

Электронный архив УГЛТУ

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
лесотехнический университет»

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

(по материалам «Недели иностранных языков УГЛТУ – 2018»)

Сборник статей

Екатеринбург
2018

УДК 802/809:37

ББК 812я43

Т 33

Рецензенты:

Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков по техническим направлениям института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Л.И. Антропова;

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания и литературоведения института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, Магнитогорск, С.В. Рудакова.

Т 33 Теория и практика преподавания иностранных языков (по материалам «Недели иностранных языков УГЛТУ – 2018»): сб. ст. / сост. и науч. ред. В.Б. Петров и С.Ф. Масленникова. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2018. – 1,17 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Мин. системные требования: IBM IntelCeleron 1,3 ГГц; Microsoft Windows XP SP3; Видеосистема Intel HD Graphics; дисковод, мышь. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-94984-678-0

В сборнике представлены научные статьи, подготовленные преподавателями кафедры иностранных языков по итогам «Недели иностранных языков в УГЛТУ». Адресован преподавателям, аспирантам, студентам, а также всем интересующимся современными научными исследованиями.

Издается по решению редакционно-издательского совета Уральского государственного лесотехнического университета.

УДК 802/809:37

ББК 812я43

ISBN 978-5-94984-678-0 © ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», 2018

© Авторский коллектив, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Осипенко Н.Ю. Эмоционально-положительная атмосфера при изучении иностранного языка	4
Кисель Н.Ф., Костоусова Э.Т. Аудирование как обязательная часть учебной деятельности на занятиях иностранным языком	6
Андреев М.А., Лаврик Е.Ю. Фразовые глаголы как способ улучшения владения английским языком	9
Морозова Е.С., Кириллович Н.Н. Сокращения в английском языке (на материале научно-технических текстов)	12
Колосов И.С., Королева О.С. Особенности перевода инженерно-научных терминов	18
Гурская Л.В. Типичные ошибки студентов при написании научной статьи на английском языке	21
Осипенко Н.Ю. Учебный видеofilm как важный компонент невербального общения	25
Глушкова Е.Н., Кириллович Н.Н. Стенгазета как творческий проект в исследовательской деятельности обучающихся УГЛТУ	27
Бормотова О.А., Шор Г.А. Личностно-ориентированный подход к изучению иностранного языка	32
Филатова Н.Ю. Итоги проведения недели иностранных языков 2017 года и перспективы её развития на 2018 год	34
Глушкова Е.Н. Проектная методика в обучении иностранному языку в магистратуре	36
Селезнёва С.П., Перина М.В., Полетаева М.Т., Карсканов М.В., Кузнецов К.С., Костоусова Э.Т., Кисель Н.Ф. Говорение, пути преодоления языкового барьера	41
Лаврик Е.Ю. Проблема развития учебно-познавательной компетенции в обучении иностранному языку будущих профессионалов туриндустрии	46
Лыкова Т.Р., Масленникова С.Ф. Значение иностранного языка в формировании профессиональной компетