения отражают ту или иную грань текста в рекламе и отображают основные функции и свойства изученного понятия.

Литература:

1. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС-90). М., 2002. с. 507.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
3. Горшков, А. И. Лекции по русской стилистике. М., 2000. с. 95—110.
4. Кривоносов, А. Д. Жанры PR-текста. СПб., 2001.
5. Кафтанджиев, Х. Тексты в печатной рекламе. М., 1995.
6. Кузнецова, Г. Н. Структура и семантические особенности языка американской рекламы (прагматика рекламного текста): дис. ... канд. филол. наук: 24.10.1984 М.
7. Лившиц, Т. Н. Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах: дис....канд. филол. наук: 10.02.01 Таганрог, 1999.
8. Фещенко, Л. Г. Структура рекламного текста: учеб.-практ. пособие. СПб., 2004.

## Перенос проблем современности на исторический материал в романе В. Войновича «Степень доверия»

Денисенко Валерия Алексеевна, аспирант  
Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

В 1968 году издательством политической литературы ВЦК КПСС была запущена серия историко-революционных романов «Пламенные революционеры». В список потенциальных героев вошли легендарные «делатели революции». Предполагалось, что через романное повествование будет проговариваться государственная позиция о справедливости и закономерности советского строя.

Но итоги этой работы оказались неоднозначными. Наиболее популярные романы<sup>1</sup> не оправдали партийных ожиданий. Содержательно они были обращены к тем вопросам, от которых государство пыталось отвлечь общество — настроения после «заморожков», диссидентское движение.

Жанр исторического романа позволял экстраполировать современные проблемы в прошлое. Всевозможные аллюзии и намеки, « [разгадывание которых в то время

было] одним из самых любимых развлечений советского интеллигента» [Блюм 2011: 585], служили сигналом к тому, что у текста имелось «двойное дно» и что читать роман о царской России нужно было с оглядкой на советское время.

Рассмотрим это, обратившись к роману Владимира Войновича «Степень доверия», вышедшего в рамках серии в 1972.

В основе книги «Степень доверия» — история Веры Фигнер, участницы народовольческого движения. Произведение состоит из двух частей. Во второй части рассказывается о деятельности Фигнер — хождении в народ, участии в восстании у Казанского собора, покушении на царя, аресте и суде. Заканчивается текст уже освобождением Фигнер после многолетнего заточения. Можно сказать, что эта часть выдержана в духе типичного историко-рево-

<sup>1</sup> Среди них — «Любовь к электричеству» В. Аксенова, «Степень доверия» В. Войновича, «Глоток свободы» Б. Окуджавы, «Глухая пора листопада» Ю. Давыдова и т.д.

люционного романа-биографии. Но отметить то же самое про первую нельзя. В ней автор вводит героя-рассказчика. Это муж Фигнер — Филиппов. Он вспоминает о Вере, о том, какой она была до того, как вступила в революционное движение, что подтолкнуло ее к такому решению. При этом воспоминания Филиппова сопровождаются его многочисленными остротами. Повествование в саркастических интонациях вносит нежелательное смещение акцентов, заставляет читателей сомневаться в правильности пути, который выбирает героиня и который описывается во второй части романа. В «Степени доверия» Войнович ставит вопрос о цене революционной борьбы. В то время этот вопрос был актуален для многих писателей (Ю. Трифонов, Б. Окуджава, В. Катаев). К тому же он открыто (и серьезно) обсуждался историками<sup>1</sup>.

Кроме этого, Войнович в своем романе затрагивает и другие злободневные темы современной ему (в то время — советской) действительности.

Так, например, он обращается к проблеме релятивности истории. В одном из эпизодов Вера на замечание Филиппова о том, что в реферате ее подруги о Стеньке Разине описан не Разин, а Бакунин, отвечает: «Я не считаю это недостатком. Понятно, что исследователь, беря ис-

торический факт, использует его для передачи своих современных мыслей» [Войнович 1972: 132]. Искажение фактов истории господствующей системой взглядов — одна из важных этических проблем, волновавших интеллигенцию семидесятых годов XX века. Узурпация прошлого была обычной практикой советских идеологов. И недостоверность исторического знания стала «злой днью» в интеллигентской среде. В романе «Степень доверия» В. Войнович вводит противоположную Веринной точку зрения на прием узурпации прошлого в пользу той или иной идеи. Это мнение Филиппова: «Все это справедливо, но только до тех пор, пока исторические события не переиначиваются в угоду современным мыслям исследователя» [Войнович 1972: 132]. Столкновение (даже существование) двух разных точек зрения на подмену одного исторического факта другим позволяло читателям «Степени доверия» сформировать собственный взгляд на это.

Книга В. Войновича, как и другие романы серии «Пламенные революционеры», легально распространяла новые взгляды на современную и историческую действительность, несмотря на то, что эти взгляды противоречили официальной идеологии.

Литература:

1. Блюм, А. Русские писатели о цензуре и цензорах. От Радищева до наших дней: 1790—1990: Опыт комментированной антологии. — СПб.: ООО «Полиграф», 2011.
2. Войнович, В. Н. Степень доверия — М.: Политиздат, 1973.

## Синтаксические особенности песенных текстов (на примере песенной культуры Франции и Великобритании)

Дондик Людмила Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент;  
Шнайдер Екатерина Николаевна, студент

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Результаты анализа особенностей синтаксической организации современных песенных текстов на французском и английском языках позволяют определить песенный текст как образованный в результате сочетания классических синтаксических структур (формального синтаксиса) и авторских добавлений (элементов коммуникативного и экспрессивного синтаксиса).

Используя классификацию элементов формального синтаксиса А. М. Пешковского, мы установили, что в песенных текстах на французском и английском языках высокой частотностью характеризуются простые повествовательные предложения, а также разнотипные частицы

и междометия, образующие восклицательные предложения. Порядок слов варьируется от прямого до инверсии и может нарушаться в случаях конца строфы, когда пауза, определяемая ритмом песни, прерывает поток слов. Для песен также характерны многочисленные повторы. При этом перепев синтаксической конструкции нередко нарушает её целостность. Усечённые конструкции также служат тому, чтобы выдерживался заданный ритм, но не нарушалась коммуникативная структура и логика предложения.

С точки зрения коммуникативного синтаксиса, музыка определяется «не как искусство звуков, а как ис-

<sup>1</sup> Во второй половине 60-х годов сотрудники Института истории РАН ставят под сомнение основные положения, на которые опиралась история революции. В этом контексте проговаривалась и проблема «издержек» и «цены» революции.

кусство смысла, превращённого в звук, опредмеченного в звуке» [1, с. 66]. Поэтому в песенных текстах повсеместно используются риторические вопросы и обращения. Для английского языка весьма характерны вопросительные и побудительные предложения, тогда как нарратив — это, скорее, черта французских песенных текстов. Нарушение синтаксических норм практически отсутствует, за исключением использования редуцированных конструкций и эллипсиса.

Литература:

1. Дружкин, Ю. С. Песня как социокультурный феномен/Ю. С. Дружкин // Обсерватория культуры. — 2010. — №3. — с. 63–66.

Сопоставительный анализ результатов количественной обработки выборки из современных песенных текстов на двух языках свидетельствует о том, что, несмотря на аналитический характер обоих языков, элементы экспрессивного синтаксиса более характерны для современной англоязычной музыкальной культуры, а для песенных текстов Франции более свойственны классические синтаксические конструкции.

## Различные аспекты изучения сленга в лингвистике

Дондик Людмила Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент;

Щукина Алена Викторовна, студент

Нижегородская государственная социально-педагогическая академия

В современной лингвистике исследование сленга не потеряло своей актуальности. Изменчивость данной лексики объясняется постоянной сменой поколений и тем, что граница между разговорным языком и сленгом является весьма подвижной. Наряду с термином «сленг» широко используются смежные понятия — жаргон и арго, которые сегодня изучаются специальной отраслью языкознания — социолектикой.

В лингвистической литературе большое внимание уделяется словообразовательному аспекту сленгизмов. Весьма продуктивны в отношении сленга семантическая деривация, калькирование, аффиксация, аббревиация, верлан, фонетическая мимикрия. Главный принцип номинации в сленге — элемент шока, встряски. Поэтому в сленге любого языка широко представлена эмоционально-оценочная лексика, в том числе вулгаризмы (фр. *Cool!Merde! Çavefaitchier!Çachlingue!*). Сленг легко вбирает в себя слова из разных языков: в разговорную речь россиян быстро проникли сленгизмы из ан-

глийского — *шузы, мэн, хаер*; из немецкого — *конф*; из французского — *шершерить*.

С позиций функциональной стилистики и лингвокультурологии сленг определяется как социальная разновидность разговорного типа, считающаяся более низким регистром речи по сравнению со стандартным литературным дискурсом и содержащая новые, либо обычные слова, но используемые в особом смысле. За яркостью, незаурядностью сленгизмов стоит вызов благополучному, преуспевающему обществу; неприятие его норм, образцов, приличий.

Авторы работ, посвященных сленгу, нередко обращаются к классификациям сленгизмов, например, к тематической классификации. В связи с тем, что молодежный сленг отличается «зацикленностью» на реалиях мира молодых, к наиболее развитым семантическим полям и наиболее активно репрезентируемым когнитивным концептам относят ЛСГ и концепты «Человек», «Внешность», «Одежда», «Жилище», «Досуг», «Учеба».

Литература:

1. Кочеткова, М. А. Культурологические аспекты сленга: сленг американских студентов (College Slang). — Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2008. — 139 с.
2. Липатов, А. Т. Сленг как проблема социолектики/А. Т. Липатов. — М.: Элпис, 2010. — 318 с.

## Речевой этикет студента

Зарипова Эльмира Нарисовна, студент;

Анциферова Ольга Николаевна, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Значительное внимание в современной науке уделяется изучению речевого этикета в общении представителей молодежи. Это внимание обусловлено прежде всего стремлением познать природу человеческих отношений, пролить свет на решение проблемы «язык — человек». Молодые люди быстрее других возрастных групп реагируют на изменения в языке и становятся проводниками этих изменений. Особый интерес ученые проявляют к речевому поведению студентов, так как именно эти люди в недалеком будущем будут представлять интеллигенцию, а значит, по мнению С.В. Леорда, оказывать влияние на формирование и сохранение норм языка [1, с. 3].

Казалось бы, этикетные формулы общения усваиваются носителями языка в раннем детстве и в разнообразных речевых ситуациях используются почти неосознанно, автоматически, однако это не говорит о неизменности правил речевого поведения.

С целью выявления предпочтительных единиц речевого этикета в типичных ситуациях встречи, прощания, обращения к незнакомому человеку нами был проведен анкетированный опрос среди студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета. Респондентами выступили молодые люди в возрасте от 18 до 22 лет. Ответы на предложенные вопросы предполагали выбор уже названной этикетной формулы и возможность написания любой другой этикетной речевой единицы, отличной от традиционных.

Результаты опроса показывают, что в ситуации установления контакта со сверстниками предпочтительной является форма «Привет!» — 68% ответов. Традиционную формулу приветствия «Здравствуй! Здравствуйте!» используют только 6% опрошенных, что говорит о том, что эта единица речевого этикета воспринимается студентами как сугубо официальная формула приветствия. Небольшая часть представительниц женского пола предпочитает использовать уменьшительную форму «Приветик!» — 5%. Юноши, в свою очередь, приветствие «Здорово!» — 18%. Этикетная единица «Салют!» почти не используется — 1%; 2% составляют студенты, которые вступают в контакт с помощью этикетной фразы «Здорово, братан!» — это представители мужской половины общества, предпочитающие отступления от норм орфографии и пунктуации (в их листах ответов это приветствие зафиксировано в таких орфографических и пунктуационных вариантах, как «Здорово Братан!», «Здорова братан!»). Любопытно, что, вступая в контакт со знакомым человеком в социальной сети или по электронной почте, молодые люди проявляют большее разнообразие в выборе единиц речевого этикета: 15% опрошенных

предпочитают вступать в контакт с помощью слов «Здорова!», «Хай!», «Даров!», «Приветик!» (здесь и далее в этикетных выражениях, выделенных курсивом, сохраняется орфография и пунктуация участников опроса). Некоторые молодые люди используют приветствия «Доброе время суток!» — 6%, «Я в сети!» — 2%, однако наиболее уместной в этой ситуации является по-прежнему форма «Привет!» — 67%; «Здравствуй! Здравствуйте!» составляет всего 10%.

Выходя из контакта, т.е. прощаясь, молодые люди предпочитают в общении со знакомыми людьми использовать этикетную единицу «Пока» — 44%, в социальной сети — 61%. Речевую единицу «Пока-пока», являющуюся калькой с англ. *bye-bye*, используют 22% опрошенных; «До встречи» — 16%, «До свидания» — 5%, «Покедова» — 3%, «До скорого...» — 1%, «Всего доброго!» — 1%. Варианты: «Ладно, давай», «Давай пока», «Давай!», «Счастливо!», «Удачи!», «До завтра», «Я побежала» — составляют в совокупности 8% ответов. Обращает на себя внимание тот факт, что в ситуации выхода из контакта в социальной сети 24% опрошенных не прощаются.

Очевидно, что важное место в системе речевого этикета занимает обращение. С его помощью обозначается адресат высказывания, устанавливается контакт с собеседником, характеризуются ролевые позиции участников общения. В настоящее время в современном языке нет нейтральной лексемы, которую можно было бы использовать в ситуации обращения к незнакомому человеку. Об актуальности этой проблемы молодому человеку говорят едва ли не с детского сада, акцентируют внимание на нежелательности использования апеллятивов «мужчина», «женщина», «девушка»; подчеркивают предпочтительность выбора фраз с «Вы-обращением». Однако результаты опроса показывают, что обращения к незнакомым людям по половому признаку считаются студентами педагогического вуза вполне этикетными и не воспринимаются как стилистически маркированные. Так, обращение «девушка» используют 36% респондентов, «женщина» — 14%, «мужчина» — 25%. Меньше половины опрошенных (40%) используют «Вы-обращение», т.е. заменяют апеллятив-существительное местоимением. Заметим, что в ситуации обращения к незнакомому лицу женского пола используются только стандартные речевые единицы. Однако в ситуации обращения к незнакомому мужчине возможны обращения «Уважаемый», «Друганя», «Мужик», «Эй, ты»; последние из названных форм носят явно отрицательную эмоциональную окраску.

Исходя из данных проведенного опроса, можно утверждать, что молодые люди пренебрегают этикетными формулами, поддерживаемыми системой воспитания и образования, воспринимают их как уместные в официальной обстановке. При этом предпочтение отдается стандартным

этикетным формулам, а не приемам языковой игры. Однако следует признать, что выбранная нами форма наблюдений дает не совсем объективную картину, в дальнейшем необходимо дополнительно использовать метод скрытого наблюдения за участниками речевых событий.

#### Литература:

1. Леорда, С. В. Речевой портрет современного студента/С. В. Леорда: автореф. дис....канд. филол. наук. — Саратов, 2006. — 19 с.
2. Лукоянова, Ю. К. Основные изменения в русском речевом этикете на рубеже XX—XXI вв./Ю. К. Лукоянова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2011. — Т. 153. — №6. — с. 227—233.
3. Морослин, П. В. Есть ли речевой этикет в Интернете?/П. В. Морослин // Русская речь. — 2009. — №4. — с. 50—54.
4. Рабенко, Т. Г., Черепанова Е. А. Жанры приветствия и прощания в речи студентов/Т. Г. Рабенко, Е. А. Черепанова // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2008. — №2. — С. 174—179.
5. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет. Сколько способов поздороваться?/Н. И. Формановская // Русская словесность. — 2001. — №5. — с. 73—78.

## Ядро лексико-семантического поля «Язык» в сознании носителей русского языка

Ильных Николай Владимирович, студент

Пермский государственный национальный исследовательский университет

О закономерностях семантических связей между языковыми единицами и о системном характере лексики писали уже в конце XIX — начале XX века (например, А. А. Потебня, М. М. Покровский, Р. Мейер, Г. Шпербер, Г. Ипсен и др.) [1, с. 3]. Основоположником теории семантического поля считается Й. Трир, сумевший в ряде своих трудов разработать инновационные для того времени принципы системного анализа лексики и применивший их в исследовании обширного фактического материала [2, с. 106]. Согласно Й. Триру, семантическое поле является неизменяемой во времени содержательной субстанцией. Более того, Трир отмечал, что слово является минимальной зависимой единицей, которая существует благодаря целому, т. е. лексическому полю [3, с. 11]. В своем исследовании мы будем рассматривать семантическое поле как совокупность лексем (и, соответственно, понятий), связанных общими семантическими характеристиками и находящийся в определенных отношениях друг с другом. В сознании человека (ментальном лексиконе) структура семантического поля проявляется в частотности его единиц: наиболее частотные составляют ядро поля, а наименее частотные — его периферию. В данной работе нас интересует ядро семантического поля «Язык» в сознании носителей языка, выведение на их основе общих закономерностей и существенных дифференциальных различий.

С целью определить объем и содержание семантического поля «Язык» в сознании носителей русского языка

был проведен эксперимент, который заключался в том, что информантов просили написать как можно больше слов, которые, по их мнению, так или иначе относятся к понятию «Язык» (эксперименты подобного рода проводят обыкновенно при выяснении структуры категорий в сознании носителей языка) [4, с. 4]. В качестве испытуемых выступили студенты филологического факультета Пермского государственного университета (возраст 18—22 года). Специфика выбора информантов в данном случае состоит в том, что мы обращаемся одновременно и к понятию бытовому (поскольку слово «язык» является обычным словом русского языка и за ним стоит бытовое понятие), и к понятию научному (поскольку понятие «язык» является базовым в лингвистике и составляет ее предмет). Всего в эксперименте приняли участие 20 человек.

В результате анкетирования было получено 999 ответов-реакций, состоявших из слов и выражений (количество ответов у разных информантов варьировалось от 40 до 50). Разных слов было названо 484. Таким образом, можно считать, что общий объем актуальных семантических элементов, составляющих семантическое поле «Язык», в языковом сознании студентов-филологов составляет чуть меньше 500 единиц (примерно 48,5% от первоначального количества) выделили реакции, которые дало не менее 30 процентов информантов (см. таблицу 1). Нужно отметить, что ядро обычно отражает наиболее существенные черты структуры семантического

поля и те особенности ментального лексикона, которые являются наиболее устойчивыми и воспроизводятся при многих условиях [4, с. 4].

Таблица 1. Ядро семантического поля «Язык»

Слово-реакция	Частота, абс.
Грамматика	18
Речь	18
Русский	14
Морфология	13
Синтаксис	13
Лингвистика	12
Слово	12
Система	11
Фонетика	11
Иностранный	10
Сосюр	10
Английский	9
Знак	9
Литература	9
Коммуникация	8
Языкознание	8
Общение	7
Предложение	7
Родной	7
Словарь	7
Структура	7
Фонема	7

Как видно из таблицы 1, в ядро семантического поля «Язык» вошли 22 единицы. Анализ ядерных реакций показывает, что большинство слов имеет непосредственное отношение к лингвистической теории (например, *синтаксис, фонетика, знак, фонема, Сосюр* и др.); некоторые слова могут употребляться и как научные, и как бытовые понятия (*слово, общение, речь* и др.). Однако не встретилось ни одного слова, которое бы обо-

значало сугубо бытовое понятие и не имело бы никакого отношения к языкознанию. Это говорит о том, что у студентов-филологов научная картина мира вытесняет бытовую на данном «участке» языкового сознания.

Судя по частотности употребления слов в ядре семантического поля выбранного нами понятия, можно увидеть, что реакции *грамматика* и *речь*, содержащиеся в сознании студента-филолога как ключевые концепты его профессиональной деятельности, прочно удерживают лидерство, опережая следующий за ними ответ на целых 4 единицы. Очевидно, противопоставление «язык — речь», а также понимание языка как грамматической, в первую очередь, системы закладывает ядро научного понятия.

В список попали также названия разных языков: *русский, родной, английский, иностранный*. Мы видим, что из конкретных языков в ядерную часть попадают только русский и английский, что говорит о распространенности английского языка и о важности его изучения для успешной деятельности лингвиста или филолога.

Итак, в результате проведенного анализа выявлено, что семантическое ядро составляют лингвистические термины и слова, плотно коррелирующие с областью языкознания. Из этого мы делаем вывод, что с понятием «Язык» у русскоязычных студентов ассоциируется, прежде всего, профессиональная лексика, а не бытовая. Таким образом, можно говорить о том, что семантические поля репрезентируются не только посредством собственно лингвистических связей (парадигматика, синтагматика), но и с учетом экстралингвистической реальности. При этом поля являются не строго системным образованием, а дискурсивным проявлением языковой репрезентации реальности, способным в зависимости от экстралингвистических факторов к трансформации в рамках данного языкового сознания [5, с. 235].

В перспективе предполагается сопоставить реакции студентов-филологов с реакциями других социальных групп, чья профессиональная деятельность не связана напрямую с языком.

#### Литература:

1. Виноградов, В. В. Из истории лексикологии // Докл. и сообщ. Ин-та языкознания АН СССР. 1956. №10.
2. Васильев, Л. М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. №5.
3. Шафиков, С. Г. Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц, Уфа, 1999.
4. Ерофеева, Е. В., Пепеляева Е. А. Структура семантического поля «Человек» в сознании носителей русского языка // Вестник Пермского университета. 2011. Вып. 1 (13).
5. Рубцов, И. Н. Семантические поля как способ реализации языковых картин мира // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2008. Вып. 60.



## Языковые средства реализации текстовой категории когезии

Камолиддинова Олеся Александровна, студент;

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В современной лингвистике существует несколько точек зрения, касающихся трактовки терминов когезия и когерентность. За многообразием трактовок стоит различие в нюансах понимания природы структурированности текста. Исходным положением является понимание текста как структурированного единства знаков. Два основных качества текста — цельность и связность признаются всеми исследователями как основные, значимые для его порождения и восприятия [2, с. 145; 5; 6; 9]. Ряд исследователей придают этим качествам статус категорий, и эта точка зрения разделяется авторами статьи.

Для обозначения форм связи в науке используется термин «когезия» (от английского *cohesion* — сцепление). Следовательно, когезия — это особые виды связи, обеспечивающие континуум, т.е. логическую последовательность (темпоральную или пространственную) отдельных сообщений, фактов, действий и пр. [5, с. 4]. В «Стилистическом энциклопедическом словаре» связность рассматривается как свойство речи или целого текста и как семиологический и функционально-стили-стический сигнал связи (союзами, вводными словами и сочетаниями; плавным переходом от темы к реме и т. п.). Имплицитная связь обнаруживается соположением речевых единиц, их смысловым и позиционным соотношением (без специальных словесных сигналов связи)» [2, с. 251].

В основе связности текста лежит повтор, проявляющийся на разных его уровнях. Например, различают *лексические средства связности*: повтор одного и того же слова или его форм; повтор однокорневых слов; синонимов; антонимов; омонимов; паронимов; вариантов; слов, связанных родовидовыми, а также тематическими, ассоциативными, ситуативными отношениями; слов, принадлежащих к одной лексико-семантической группе.

К *грамматическим средствам связности* (морфологическим и синтаксическим) относят, например, видо-временную сопряженность глаголов, единство грамматических форм лица, наклонения и т.д.; использование союзов и союзных слов; местоимений; порядок слов; использование однотипных предложений (синтаксический параллелизм) и т.д. Рассмотрим, какие средства связности выделяют другие исследователи.

А.Ф. Папина дифференцирует следующие виды повтора: 1) повторы однокоренных слов (точные, парадигматические, деривационные); 2) повторы с разнородностью лексико-семантической и позиционной (синонимические, антонимические, перифрастические, гипонимические, омонимические, неомонимические, паронимические, семантические); 3) повторы грамматиче-

ские в тексте с цепной и параллельной связью (анафорические местоименные повторы; грамматические повторы средств выражения каждой из пяти категорий: участников коммуникативного акта, участников событий, события, времени (и вида), пространства и оценки (рациональной и иррациональной, аксиологической), звуковые повторы [9, с. 62].

Среди средств выражения связности речи М.П. Котюровой отмечены такие специализированные лингвистические единицы, как союзы *и, а, но, да, однако, так как, потому что* и т.п., а также единицы, получающие добавочную функциональную нагрузку в речевом контексте: имена существительные в роли повторов, личные и указательные местоимения, некоторые наречия, конструкции связи [8].

Особенно важно то, что средства связи в текстах разных стилей могут различаться. Например, в текстах научного стиля используются, по наблюдениям М.П. Котюровой, Н.В. Муравьевой и др., «обстоятельные наречия местоименного происхождения *сюда, отсюда, тогда, тут, там, так, туда, оттуда, здесь, откуда; отчего, из-за того, почему, потому, зачем, затем* и др., а также некоторые наречия неместоименного происхождения с пространственным и временным значениями, такие как *теперь, сейчас, сначала, сперва, после, справа, слева, дальше* и др., однако с ослабленным лексическим значением. Кроме того, в научных текстах широко употребляются специфические словосочетания и конструкции связи (художественной речи, например, они не свойственны) типа *необходимо заметить, что; надо сказать, что; заметим, что; как мы отмечали; как известно* и многие другие» [8].

Наряду с отмеченными, существуют и *звуковые (фонетические) средства связности*, среди которых выделяют: интонацию, звукопись, включая ассонанс (повторение однотипных гласных) и аллитерацию (повторение однотипных согласных). В поэтических текстах особенно велика роль рифм, ритмики, мелодики, которые не только являются средством связности, но и средством формирования эмоциональной тональности текста, определяющей его прагматический эффект.

Из *стилистических средств связности*, помимо антитезы, отражающей временную динамику (*уже не струится — стынет вода*), обращает на себя внимание использование приема рамки.

Также есть основание говорить о *порядке слов как о средстве связности*. В изучении роли порядка слов в предложении особенно велика заслуга ученых Пражского лингвистического кружка. Исследователи справед-

ливо связывали порядок слов с актуальным членением предложения и подчеркивали, что коммуникативное задание, которое оно выполняет, зависит от целей общения в условиях конкретной речевой ситуации.

*Лексическая когезия* текста реализуется в повторах лексических единиц и их чередования в разных формах, за счет слов и словосочетаний, входящих в одну тематическую сферу, а также путем развертывания синонимических и других видов отношений.

Таким образом, когезия, наряду с когерентностью, относится к основным текстовым категориям. Когезия реализуется в тексте при помощи фонетических, лексических, грамматических средств. Причем вариативность этих средств обусловлена функциональным стилем и жанром текста. В качестве перспективы исследования

предполагается исследование языковых средств реализации когезии в английских юридических текстах с точки зрения особенностей таких средств, как интонация, звукопись, рифма, ритмика и мелодия, которые относятся к фонетическим средствам связности; антитеза, прием рамки, порядок слов, которые относятся к стилистическим средствам связности; повтор лексических единиц и их чередование, повтор однокоренных слов, синонимов, антонимов, которые относятся к лексическим средствам связности; союзы, как специализированные языковые средства, видовременная сопряженность глаголов, единство грамматических форм лица и склонения, синтаксический параллелизм, относящиеся к грамматическим средствам связности, так же, как использование референции, субституции, эллипсиса и конъюнкции.

#### Литература:

1. Ананьина, М. А. Аллюзивный антропоним как средство реализации когезии и когерентности художественного текста // Молодой ученый. — 2013. — №9 (56). — с. 490–492.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981. — 138 с.
3. Жаббарова, Ф. У. Категории текста // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16. №3. с. 759–762.
4. Знаменская, Т. А. Стилистика английского языка. Основы курса: Учебное пособие. Изд. 5-е., испр. и доп. — М.: Издательство ЛКИ, URSS, 2008. 224 с.
5. Кожина, М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — М.: Флинта, 2006. — 696 с.
6. Николина, Н. А. Филологический анализ текста: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2003. — 256 с.
7. Ускова, Б. А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку // Молодой ученый, 2013. №10 (57). с. 542–544.
8. Левицкий, Ю. А. Лингвистика текста: Учеб. пособие/Ю. А. Левицкий. — М.: Высшая школа, 2006. — 207 с.
9. Папина, А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: Учебник для студентов-журналистов и филологов. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 368 с.

## Специфика английского юридического языка

Камолиддинова Олеся Александровна, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

**Ю**ридический язык — совокупность грамматических, логических и иных способов передачи и оформления понятийного содержания права. Он, как и любой другой язык определённой профессии, обладает специфическими признаками, которые отличают юридическую работу от другой деятельности и которые характерны только для профессионального юридического языка [4, с. 432]. Можно выделить особенности английских юридических текстов на различных уровнях языка.

#### 1. Лексические особенности английских юридических текстов.

- Использование местоименных наречий. Такие наречия, как *thereof*, *whereof*, *hereinafter*, *whereas* довольно редко используются в обычном языке, а в юридическом английском нужны во избежание повторов.

- Использование фраз из двух и трех слов, обозначающие одно и то же понятие. Возьмем к примеру, *dispute*, *controversy* or *claim* или *request* and *require*.

- Использование терминов. Используются слова, которые обычные люди, носители языка, не знают. К примеру, *restraint of trade* — ограничение свободы торговли. Примерно 30% всех слов в юридической литературе составляет узкоспециальная терминология [3, с. 44].

- Использование слов, заимствованных из латинского и французского языков. Вследствие нормандского завоевания Англии, в результате которого французский язык стал господствующим, в английском языке появилось множество французских и латинских слов, например *delegatus non potest delegare* (лат.) — уполномоченный не может передавать свои полномочия.

- Использование специфических терминов, отражающих национально-культурные реалии страны. Их использование вызвано различиями в судебной и законодательной системах разных стран. Отсюда наличие терминов, которым трудно подобрать эквивалент — реалии (как, например английские термины barrister и attorney).

- Использование юридических дублетов, не характерное для русского языка (legal doublets). Появление некоторых из них также связано с прежней распространенностью французского и латинского языков: will and testament — завещание (English/Latin), null and void — недействительный (English/French).

- Использование слов и выражений, которые «не несут никакой смысловой нагрузки в обычном, повседневном понимании» [5, с. 163], например: *replevin* — иск о возвращении владения движимой вещью, *vindication* иск.

- Использование слов и выражений, которые помимо обычного, повседневного смысла имеют еще и особенное юридическое значение, в частности: *consideration* (valuable consideration) — встречное удовлетворение; один из необходимых элементов договора для того, чтобы тот мог быть принудительно осуществлен в судебном порядке.

- Использование формальной лексики, которая считается устаревшей и очень редко употребляется в повседневном общении: *hereinafter* — далее по тексту, в дальнейшем [6, с. 21].

- Большая насыщенность юридических материалов юридической лексикой, основную часть которой составляют юридические термины, многие из которых переводятся на русский язык словосочетаниями и описательно (*remedy* — средство судебной защиты).

- Использование различных форм отрицательных элементов, что создает громоздкость конструкций юридических текстов.

- Наличие в письменной и устной речи на юридические темы особых идиоматических выражений и фразеологических сочетаний, не употребляемых или редко употребляемых в общелитературном языке (*to make default* — 1. не исполнять обязанности, 2. не являться в суд) [3, с. 45].

### 2. Словообразовательные особенности английских юридических текстов.

- Использование аффиксов *-er*, *-or* и *-ee*. В юридическом английском языке множество существительных, типа *employer* и *employee*. В них противоположные отношения выражаются альтернативными аффиксами.

- Наличие сокращений, большинство из которых используется только в юридических текстах и документах: (англ.) ALJ — *Administrative Law Judge* — судья административного суда [3, с. 46].

- Обилие абстрактных существительных, образованных при помощи суффикса *-ion*, как результат процесса номинализации глагольных форм, например, *application*, *modification*, *revocation*, *termination*, *suspension*, *conjunction*.

### 3. Морфологические особенности английских юридических текстов.

- Использование модальных глаголов *shall* и *may*. Что касается глагола *shall*, то он используется в архаичном значении обязательства или долга в юридических документах, а глагол *may* обозначает «иметь право» [www.begin-english.ru/article/urist/].

- Необычное использование «про-форм». К ним относятся *the said*, *the same* и т. д., которые выступают в роли прилагательных, которые определяют эти существительные.

- Употребление конструкций с герундием, например, *being duly sworn*.

- Фразовые глаголы. Довольно важными в юридическом английском являются глаголы с предлогами. К примеру, *write off debts*, *put down deposits* и т. д.

- Наличие оборотов официально-канцелярского стиля в документах, посвященных общим или административно-хозяйственным вопросам.

- Использование таких местоимений, как *all*, *whoever*, *whenever*, *whatever* и таких существительных, как, *vehicle*, *person*, *the parties* способствуют генерализации юридической терминологии.

### 4. Синтаксические особенности английских юридических текстов.

- Инверсия вследствие воздействия грамматических структур французского языка. Например, *the provisions for termination hereinafter appearing or will at the cost of the borrower forthwith comply with the same*.

- Широкое применение в английском языке эллиптических конструкций (сокращенных, без артиклей), особенно в периодически составляемых типовых документах, форма и содержание которых изменяются в небольших пределах (сводки, сообщения, решения, заключения) [3, с. 45].

- Усложненный синтаксис, например, «*For the authority of these maxims rests entirely upon general reception and usage; and the only method of proving, that this or that maxim is a rule of the common law, is by showing that it hath been always the custom to observe it*».

- Обилие пассивных конструкций: «*It may be true that such parts of the common law [...] are based upon, or (are) consistent with, ideas and values [...]*».

- Все эти особенности создают функциональную стилистическую специфику стиля юридических документов.

### Литература:

1. Ананьина, М. А. Воздействие средств и способов интернет-коммуникации на современное состояние языка // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. с. 5–8.

2. Алексеев, С. С., Архипов С. И. и др. Теория государства и права. — М.: Норма, 2003. — 496 с.
3. Алимов, В. В. Юридический перевод: практический курс: Учеб. пособие. — 5-е изд. — М.: Ком Книга, 2010. — 169 с.
4. Венгеров, А. Б. Теория государства и права. — 3-е изд. — М.: Юриспруденция, 2000. — 528 с.
5. Власенко, Н. А. Теория государства и права: учеб. пособие. — 2-е изд. — М.: Проспект, 2011. — 416 с.
6. Гамзатов, М. Г. Техника и специфика юридического перевода // Филологический факультет СПбГУ. — 2004. — 184 с.
7. Зайцева, С. Е. English for Students of Law: учебное пособие. — 3-е изд., стер. — М.: КНОРУС, 2008. — 352 с.
8. Знаменская, Т. А. Стилистика английского языка. Основы курса: Учебное пособие. Изд. 5-е., испр. и доп. — М.: Издательство ЛКИ, URSS, 2008. 224 с.
9. Милославская, Д. И. Типовые трудности семантической интерпретации юридического текста // Русский язык в его естественном и юридическом бытии. — Барнаул: Изд-во АГУ, 2000. — с. 35–44.
10. Пиголкин, А. С. Язык закона. — М.: Наука, 1990. — с. 108–110.
11. Ускова, Б. А. Концепции преподавания иностранного языка в вузе // АПК: Регионы России, 2012. №12. с. 81–82.
12. Шамсева, Г. Х. Специфика английской юридич. терминологии // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. №2. — с. 180–182.

## Речевое воздействие в педагогическом дискурсе

Катунина Татьяна Игоревна, студент;

Евтюгина Алла Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В реальной коммуникации, когда текст включается в речевой контекст, речевые произведения являются неотъемлемой частью ситуационных моделей, описывающих институциональный дискурс. К. Ф. Седов определяет дискурс как «объективно существующее вербально-знаковое построение, которое сопровождает процесс социально-значимого взаимодействия людей» [3, с. 8]. Подчеркнем, дискурс фиксирует в себе взаимодействие, сотрудничество, диалог [1]. На наш взгляд, наиболее удобной дефиницией может быть определение с позиций социолингвистического подхода, когда «общение людей рассматривается с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [2, с. 279]. Развивая положения В. И. Карасика, К. Ф. Седова, институциональная коммуникация учитывает статусно-ролевые характеристики участников общения, цель общения, место общения. Итак, институциональный дискурс представляет специализированную модель общения, определяющую коммуникацию в соответствии с нормами данного социума или типичной ситуации, в нашем случае ситуации учебной.

Речевое воздействие представляет воздействие одного человека на другого при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств «с целью убедить его сознательно принять нашу точку зрения, сознательно принять решение о каком-либо действии, передаче информации и т. д». [4, с. 66]

Речевое воздействие изучалась многими учёными: Е. В. Харченко, Л. В. Тарануха, Н. А. Миронова, Г. У. Кабирова, Н. А. Бубнова, И. А. Стернин. Анализ коммуникативного воздействия проводился в различных сферах деятельности: в инструктирующем дискурсе (Деулина Е. Н), в педагогическом дискурсе (А. А. Евтюгина), в сервисе и туризме (Филиппова О. А.), в политической рекламе (Мягкова А. Ю).

Главной целью преподавателя в учебном процессе является передача ученикам знаний, умений, навыков, следовательно, речевое воздействие в педагогическом дискурсе направлено на формирование компетенций. Вслед за И. А. Стерниным рассмотрим способы речевого воздействия учителя на ученика в школьной среде.

1. Доказывание или приведение аргументов, подтверждающих правильность позиции педагога. *«Во-первых, не всё в жизни делать интересно, а значит тебе пригодится умение переступить через «не хочу». Во-вторых, будущее непредсказуемо, и ты не можешь знать, что тебе пригодится, а что — нет. А знания лишними не бывают. Тебе необходимо научиться преодолевать свой страх, ведь если ты хочешь добиться успеха в профессии, ты должен уметь формулировать свои мысли и отстаивать своё мнение перед разной аудиторией».* Надо помнить, что логические аргументы действуют на людей с логическим мышлением, но по нашим наблюдениям, часто эмоциональные аргументы являются более убедительными для школьников.

2.»Убеждение вселяет в ученика уверенность в том, что интенция педагога — истина, и она доказана. В убеждении используются и логические и эмоциональные аргументы. *«Поверь, так оно и есть! Это действительно так. Спроси кого угодно. Я это точно знаю! Поверь мне, это правда. Тебе надо участвовать в конкурсе!»* Как было сказано выше, эта ситуация является более эффективной для педагогического дискурса.

3. Уговаривая, учитель чаще побуждает ученика отказать от своей точки зрения и принять точку зрения свою. Уговаривание всегда осуществляется очень эмоционально, интенсивно, используются личные мотивы коммуниканта, основанные на многократном повторе просьбы или предложения: *«Ну пожалуйста, сделай это задание, что тебе стоит? Прошу тебя, выйди к доске, ну что ты стесняешься? Ты можешь, у тебя получится. Давай, попробуй! Я буду очень тебе благодарен»*. Способ эффективен только с учениками младшего школьного возраста и далеко не во всех случаях, потому что если им злоупотреблять, ученик не сможет воспринимать другие способы.

4. Внушение или суггестия побуждает ученика просто поверить учителю. Необходимо подчеркнуть, что внушение основано на сильном психологическом, эмоциональном давлении, на авторитете учителя. *«Ты же понимаешь, мне лучше знать, что тебе надо, а что не надо. Я твой классный руководитель, я старше тебя, у меня больше опыта, ты должен мне доверять. Моё слово — верное!»*

5. Приказ обычно побуждает ученика выполнить что-либо в силу его зависимого положения относительно педагога без какого-либо объяснения необходимости этого действия. *«Просто сделай это задание и не морочь мне голову», «Выходи к доске, я жду», «Марова, сходи за журналом в учительскую, пожалуйста»*.

6. Просьба — побуждение ученика сделать что-либо в интересах преподавателя, руководствуясь просто хорошим отношением к нему, откликаясь на его потребность. *«Ты не мог бы помочь написать нам сценарий», «Сделай это для меня», «Будь другом, сними карту*

*с доски»*.

7. Ситуация принуждения — склонение ученика сделать что-либо против его воли. Принуждение основывается обычно на грубом нажиме или угрозах. *«Если ты не перестанешь опаздывать, я вынуждена буду сообщить твоим родителям», «Если не напишешь контрольную, я поставлю тебе два в четверти»*.

Очевидно, что в разных учебных ситуациях эффективны разные способы воздействия, но конкретно с позиции педагога наиболее эффективным и универсальным является способы доказывания и убеждения.

Был проведён опрос 12 учителей, имеющий цель, выявить какие стратегии речевого воздействия используются в педагогическом дискурсе наиболее часто и какие являются наиболее эффективными.

В педагогической практике 10 опрошенных преподавателей используют способ убеждения, но и 10 в силу своего статуса, социальной роли общаются с учащимися в императиве, 8 стараются доказывать свою позицию и считают именно этот способ речевого воздействия наиболее эффективным, 9 прибегают к внушению, и 6 применяют просьбу, 5 — принуждение и 4 — уговаривание. Приведем в качестве примера комментарий одного учителя: *«Максимально эффективным на практике считаю приказ (очень хорошо действует в условиях дефицита времени). А если в абстрактной педагогической ситуации, то доказывание. Просто методом исключения: для убеждения — истина очень спорная категория, для уговаривания и клянченья — эмоции воздействуют не на всех, для внушения необходимо эмоциональное давление, которому тоже не все поддаются, для просьбы нужны хорошие отношения, они есть не всегда, для принуждения — при грубом нажатии можно перегнуть»*

Таким образом, в педагогическом дискурсе, несмотря на то, что учитель является коммуникативным лидером (или должен им быть), человеком, владеющим ситуацией, основными стратегиями речевого воздействия учителя признаны приказ, убеждение, доказывание, но наиболее эффективным и применяемым в реальной коммуникативной ситуации является приказ.

#### Литература:

1. Макаров, М. Р. Основы теории дискурса. — М.: Гнозис, 2003. — 280 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
3. Седов, К. Ф. Язык и личность М.: Лабиринт. 2004. — 320 с.
4. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие. — Воронеж, 2001. — 252 с.

## Воссоздание индивидуального концепта «любовь» (на материале лирики К. К. Эбботта) при помощи метода контекстуального анализа

Логинова Полина Евгеньевна, студент  
Высшая школа экономики (г. Прага, Чехия)  
Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví

Анализ концептуального пространства текста предполагает обобщение всех контекстов употребления ключевых слов, носителей концептуального смысла, занимающих основные синтаксические позиции, а также изучение образных ассоциаций ключевых слов. Мы провели анализ контекстов употребления слова 'love' в стихотворениях К. К. Эбботта из цикла «Summer Love» (1958). Слово 'love' и его производные употребляется в цикле (44 стихотворения) 36 раз. Была выявлена когнитивно-позициональная структура концепта «любовь».

В позиции предиката в предложениях, где субъектом чувства выступает местоимение 'I', глагол употреблен в настоящем времени, а в примере с субъектом, выраженным местоимением 'you' — в прошедшем, что может свидетельствовать о субъективно большей длительности проявления данного чувства у лирического героя. **Позиция субъекта** свидетельствует о том, что автор пред-

ставляет любовь как живое, сильное и могущественное чувство, характерное только для человека. Имя «любовь» является активным субъектом глаголов действия (а не состояния!). Отрицательные оценочные коннотации приносятся в сочетаниях со словом 'death'. **Позиция атрибута** свидетельствует об ассоциациях концепта с домом, с землей, со страной, а также с болью и безумием. Встречаются и положительные ассоциации с приятным, прекрасным днем («day love made more lovely»), с природой («leafy house of love»). **Позиция объекта** выявляет ассоциации любви с болью, муками, страданием.

Таким образом, концепт «любовь» К.К. Эбботта включает в себя семантические признаки: живая (теплая, дышит, видит, дарит, приходит), природное могущественное чувство, которое ассоциируется с летом, домом, страной. Однако присутствуют также индивидуальные коннотации боли, страдания, муки.

Литература:

1. Бабенко, Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. — 534 с.
2. Abbott Claude Colleer. The collected poems — London: Sidgwick and Jackson, 1963. — 168 с.

## Фрагмент речевого портрета Д. В. Ливанова

Макеева Светлана Олеговна, кандидат филологических наук, доцент;  
Пашкова Александра Дмитриевна, студент  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Работа посвящена моделированию речевого портрета Д. В. Ливанова, министра образования и науки РФ, фигуры противоречивой и неоднозначной. В качестве основы для создания модели была выбран речевой портрет современного русского интеллигента, выполненный Л. П. Крысиным [3]. Акцент в работе делается на анализе особенностей употребления фонетических и лексических языковых единиц и реализации в речи министра некоторых коммуникативных стратегий и тактик; речевое поведение Д. В. Ливанова рассматривается в контексте фактов биографии политика. В данной публикации остановимся на речевых стратегиях.

Рассмотрим речевые стратегии, характерные для Д. В. Ливанова в рамках речевого жанра интервью. Методологической основой данного анализа стала мо-

дель О. Н. Паршиной для описания стратегий и тактик речевого поведения политиков [4]. В результате анализа 24 интервью с участием Д. В. Ливанова за 2012–2014 годы, как ведущие были выделены информационно-интерпретационная стратегия и относящиеся к ней: тактика признания существующей проблемы в совокупности с тактиками разъяснения и комментирования [1;5] и стратегия самозащиты. Кроме того, довольно частотное употребление реализуемой в стратегии самопрезентации тактики дистанцирования. Менее характерны для речи министра ряд манипулятивных тактик стратегии дискредитации, а именно: уклонение от ответа и компроматация [2].

Обозначим специфику реализации указанных выше стратегий и тактик в речи Д. В. Ливанова.

В коммуникативном поведении Д. В. Ливанова в жанре интервью наиболее полно реализована информационно-интерпретационная стратегия и соответствующие ей тактики. Речь министра лаконична, выстроена логически, отличается умением связно и последовательно аргументировать, доказательно возражать. Убедительность достигается за счет широкого использования научных терминов, статистических данных, категоричных утверждений: «*Это мы обязательно сделаем...*» «*Это обязательно реализуется...*».

К особенностям реализации стратегии самопрезентации можно отнести более активное применение Д. В. Ливановым тактики дистанцирования по сравнению с тактиками сближения и отождествления. Это может говорить о том, что данная стратегия недостаточно реализована, а также о неосознанном дистанцировании министра-новатора от компрометирующих или негативных мнений оппонентов.

#### Литература:

1. Арсланова, Е. Р. Функционирование дейксиса при реализации информационно-интерпретационной стратегии в немецкой политической речи. — Челябинск: Вестник ЧелГУ № 17 (155), 2009 — с. 18–21.
2. Иссерс, О. С. Что говорят политики, чтобы нравиться своему народу. — Вестник Омского университета. Выпуск 1, 1996 — с. 71–74.
3. Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета. — Русский язык в научном освещении. — № 1. — М., 2001. — с. 90–106
4. Паршина, О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: Автореф. дис. ... докт. филол. наук — Саратов, 2005—48 с.
5. Паршина, О. Н. Стратегия удержания власти в речевом поведении российских политических лидеров. — Астана: Вестник АГТУ № 5 (28), 2005 — с. 138–146.
6. Самарина, И. В. Прагмалингвистическое исследование речевой деятельности политиков по коммуникативным стратегиям «создания круга своих и круга чужих». — Самара: Вестник СамГУ № 8 (48), 2006 — с. 213–218

## Коммуникативное поведение в переговорах американцев

Меджидов Раджаб Ильдарович, студент;

Евтюгина Алла Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Ежедневно мы сталкиваемся с такой формой деловой коммуникации, как деловые переговоры. Они могут носить официальный характер, к примеру, переговоры Национальной федерации лыжных гонок с представителями шведской фирмы SkiGo в Астане. И неофициальный, например, когда в повседневной жизни, один сосед договаривается с другим, чтобы тот на три часа посидел с его ребенком. Устные переговоры между людьми — наиболее распространенная форма общения носит неофициальный характер и не требуют подписания каких-либо деловых бумаг, результаты же официальных переговоров принято закреплять в письменных документах. Переговоры представляют собой деловое

Необходимо отметить, что в исследуемых интервью Д. В. Ливанов нередко использует стратегию самозащиты и тактику уклонения от ответа, пытаясь убедить в необоснованности предъявляемых ему критических оценок, а также для корректировки образа.

Менее частотны, но имеют место в речи министра ряд тактик стратегии дискредитации собеседника, это: вводные конструкции, типа «*я уже говорил об этом*», избыточность информации, критика оппонента [6]. Причем, случаи употребления тактик стратегии дискредитации в речи Д. В. Ливанова мы можем наблюдать в беседах с людьми более низкого социального статуса, что является нетипичным для политика такого уровня.

Таким образом, выбранные Д. В. Ливановым стратегии и тактики делают речевой стиль и имидж политика неоднозначными, что, вероятно, обеспечивает постоянный интерес и многообразие мнений о личности министра.

общение, направленные на поиск совместного решения какой-либо проблемы, важно для договаривающихся сторон.

Переговоры рассматривают исследователи из разных областей — психологии, экономики, управления, лингвистики, социологии. Каждый из них видит в переговорах тот аспект, который, по их мнению, будет являться главным: лингвисты будут акцентировать на грамотности речи и верном составлении текста документа, а психологи на установлении благоприятных психологических взаимоотношений между партнерами.

В данной статье будут рассмотрены переговоры, несущие официальный характер, которые протоколируются,

обладают особой процедурой проведения и соблюдением специальных ритуалов [11].

В процессе подготовки переговоров, главной задачей является установление контакта между сторонами. Смоделируем такую ситуацию: партнером отечественного предпринимателя является американский директор крупной компании. У него возникли вопросы: как договориться с будущим партнером? Что необходимо на заочном уровне предоставить ему? Чтобы решить подобные проблемы, большинство исследователей [1; 2; 5; 9; 10; 4; 6; 3] стали изучать эти вопросы. Межкультурная коммуникация, изучающая культуру, традиции, нормы, ритуалы позволяет правильно интерпретировать коммуникативное поведение партнеров других стран.

Знание коммуникативного поведения, являющегося компонентом национальной культуры, позволит сделать переговоры успешными, долгосрочными, это поможет укрепить международные отношения.

Исследователи изучают разные аспекты ведения переговоров: изучение международных переговоров в современных экономических условиях [5], российский стиль ведения переговоров [30], культурные особенности взаимодействия разных народов в официальном диалоге [1; 10; 4; 6]. Социологи рассматривают переговоры, как основу и ресурс для изменения социального порядка [14]. Влияние гендерных признаков на результаты деловых переговоров [13].

С позиции кросс-культурной психологии изучается официальное общение «сходства и различия психологии людей, принадлежащих к различным этническим и культурным группам. Свообразные оттенки кросс-культурной психологии детально фиксируются, просчитываются и учитываются в деятельности многонациональных коллективов» [11]. Помимо гендерных признаков и особенностей различных наций, этносов, культур, необходимо знать о языке и стиле делового общения, учитывать этикетные нормы и правила, жанровые особенности, стилевые и языковые характеристики (лексика, клише, фразеологические единицы, немаркированные клишированные фразы) [12; 7].

В рамках данной работы, предпринята попытка проанализировать особенности деловых переговоров в американской культуре. В качестве примера используется диалог из телесериала «Аггов».

Главными коммуникантами переговоров являются Оливер Квин и Изабель Рошев. Он глава компании своей семьи Queen Consolidated, она — вице-президент компании Stelmur International. Целью переговоров для Оливера Квина является оставить большую часть акций своей компании у себя, для Изабель Рошев — получить полный контроль над компанией Оливера Квина.

Ситуация официального диалога: утро, офис Квина. Оливер приезжает туда с опозданием. В зале для переговоров его уже ждет Изабель Рошев со своими двумя сотрудниками (их должности неизвестны). Со стороны Квина был лишь телохранитель и секретарь. Оливер и Иза-

бель не сказали друг другу «Здравствуй» или «Доброе утро», они сразу назвали друг другу свои имена и пожали друг другу руки. На лице женщины не было замечено улыбки, в то время как Оливер ей улыбнулся. Следует отметить, что для американского речевого этикета улыбка при встрече обязательна.

Оливер извинился за причиненное неудобство, опоздав и тем самым заставив Изабель ждать. На его слова она высказала колкое замечание:

— *На эту встречу или в плане карьеры в бизнесе?* При этом на лице у нее появилась улыбка, свидетельствующая чувство превосходства и высокомерия в отношении Оливера.

— *Я и не думал, что агрессивное присоединение наполнено такой злобой.* Произнося эту фразу, он стал смотреть в сторону, демонстрируя свое безразличие к сказанному Изабель.

— *Вовсе нет. Я в отличном настроении.*

— *Правда? Вам так нравится разрушать компании?*

— *Мне нравится выигрывать.*

— *Вы еще не выиграли* Уверенность, в коммуникации, характерна для индивидуалистической американской культуры.

— *Так как вы получили степень в отчислении из колледжей.* Данная фраза, сказанная для того, чтобы «сломить» противника, поколебить уверенность в себе: *Позвольте, объясню вам все доступным языком: Вы контролируете 45% акций Queen Consolidated. Я контролирую тоже 45%, что оставляет 10%. Но через 2 дня совет правления выпустит эти 10% на рынок.*

Коммуникативное давление Изабель вербальным и невербальным поведением (ироничная улыбка, перебивание партнера, агрессия, пристальный взгляд и т. п.).

— *И я выкуплю их раньше Вас.*

— *На какие деньги? Сомневаюсь, что Ваш трастовый фонд настолько велик и никакой инвестор-ангел не подойдет к компании, которая построила аппарат, разрушивший полгорода. Компании поднимаются и падают, мистер Квин. Ваша — упала...*

Переговоры были прерваны, но продолжились через несколько дней.

— *Тебе не выиграть, мне теперь принадлежит 50%. К завтрашнему дню я получу оставшиеся проценты и буду контролировать твою компанию. Любая попытка сражаться со мной приведет к тяжбам и оставит тебя без денег. И поверь, бедность — не такая гламурная, как Чарльз Диккенс описывает.* Все невербальное поведение Изабель: движения, напряженная поза, взгляд — показывают превосходство, демонстрируют ее негативные чувства к Квину и пренебрежительное отношение.

Далее в кабинет для переговоров входит Мистер Стил. Невербальное поведение Изабель меняется: появляется удивление на лице, растерянность, она встает с места на встречу ему, демонстрируя уважение:



— *Мистер Стил, я думала, Вы покинули пост исполнительного директора.*

— *Так и есть. Я теперь главный финансист Национального Банка Старлинга. И мое заведение решило финансировать мистера Квина. Мы выкупили оставшиеся акции Queen Consolidated, когда их выпустили сегодня утро.*

Слова Оливера Квина «Я понимаю, что получил степень в отчислении из университетов, но уверен, теперь мы стали партнерами. Так что думаю, мы будем часто видеться» приводят Изабель в негодование. Мимика, ухмылка, угрожающий жест — невербальное поведение дает понять, что коммуникативная борьба не закончена.

Для американцев считается правильным «открыто выражать свое мнение, прямо высказывать чего они хотят от других людей» помимо этого в споре «предпочитают вести себя спокойно, жестикулировать как можно меньше и говорить негромко, критиковать конструктивно, не обижая собеседника» [12, с. 104]. Изабель нарушала коммуникативные и этикетные нормы поведения в офи-

циальном общении, намеренно унижала, критикуя партнера. Поэтому можно сказать, что в данной переговорной ситуации более корректным и этичным был Оливер Квин: не переходил на личности, вел себя менее агрессивно, избегал конфликтных ситуаций. Оба участника переговоров вели позиционный торг в жестком стиле, предполагающий стремление твердо придерживаться выбранной позиции и выйти из коммуникативной ситуации с минимальными уступками. Короткие, неразвернутые, предложения, частая смена ролей говорящий-слушающий. Намеренная краткость свидетельствует не только о конфигурации коммуникантов, но и подчеркивает прагматический подход американцев к решению проблемы в деловом общении. Своей цели не достигла ни одна из сторон, Оливер и Изабель стали равноправными владельцами Queen Consolidated. В результате переговоров стороны не составили между собой никаких письменных документов, поскольку, «в Америке переговоры ведутся в открытой и прямой манере за столом переговоров и не являются формальным скреплением печатями тех решений, которые были приняты где-то в кулуарах или частных беседах» [там же, с. 152].

#### Литература:

1. Акижанова, Д. М., Сатенова С. К. Культурные ценности казахского народа и деловые переговоры в Казахстане/Перспективы науки и образования. 2013. №5. с. 195–201.
2. Александрова, М. Деловые переговоры: искусство общения по телефону [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20090832>
3. Денисова, А. А. Кажется... Или не кажется? На деловых переговорах с русскими/Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2010. №4. с. 21–26.
4. Дулевич, М. И. Национальные стили ведения переговоров/Национальный исследовательский Томский политехнический университет. 2012. с. 26–28.
5. Иванов, А. С. Международные деловые переговоры в современных условиях/Российский внешнеэкономический вестник. 2013. Т. 2013. №3. с. 87–89.
6. Льюис, Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию/Пер. с англ. — 2-е изд. — М. Дело, 2001. — 448 с.
7. Малюга, Е. Н. К вопросу о языке деловых переговоров как жанре межкультурной деловой коммуникации/Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2009. №3. с. 52–60.
8. Особенности ведения деловых переговоров [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/delovye-peregovory.html>
9. Пospelова, О. И. Особенности ведения переговоров с американскими деловыми партнерами/Научный вестник МГИИТ. 2010. №6. с. 38–41.
10. Пospelова, О. И. Особенности организации ведения переговоров с китайскими деловыми партнерами/Научный вестник МГИИТ. 2010. Т. 5. №3. с. 68–72.
11. Севастьянова, К. Д. Кросс-культурные проблемы в международном бизнесе/Альманах современной науки и образования. 2012. №12–1 (67). с. 116
12. Стернин, И. А. и Стернина М. А. Американское коммуникативное поведение: Научное издание — Воронеж: ВГУ-МИОН, 2001. — 224 с.
13. Танасов, Г. Г. Гендерные особенности эталона переговорщика и самооценки у мужчин и женщин с различающимся по продолжительности опытом деловых переговоров/Теория и практика общественного развития. 2011. №6. с. 91–94.
14. Чирикова, И. С. Жизнь организации «с точки зрения действующего»: перспектива теории договорного порядка/Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. Т. XIII. №4. с. 158–173.

## Основные подходы к анализу прецедентных феноменов

Моричева Ирина Сергеевна, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Использование имени собственного в переносном значении давно привлекает внимание исследователей, но подходы к изучению этого феномена существенно различаются.

Рассмотрим существующие в современной науке подходы к изучению образного использования имени собственного.

**1. Лексико-грамматическая теория.** В рамках названной концепции представленные примеры рассматриваются в аспекте транспозиции (перехода) имени собственного в имя нарицательное. Как отмечает «Академическая грамматика», «имена существительные собственные переходят в разряд нарицательных, когда они служат для обозначения целого класса однородных предметов и явлений, напр., геркулес, ловелас, мекенат, рентген». Этот переход может быть законченным, что проявляется, в частности, в том, что соответствующее имя включается в толковые словари (где отсутствуют обычные имена нарицательные).

Однако в значительном количестве случаев можно говорить только об окказиональном использовании имени собственного в значении имени нарицательного.

**2. Классическая и обновляющаяся риторика.** В традиционной классификации риторических фигур и тропов обозначение свойств человека при помощи собственного имени другого человека рассматривалось как особый риторический троп, который назывался *антономазия*.

В соответствии с иной точкой зрения антропоним, использованный в образном значении, представляет собой одну из разновидностей *аллюзии*, то есть риторической (стилистической) фигуры (от фр. *allusion* намек, лат. *alludere* подшучивать, намекать), заключающейся в сопоставлении описываемого феномена с устойчивым понятием или словосочетанием литературного, исторического, мифологического порядка [1; 5].

**3. Литературоведческое направление.** Исследование имен героев литературных произведений, в том числе изучение межтекстовых связей, образуемых при помощи этих имен, а также рассмотрение фактов использования указанных имен во внелитературных дискурсах, традиционно привлекает внимание литературоведов. В наиболее полной мере названные идеи реализованы в концепции диалога, созданной М. М. Бахтиным [1979], идеи которого активно развиваются современными отечественными специалистами. Идеи и методы названного направления вполне применимы не только к литературоведческому, но и к иным видам дискурса.

**4. Теория интертекстуальности.** В соответствии с концепцией, восходящей к идеям Юлии Кристевой, интертекст определяется как «место пересечения различных

текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма», а интертекстуальность как «текстуальную интеракцию, которая происходит внутри отдельного текста». Далее отмечается, что «для познающего субъекта интертекстуальность — это признак того способа, каким текст перечитывает историю и вписывается в нее» [7, с. 118]. Интертекстуальность может проявляться во включении в текст маркированных или немаркированных, преобразованных или неизмененных цитат, аллюзий, реминисценций. К числу проявлений интертекстуальности (которые чрезвычайно разнообразны) относится и рассматриваемая разновидность использования имени собственного.

Следует подчеркнуть, что Ю. Кристева создавала свою теорию, ориентируясь на изучение художественной литературы, однако в современной науке области изучения интертекстуальности существенно раздвинулись. В настоящее время интертекстуальность рассматривается как свойство массовой культуры, рекламы, средств массовой коммуникации, кино и иных зрелищных искусств. При этом учитывается не только речевая составляющая, но и невербальные компоненты (музыка, рисунок и др.).

**5. Теория прецедентности.** В соответствии с представлениями другого научного направления — теории прецедентности — рассматриваемые случаи использования имен собственных могут быть определены как прецедентные антропонимы. К этой группе относятся широко известные имена собственные, которые могут использоваться в качестве особых культурных знаков, своего рода символов определенных качеств.

Теория прецедентности впервые была предложена и теоретически обоснована Ю. Н. Карауловым, который рассматривал прецедентные тексты, но при этом дал настолько широкое определение указанных текстов, что в число этих феноменов оказалось возможным включить самые разнообразные единицы — лексемы, фразеологизмы, предложения, а также невербальные единицы [Караулов 1987]. К числу прецедентных Ю. Н. Караулов относит «готовые интеллектуально-эмоциональные блоки», значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, хорошо известные в обществе и постоянно используемые в коммуникации. По словам основоположника указанного научного направления прецедентными называются тексты, «значимые для личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [6, с. 216]. Далее автор называет способы введения указаний

на прецедентные тексты: цитату, название текста, имя автора или персонажа [Там же, с. 218].

Созданная Д.Б. Гудковым, И.В. Захаренко, В.В. Красных и Д.В. Багаевой (1997) теория прецедентных феноменов может рассматриваться как очередной этап в исследовании прецедентности и вместе с тем она тесно связана с учением об интертекстуальности. В соответствии с рассматриваемой теорией использование имени собственного для обозначения иного человека должно квалифицироваться как использование прецедентного имени.

**6. Теория межкультурной коммуникации** в ее варианте, представленном в трудах В.Г. Костомарова, Н.Д. Бурвиковой и их последователей. Одним из центральных понятий названной теории является *логоэпистема* (от греческих слов, обозначающих слово и знание) — единица коммуникативного пространства, которая характеризуется как «след языка в культуре или культуры в языке» [3, с. 11]. В данной концепции рассматриваются логоэпистемы, к числу которых относят «разноуровневые лингвистически ценные единицы», в том числе «говорящие имена и названия» [там же, с. 8]. Рассматривая конкретные примеры логоэпистем, соавторы называют такие, как: *Соловей-разбойник, Ватсон, Освенцим, Рио-де-Жанейро, Ромео и Джульетта, Анна Каренина*.

**7. Теория текстовых реминисценций.** В исследованиях А.Е. Супруна и его последователей используется термин текстовые реминисценции [8], который определяется как «осознанные vs. неосознанные, точные vs. преобразованные цитаты или иного рода отсылки к более или менее известным ранее произведенным текстам в составе более позднего текста» [8, с. 17]. К текстовым реминисценциям автор относит цитаты, «крылатые слова», имена персонажей, имена автора произведений, прямые и косвенные напоминания о разного рода ситуациях и их участниках. В соответствии с этой концепцией рассматриваются не только семантически преобразованные

имена, но и такие имена, которые используются в традиционном значении.

**8. Теория регулярной многозначности**, созданная более сорока лет назад в рамках структурно-семантического подхода к языку (Ю.Д. Апресян, Л.А. Новиков, Д.Н. Шмелев и др.). В соответствии с этой теорией исследуются регулярные метонимические и метафорические переносы и выявляются регулярные (однотипные, повторяющиеся) вторичные значения, которые встречаются у семантически близких слов, принадлежащих к одной части речи.

Специальные исследования показывают, что в русском языке существует относительно регулярная модель многозначности, в соответствии с которой для обозначения качеств человека может быть использовано имя иного человека, который широко известен именно благодаря данным качествам. Аналогичным образом географические названия могут метонимически использоваться для обозначения событий, которые произошли в соответствующем месте. Эта модель относится к числу относительно регулярных и обладает богатым потенциалом.

**9. Традиционная теория метафоры.** Использование имени собственного в рассматриваемом варианте значения вполне соответствует традиционному пониманию метафоры как переноса наименования по признаку сходства обозначаемых предметов. Соответственно может быть использован термин «ономастическая метафора», то есть метафора, источником которой служит имя собственное. Такой подход особенно широко распространен в зарубежной лингвистике.

Представленный обзор показывает, как разнообразие подходов к рассматриваемому явлению, так и объединяющие его признаки. К числу последних относятся прежде всего такие показатели, как обогащение семантики и интертекстуальность, использование соответствующей единицы как своего рода культурного знака, связывающего различные тексты, эпохи, пространства.

#### Литература:

1. Арнольд, И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика/И.В. Арнольд // Интертекстуальные связи в художественном тексте: межвузовский сб. науч. тр./отв. ред. И.В. Арнольд. — СПб.: Образование, 1993.
2. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук/М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
3. Бурвикова, Н.Д. Жизнь в мимолетных мелочах/Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров. — СПб., 2006.
4. Гудков, Д.Б. Некоторые особенности функционирования прецедентных высказываний/Д.Б. Гудков, В.В. Красных, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология. — 1997. — №4.
5. Гюббенет, И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста/И.В. Гюббенет. — М.: Изд-во МГУ, 1991.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность/Ю.Н. Караулов. — М., 1987.
7. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестник МГУ. Сер. 9, Филология. — 1995. — №1.
8. Супрун, А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление/А.Е. Супрун // Вопросы языкознания. — 1995. — №6.

## Коммуникативные стратегии в педагогическом диалоге

Неволина Мария Дмитриевна, студент;

Евтюгина Алла Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Официальное общение сегодня охватывает все сферы общественной жизни. Компетентность в сфере делового общения определяется коммуникативным успехом или неуспехом в науке, искусстве, производстве, торговле. «Низкая речевая культура напрямую связана с низкой эффективностью совещаний, переговоров» [1, с. 3]. Ежедневно, коммуницируя друг с другом, люди часто проявляют речевую безграмотность, что существенно влияет на имидж, снижает их деловую активность и не позволяет в полной мере реализовать интеллектуальный потенциал. Такая речь имеет свою лексико-грамматическую и стилистическую специфику, проявляющуюся в том, что ее сугубо деловой и конкретный характер препятствует проникновению грамматико-стилистических средств художественной литературы, а влияние разговорно-бытового и официального делового стилей проявляются здесь наиболее явно. Именно эти особенности в значительной мере определяют организацию речевого материала делового и бытового разговора и его языковую специфику. Считается, что успех беседы зависит в основном от трёх условий: умения заинтересовать собеседника, создать в процессе встречи взаимное доверие, использовать методы внушения и убеждения. Решение многих официальных вопросов возможно только при условии открытого и гласного обмена мнениями. «Умение компетентно и конструктивно обсуждать любые вопросы, доказывать и убеждать, аргументируя свою точку зрения и опровергая мнение собеседника, является обязательным качеством каждого делового человека» [2, с. 4].

Эффективная коммуникация предполагает знание психологических особенностей адресата, использование речевых стратегий, особенно в общении специалиста, работа которого предполагает постоянные контакты типа «человек-человек»: политики, бизнесмены, менеджеры и, конечно, учителя и преподаватели. «Умение строить отношения с людьми, находить подход к ним, расположить их к себе нужно каждому. Это умение лежит в основе жизненного и профессионального успеха» [3, с. 6]. Таким образом, формирование и развитие коммуникативной компетенции необходимо каждому человеку, особенно, если его профессия относится к сфере повышенной речевой ответственности.

Общение между преподавателями и студентами, студентами и преподавателями, имеет официальный, полуофициальный и бытовой характер. Кооперативная коммуникация создает условия для сотрудничества и осуществления общих целей в учебной деятельности. Общение содействует установлению, развитию отношений сотрудничества и партнёрства между преподавательским

составом, студентами и преподавателями, а также студентами между собой.

В статье рассматривается речевое поведение студентов и преподавателей, поскольку эффективная межличностная коммуникация студентов и преподавателей важна для решения проблем и задач, появляющихся в процессе учебной деятельности на протяжении всего периода учебы. В общении коммуниканты сознательно и бессознательно воздействуют друг на друга с помощью выбранной ими коммуникативной стратегии. «Стратегия — это общая схема действий или общий план достижения цели» [4, с. 172]. Вслед за И. А. Стерниным выделим следующие способы речевого воздействия: доказывание, убеждение, уговаривание, клянченье, внушение, приказ, просьба и принуждение [5, с. 59–60]. Какие стратегии речевого воздействия наиболее часто встречаются в общении студента и преподавателя?

Проанализировав около 80 диалогов, собираемых на протяжении нескольких месяцев, можно сказать, что самыми распространёнными стратегиями в диалоге преподаватель-студент является приказ, часто сопровождающийся отрицательной коннотацией или угрозой («*Вы должны приходите по моим часам, а не по часам университета!*»; «*Ну, куда ты пошла на заднюю парту? Давай садись ближе!*»; «*Сиди тихо! Надоела уже!*»; «*Ещё раз опоздаете, не пушу на занятия!*»; «*Будете мешать, выгоню!*»; «*На следующей неделе все идём на конференцию, от пар будете освобождены!*»; «*Вы должны сдать свои проекты до мая, иначе не допущу к экзамену!*»; «*Завтра пишем контрольную по всем темам, которые прошли за семестр!*»; «*Пока не сдашь беговые нормативы, зачёт не поставлю!*») и просьба («*Попробуйте не затягивать до последнего со сдачей курсовой!*»; «*Всей группой пойдём в музей, только прошу, организуйте экскурсию сами!*»; «*Ребят, давайте выступим на конференции? Не ленитесь! В этом сложного ничего нет!*»; «*Прошу всех к четвергу подготовиться к семинару!*»; «*Попробуйте сдать все задания до зачётной недели!*»; «*Ребята, посмотрите темы статей, может быть, и напишем вместе!*»; «*А мы можем заниматься без обеденного перерыва?*»). Это можно объяснить тем, что приказ эффективен в отношении подчиненных, младших, нижестоящих в социальной иерархии. Но просьба иногда более эффективна, чем приказ, т. к. выражает хорошее отношение и доверие к тому, кому эта просьба адресована.

В диалогах студентов и преподавателей присутствуют и такие коммуникативные стратегии, как: убеждение

(«Запомните: спорт — плохо, физкультура — хорошо»; «Ваша специальность всегда будет востребована!»; «Умный человек и без образования пробьется, потому что умеет мыслить критически»), внушение («Нам ещё много осталось изучить, не думайте, что мы всё прошли!»; «Не суетись, а то ошибок надеешься!»; «Участие в общественной жизни поможет учебе»), доказывание («Я не могу поставить зачёт, потому что ты посещал не все занятия, не хватает баллов для рейтинга, редко отвечал на семинарах»; «Вы мне должны поставить аттестацию, ведь я пропустила всего пару раз и сдала почти все задания»), уговаривание и клянченье («Поставьте, пожалуйста, зачёт, ведь я ходила на лекции, выполняла домашние задания, отвечала на занятиях и т. д.!»); «Пожалуйста, можно я не буду выступать на конкурсе оратора, боюсь, я все забуду, могу что-нибудь другое сделать!»; «Давайте не будем делать это задание, оно такое сложное, непонятное и очень большое, да и пара скоро закончится, мы не успеем»). Стратегии уговаривания и клянченья похожи, различаются лишь невербальным поведением, прежде всего, интонацией, с какой произносится речевое высказывание. В нашем случае возникает смешение стратегий уговаривания и клянченья.

Литература:

1. Колтунова, М. В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет. Учеб. пособие для вузов. — М.: ОАО «НПО «Экономика», 2000. — 271 с.
2. Кузин, Ф. А. Культура делового общения: Практическое пособие. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Ось-89, 2002. — 320 с.
3. Зельдович, Б. З. Деловое общение: Учебное пособие. — М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2007. — 456 с.
4. Чайка, Г. Л. Культура делового общения менеджера: учебное пособие/Г. Л. Чайка. — М.: Знание, 2005. — 442 с.
5. Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Кварта, 2001. — 252 с.
6. Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке/В. И. Карасик // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — с. 22–31.

## Особенности индийского письма деванагари

Нигматулина Екатерина Владимировна, студент;

Ананьина Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В буквальном переводе «деванагари» означает «божественное городское письмо». Оно возникло в VIII–XII веках. Оно было доступно только людям, владеющим «божественными» знаниями. Возможно, по этой причине оно используется в таких редких языках, как санскрит, хинди, маратхи, бихари, бхили, марвари, конкани, бходжпури, непали, невари, а также иногда в кашмири и романи.

В научной среде существует несколько точек зрения

Важно отметить, что анализ диалогов продемонстрировал отсутствие такой стратегии, как принуждение, ведь принудить — значит заставить человека что-то сделать против его воли. Остальные стратегии допустимы в русском коммуникативном поведении, если они обусловлены коммуникативной целью, условиями общения и не противоречат нормам, принятым в данном социуме.

Речевое поведение преподавателя, на наш взгляд, должно быть не только нормативным с ортологической точки зрения, но и эмоционально сдержанным, неагрессивным, этикетным. Педагог несет коммуникативную ответственность за средства выражения, за нарушения табу в своей речи, поскольку студентами его речь считается приближенной к коммуникативному идеалу.

Коммуникативная личность педагога это, прежде всего, образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-этикетных действий, ценностей, «знаний, установок и поведенческих реакций» [6, с. 26]. В диалогической речи преподавателей и студентов преобладает продуктивное коммуникативное поведение, происходящее в рамках норм, правил, традиций национального общения. В заключение следует подчеркнуть, правильный выбор стратегии для коммуникативной ситуации играет важную роль, поскольку выбранная стратегия определяет развитие дальнейшего общения.

по поводу происхождения названия данного вида письма. В древнем трактате «Лалита-Вистаре» (Lalita Vistara), описывающем жизнеописание Будды, деванагари определяется как «дева-нага-липи», т. е. письмо божественных змей. Еще одна гипотеза указывает на название одного из аустразиатских языков, близким мунда, нихали, еще совсем недавно используемого в западно-центральной части Индостана в штатах Махараштра

и Мадхья-Прадеш. Существует также гипотеза о прото-дравидийской подоснове названия деванагари. Слово *lipi* (письмо) упоминается грамматистом Панини в 5 веке до н. э. и представляет собой эламатский субстрат, проникший не только в индоарийские, но и в древнеперсидские языки (в форме *lipi*, так писцы в державе Ахеменидов именовались дипивара, позже дибир, а специальные писцовые школы назывались дибиристанами).

Каждый знак для согласного в деванагари обозначает сочетание согласного и краткого гласного «а». Чтобы обозначить согласный без гласного, необходимо добавить

специальный значок (халант, вирама). Две или несколько согласных соединяют по правилу написания лигатур. Все знаки в пределах слова соединяются одной общей верхней неразрывной горизонтальной чертой, к которой как бы «подвешиваются» буквы, например: **नमस्ते** (*namaste* = «здравствуйте», «до свидания»).

Таким образом, данные о языке деванагари свидетельствуют о его сложности, уникальности и вследствие этого незначительной распространенности. Однако роль деванагари в развитии письма и культуры Индии трудно переоценить.

Литература:

1. Давиденко, И. Санскрит по-русски. М., 2000. 215 с.
2. Куликова, И. С., Салмина Д. В. Теория языка: учебно-методический комплекс. В 2 ч. Ч. I: Устройство языка. — СПб; М.: Наука: САГА: ФОРУМ, 2009. 448 с.

## Лингвостилистические особенности социальной рекламы против расизма

Ольховикова Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент;

Шишкова Анастасия Андреевна, студент

Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Настоящее исследование посвящено изучению специфики языка слоганов англоязычной социальной рекламы против расизма. Для привлечения внимания к слоганам маркетологи нередко прибегают стилистическим средствам выразительности. На основе анализа практического материала нам удалось выделить в текстах социальной рекламы языковые средства трёх уровней: **фонетического, лексического и синтаксического**.

1. Основным средством **фонетического уровня** в слоганах социальной рекламы стал приём **аллитерации**, цель которого — создание дополнительного музыкально-мелодического эффекта высказывания, посредством повторения одних и тех же согласных букв): *Racism ruins our lives!*

2. Наиболее ярким и интересным приемом в социальной рекламе является использование различных **лексических средств**, таких как **метафоры, каламбур, сарказм**: *Show racism the red card! / Wash your hands off racism! / Don't be racism. Be like the panda. They're black, white and Asian. / Racism is so yesterday!*

3. В слоганах социальной рекламы также присутствует ряд стилистических средств выразительности **синтаксического уровня**, а именно: **односоставные предложения, риторический вопрос, антитеза, повторы и т. д.**: *No to racism. / Racism. Stop it. / Excuse me, have you seen your racism lately?*

Все вышеперечисленные средства служат для придания слоганам выразительности, яркости; они направлены на привлечение внимания адресата, способствуют более эффективному запоминанию рекламного обращения.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы выяснили, что социальная реклама — явление комплексное и многоаспектное. Целью социальной рекламы является изменение поведенческой модели общества по отношению к объекту рекламы, а в некоторых случаях — создание новых социальных ценностей. Именно поэтому язык социальных листовок полон средств художественной выразительности и других творческих решений.

Литература:

1. Воробьев, Г. Г. Твоя информационная культура / Г. Г. Воробьев. — М.: 2001. — 152 с.
2. Дрю, Ж. М. Разрыв: реклама, разрушающая общепринятое / Жан-Мари Дрю. — СПб.: 2002. — 117 с.
3. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. — СПб.: 2000. — 589 с.

## Английские заимствования в русском языке в конце XX — начале XXI века

Павлова Елизавета Дмитриевна, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Заимствования понимаются в лингвистике двояко. Заимствования — слова, заимствованные из других языков. Также заимствование является естественным установлением экономических, политических, культурных связей с другими народами, когда вместе с реалиями и понятиями приходят обозначающие их слова.

Л.П. Крысин отмечает, что под заимствованием «принято считать:

1) переход элементов одного языка в систему другого языка как следствие более или менее длительных контактов между этими языками;

2) слово или оборот, вошедшие в язык в результате такого перехода» [1].

Наиболее частый и типичный вид языкового заимствования — заимствование слов, или лексическое заимствование.

Причины лексического заимствования могут быть внешними (тесными политическими, торгово-экономическими связями между народами — носителями языков) и внутренними (тенденция к замене описательных наименований однословными). Однако многие лингвисты считают, что в основном причины лексического заимствования носят внешний характер.

Также языку присуща тенденция ко всё большей дифференциации языковых средств по смыслу. В результате этой тенденции значение, выражаемое русским словом, может «расщепиться» на два и одно из них получает иноязычную номинацию: страх — паника, уют — комфорт, и т. п.

Литература:

1. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Эксмо, 2008. — 944 с.

Для русского языка конца XX-начала XXI вв. характерно появление англицизмов.

Англицизмы, заимствования из английской лексики, стали проникать в русский язык с начала 19 века, но их приток в нашу лексику оставался слабым вплоть до 1990-х гг., когда началось повальное заимствование как слов без соответствующих понятий — в компьютерной терминологии (шредер, оверхэд, плоттер) и деловой лексике (дефолт, маркетинг, дилер, оффшор), так и замещение русских слов английскими для выражения положительности или отрицательности, отсутствующих у исходного слова в принимающем языке (пивная — паб, убийца — киллер). Сейчас много заимствований можно увидеть в пищевой промышленности (фастфуд), косметологии (пилинг), медицине, информационных технологиях, а также в бытовой сфере для создания эффекта престижности, либо более точного обозначения каких-либо понятий, заведений.

Наиболее интенсивно процесс заимствования из английского языка в русский начались с конца 20 — начала 21 века. Это, разумеется, связано и с тем, что СССР очень долгое время находился «под железным занавесом», люди не знали и не могли знать, что происходит на Западе.

Англицизмы очень хорошо прижились в русском языке и почти все ассимилировались (поехать шопиться, встретимся в пабе, апгрейднуть, чаттиться, лайкнуть и мн. др.)

## Особенности межкультурной коммуникации в деловой сфере в современных условиях

Паникова Татьяна Игоревна, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Интерес научного сообщества к вопросам межкультурной коммуникации не случаен. Современные культурные, образовательные и деловые стороны жизни общества открывают огромные перспективы взаимодействию между людьми разных стран. Культурные и эконо-

номические отношения между представителями разных стран приводят к необходимости изучать культуру и язык, традиции, особенностей быта и жизни в целом всего государства. Такой подход позволяет проявить уважение и толерантность к особенностям жизни страны, а также уста-

новить деловые контакты. Это позволит изучить и принять культурно-исторические особенности и традиции конкретного государства. Тем более, что современное мировое сообщество использует все возможности в условиях конкуренции для поиска новых партнеров и расширения бизнеса, предоставлении различных услуг. Изучение теории межкультурной коммуникации в высших учебных заведениях позволит сформировать у студентов межкультурную компетентность. Сформированность межкультурной компетентности у выпускников высших учебных заведений позволит им достаточно уверенно чувствовать себя на рынке труда. Откроет перспективы работать не только в России или с российскими партнерами, но и на международном уровне. Наличие межкультурной компетентности дает не только знание языка и норм поведения

мирового культурного сообщества, но самое главное возможность эффективно взаимодействовать при встречах и деловых переговорах.

В целом принятие жизни другой страны и видение ее как возможного экономического или социального партнера (например работа и проживание) абсолютно гармонично для современного человека и не вызывает негативных эмоций и страхов как это было несколько лет назад в России. Опыт разных стран в сфере предоставления различных услуг и товаров является самым ценным в сфере деловых коммуникаций, который и стремится сохранить каждая компания не один год. Как правило, накопленный опыт виден в миссии компании, деловой культуре компании, что и необходимо, учесть при налаживании партнерских отношений.

#### Литература:

1. Педагогика Бордовская Н. В., Реан А. А., СПб.: 2006. — 304 с.
2. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Персикова Т. Н. М.: Логос — 2004. — 224 с.

## Средства выражения цели в современном английском языке

Пергат Мария Анатольевна, студент;

Пузырев Виктор Владимирович, старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В современном английском языке можно выделить две группы средств выражения цели: грамматические и лексические.

Российские и зарубежные лингвисты выделяют следующие грамматические средства выражения цели в английском языке: приглагольный инфинитив (fifty or so people came to see me), присубстантивный инфинитив (money to lend), присубстантивный герундий (a room for smoking), придаточное предложение цели (I've come early so that I can talk to you), отглагольное существительное с предлогом for (go for a swim).

В группу лексических средств входят слова с модальным значением желания (want to talk), намерения (intend to come), отказа от чего-либо (refuse to pay), принятия решения (decide to go), разрешения (allow to throw), попытки (attempt to restructure the economy), борьбы (struggle to make ends meet); конструкции, выражающие назначение объекта (be supposed to), модальные выражения, вводящие именные придаточные (it's necessary that you should be present), и вопросительные слова why/what for.

В рамках проведенного исследования был сделан количественный анализ примеров, полученными в ходе сплошной выборки из книг современных английских и американских авторов, с целью выявить самые частотные средства выражения цели как в группе грамматических, так и в группе лексических средств. Анализ показал, что самым часто употребляемым грамматическим средством выражения цели является приглагольный инфинитив цели (39%), на втором месте идет придаточное предложение цели (22%), на третьем — присубстантивный инфинитив цели (17%), на четвертом месте находится отглагольное существительное с предлогом for (14%), на пятом — герундий с предлогом for (8%). Среди лексических средств чаще всего используются слова с модальным значением желания, намерения, отказа от чего-либо, принятия решения, разрешения, попытки, борьбы — 64%. Остальные средства, такие как конструкции, выражающие назначение объекта, модальные выражения, вводящие именные придаточные, и вопросительные слова why/what for употребляются с одинаковой частотностью — по 12%.



## Афроамериканский поэтический креолизованный кинотекст (на примере творчества Тайлиас Мосс)

Сычева Мария Николаевна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Настоящее исследование посвящено анализу современного креолизованного кинотекста; выполнено на материале 65 кинотекстов афроамериканской поэтессы Т. Мосс.

Современная афроамериканская поэзия Тайлиас Мосс доносит сообщения до читателей в форме кинотекстов, отличающихся разнознаковой природой, представляющих собой конвергенцию вербальных, аудиальных и визуальных иконических знаков. Следовательно, кинотексты Т. Мосс могут быть отнесены к креолизованным текстам, между вербальными и невербальными компонентами которых устанавливаются различные способы корреляции.

К вербальным компонентам кинотекстов Т. Мосс мы относим звучащую речь поэтессы, заголовки кинотекстов, поэтический текст; к невербальным компонентам — невербальные сигналы (музыку, шумы), параграфемные символы, монтаж, а также зрительные символы. Перечисленные компоненты составляют структурное, смысловое, функционально-гомогенное целое.

Мы применили трехчленную классификацию М. Б. Ворошиловой [1; 40], в соответствии с которой в кинотекстах Т. Мосс были проанализированы способы создания креолизованных текстов, разделенных на три основные модели:

1. «Наглядное изображение», основанное на прямой денотативной соотнесенности элементов, т. е. знаки кодов обозначают одни и те же предметы либо предметные ситуации. К примеру, в кинотексте «Hypnosis at the Bird Factory» поэтесса использует изображения птицы, перьев, а на вербальном уровне вводит строки «a similar address of leaf storm feathers»; «Bird Factory has unexpectedly quit».

2. «Корреляция» или опосредованная денотативная соотнесенность, т. е. знаки кодов обозначают разные предметы и предметные ситуации, которые взаимодействуют между собой тематически или ассоциативно. В кинотексте «Limited Fork Theory video book chapter 12» певица рассказывает о нервной системе человека. На вербальном уровне мы имеем «the nervous system and circulatory system are like some kinds of trees, the brain is the root of these trees», на невербальном уровне мы наблюдаем за черным фоном, что может быть истолковано как нахождение внутри организма. Сочетая вербальные и невербальные знаки Т. Мосс усиливает эффект производимый на адресата.

3. «Ассоциативная смежность»: вербальные и невербальные средства дополняют друг друга, тем самым создавая более яркий, более запоминающийся образ. Кинотекст «Bubbling» состоит в невербальном плане из 1) изображения кипящей воды, 2) динамической музыки, звучащей как вибрация воды, 3) шрифта и цветовой гаммы текста воспринимаемой как волны; в вербальном плане включает в себя повторение поэтессой лексемы «bubbling», написанными на экране строками, интенсифицированными стилистическими средствами (антономазией, аллитерацией, лексическими повторами): «they threw eggs when me and Bubble went to Memphis» «blood bubbled around the corner's of Bubble's mouth».

Изучение креолизованных кинотекстов как интеграции вербального и невербального планов способствует более глубокому пониманию уникальности мировосприятия афроамериканского идиома и принадлежащих ему способов материализации идеальной предметности.

### Литература:

1. Ворошилова, М. Б. Креолизованный рекламный текст: аспекты изучения // Уральский филологический вестник. Серия: язык, система. Личность: лингвистика креатива. 2012. №2 (21). с. 40.

<sup>1</sup> Материалы подготовлены в рамках гранта РГНФ №14–04–00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

## К вопросу о видах межъязыковой интерференции

Терешкова Алина Сергеевна, студент

Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Изучение любого иностранного языка не может происходить без связи с родным языком. Необходимо организовать этот процесс наиболее эффективным образом, чтобы родной язык помогал, а не мешал в овладении иностранным.

Для этого необходимо исследовать основные проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе изучения английского языка, и определить пути их преодоления.

Профессор Виноградов В.А. определяет интерференцию как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного».

Ученые единодушно признают, что интерференция может проявляться на разных уровнях языка. Однако не все типы интерференции изучены одинаково подробно. Одной из самых обширных является классификация В.В. Алимова, он выделяет:

- **Интерференция на уровне интонации.** В целом, фонетическая интерференция это явления взаимодействия фонетических систем контактирующих языков в речи билингва, проявляющиеся в произносительном акценте (Жеребило Т. В.).

- **Семантическая интерференция,** она проявляется на уровне значений слов. Она связана с тем, что известные говорящему явления отражены в иностранном языке иначе, чем в родном.

- **Графическая и орфографическая интерференция** проявляется на письме: происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов другого языка. Это поро-

ждает орфографические ошибки и графические несообразности.

- **Стилистическая интерференция** — влияние стиля одного языка на другой.

- **Лингвострановедческая интерференция,** неправильное осмысление фоновой лексики.

- **Лексическая интерференция** — вмешательство лексики одной языковой системы в другую.

- **Социокультурная или культурная интерференция,** по А.В. Щепиловой, вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает. Вызвать интерференцию могут сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения

- «**Грамматическая интерференция** возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или изменения грамматических единиц, входящие в систему одного языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов другого языка» [4, с. 36].

Можно сказать, что интерференция является вмешательством элементов одной языковой системы в другую при языковом контакте, а результат этого вмешательства может быть отрицательным и выражаться в отклонении от норм данного языка и положительным, способствующим адекватному изучению языка и приобретению навыков в одном языке под влиянием другого.

Чтобы уменьшить влияние отрицательной интерференции и использовать положительную в последующей работе, интерференцию необходимо изучать.

Подводя итоги вышесказанного, можно смело заявить, что, зная, как проявляется интерференция, где и когда, можно свести проявление отрицательной интерференции в изучении иностранного языка до минимума.

### Литература:

1. Алимов, В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): Учеб. пособие. — М.: КомКнига, 2005. — 232 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М, 1969. — 608 с.
3. Бархударов Я. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Междунар. отношения, 1975. — 239 с.
4. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования/пер. с англ. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа, 1979. — 263 с.
5. Виноградов, В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
6. Вишневская, Г.М. Билингвизм естественный и искусственный // Билингвизм. Интерференция. Акцент: Межвуз. сб. науч. тр. Иваново, 2005. — 109 с.

## Применение языковых средств высшей школой для воспроизводства социального неравенства

Шмурыгина Ольга Владимировна, кандидат философских наук  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

Высшая школа с воспроизводством квалификационных характеристик профессионала воспроизводит также классовые и социальные различия. Не последнюю роль в воспроизводстве данного социального неравенства высшей школой играет применение особых языковых средств и приёмов в устной и письменной речи, употребление профессиональных понятий и определений, особого словарного запаса. Всё это не только передаётся из поколения в поколение, но также служит основой для воспроизводства того социального статуса, которым наделён человек. Изначально при поступлении разные языковые возможности абитуриентов требуют разного к ним подхода со стороны преподавателей, потому что накопленная языковая компетенция человека во многом зависит от той обстановки, в которой он воспитывается и обучается, от принадлежности к той или иной социальной группе. В реальности обучающихся уравнивают в процессе обучения, и представители различных классов получают высшее образование с разными первоначальными языковыми установками, т. е. у представителей высших классов уровень подготовки значительно выше.

Во время обучения риторика представляет набор и анализ вездесущих средств, которыми можно воздействовать на других людей. Когда индивид пробивается в студенческие годы в желанное поле профессионального дискурса, он в муках осваивает его язык. Однако постепенно приходит способность понимать этот язык, потом коряво, но изъясняться на нём, а затем — и умение свободно говорить на нём, как на родном. Это вызывает эйфорию: «Я это осилил! Я смог!». Индивид чувствует себя включённым в новое поле с более высоким статусом и с радостью сбрасывает с себя символы дилетантизма, переходя с разговорного и литературного языка на подчёркнуто профессиональный язык. Это особенно часто заметно в речи (особенно письменной) аспирантов [1, с. 24].

Ещё одним примером использования языка для воспроизводства социального неравенства служит создание единого образовательного пространства, которое предоставляет возможность получать образование в разных государствах. Это актуально, потому что многие границы и барьеры (коммуникационные, информационные) сейчас стираются. Распространённая практика в связи с этим во многих развитых государствах направлять иностранцев

перед обучением какой-либо образовательной программе в течение года изучать язык, на котором преподаются основные дисциплины. Но упускается тот факт, что язык — это не только определённый словарный запас, не только совокупность норм и правил, язык — это определённая культура поведения, общения, обработки информации, которую невозможно освоить за один год. Это ставит в неравное положение студентов при получении образования. Иностранец приобретает в большей степени статусное значение, чем практическое. Потому что, погружаясь в иностранный язык на один год, можно только слегка приблизиться к чуждой культуре, понять её структуру и сущность. С другой стороны знание иностранного языка накладывает на человека дополнительные ограничения, добавляя новые институциональные нормы и правила, которые вынуждают и учат подчиняться.

Символическое насилие над культурой и чувством достоинства рабочего класса, например, утверждается посредством полученной и развитой представителями среднего класса способностью манипулировать словом и использовать его в самых различных формах письма и литературы, в логике и красноречии. И это является таким же точным орудием в классовой борьбе, как и экономическая власть. На практике часто, исходя из того, что образование не может отменить социальное неравенство в обществе, специально предлагается использовать раннее изучение языка именно для того, чтобы усилить представление о культурном превосходстве среднего класса над рабочим классом [2, с. 151–152].

Таким образом, высшая школа может являться своеобразным лифтом для перемещения в более престижные страты (чаще — надеждой на такой «лифт»). При этом накопленный уровень капитала (культурного, социального, символического) у студентов разный, но на какой-то определённый период (период обучения) высшая школа их (условно) уравнивает, что имеет свои противоречивые последствия: она как бы смягчает остроту различий между студентами-выходцами из разных страт и даже их семьями, способствует установлению между ними более или менее устойчивой коммуникации, остающейся потом утешающим воспоминанием о «студенчестве как лучших годах жизни»; но в то же время делающей острой приходящее, обычно запоздалое для направления его в политическое русло, осознание фатальности социального неравенства.

### Литература:

1. Ильин, В. Потребление как дискурс/В. Ильин. — СПб: Инсорциум, 2008. — 352 с.
2. Мухудадаев, М. О. Образование: Введение в дискурс социальной политики/М. О. Мухудадаев. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. — 233 с.

## Метафоры как средство категоризации действительности в речи У. Черчилля

Юшина Вера Дмитриевна, студент;

Ольховикова Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Метафоры стали одним из наиболее успешных средств давления на публику, которыми в 30е годы XX века активно пользовались все политики. Именно обилие метафор является одной из причин, по которым речи Уинстона Черчилля имели практически безоговорочный успех. На основании классификации представителя Пражской лингвистической школы Иржи Носека мы провели исследование текста выступления Черчилля на радио BBC 15 ноября 1934 года, выделив следующие группы метафор:

**1. Метафоры состояния критичности:** «*A thousand years has been spent to form a State; an hour may lay it in the dust*»;

**2. Метафоры напряженности:** «*There is a nation which with all its strength and virtue is in the grip of a group of ruthless men preaching a gospel of intolerance and racial pride unrestrained by law, by Parliament or by public opinion*»;

**3. Метафоры действия:** «*Remove grievances and injustice, raise human thought to a higher plain; we must give a new inspiration to the world*»;

**4. Метафоры положения:** «*It is but 20 years since these neighbours of ours fought almost the whole world*

*and almost defeated them*»/«*We are even within cannon shot of the Continent*»;

**5. Метафоры интенсивности, чувств, размышлений:** «*...in my belief war would begin almost the next day, when enormous masses of fierce men armed with picks and spades or soon with clubs and spears, would pour over the frontiers and would be furiously resisted by the local populations and those who went to their aid*»;

**6. Развернутые метафоры и некоторые другие:** «*There are those who say: «Let us ignore the Continent of Europe. Let us leave it with its hatreds and armaments to stew in its own juice, to fight out its own quarrels. Let us turn our backs upon this alarming scene*».

Проведённый анализ даёт возможность утверждать, что роль метафор, как средства категоризации действительности и орудия влияния на адресата, переоценить невозможно. Наиболее частотными в данном монологе, впрочем, как и во многих других речах Черчилля, являются метафоры критичности. Очевидно, что это было обусловлено напряженной ситуацией в мире. Все это в итоге, несомненно, становится мощным оружием влияния на широкие массы людей.

Литература:

1. Churchill Winston S. «My Early Life»/Churchill Winston S. — Scribner, 1996. Full transcript of notes of a speech by Winston Churchill broadcast on BBC radio, 10pm, 15 November 1934 [Electronic resource]/«New York Times» — Режим доступа: <http://parlament.uk/documents/upload/churchill.pdf>, свободный. — Загл. с экрана.
2. Jiří Nosek «Winston Churchill's Use of Metaphors» [Электронный ресурс]/Jiří Nosek // «Studia Anglica Posnaniensia» — Pr, 1994, перевод Зубакиной Т. Н. — Режим доступа: [http://journals.upsu.ru/attachments/article/108/PL\\_2012\\_1\\_39.pdf](http://journals.upsu.ru/attachments/article/108/PL_2012_1_39.pdf), свободный. — Загл. с экрана.

**Актуальные** проблемы теории языка и методики преподавания иностранных языков: сб. материалов 1-й Международной студенческой научно-практической конференции: «Теоретические и прикладные аспекты методики преподавания иностранных языков» и материалы 12-й Международной студенческой научно-практической конференции: «Актуальные проблемы филологии и теории языка: современные тенденции». — Екатеринбург, 15 апр. 2014 г. / отв. ред. Б. А. Ускова, М. А. Ананьина, М. В. Фоминых; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2014. 72 с.

В сборник включены материалы 1-й Международной студенческой научно-практической конференции: «Теоретические и прикладные аспекты методики преподавания иностранных языков» и материалы 12-й Международной студенческой научно-практической конференции: «Актуальные проблемы филологии и теории языка: современные тенденции», касающиеся актуальных вопросов классической и современной филологии, межкультурной коммуникации, теории и практики перевода, методики преподавания иностранных языков.

Отв. редакторы:  
канд. пед. наук, доц. Б. А. Ускова,  
канд. филол. наук, доц. М. А. Ананьина,  
канд. пед. наук М. В. Фоминых

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу.

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2014

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы

1-й Международной студенческой научно-практической конференции  
«ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ  
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

12-й Международной студенческой научно-практической конференции  
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ТЕОРИИ ЯЗЫКА:  
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ»

15 апреля 2014 г.  
Екатеринбург  
РГППУ

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 5.2 (64.2) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенюшкин Н. С.  
Ткаченко И. Г.  
Яхина А. С.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Козырева О. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61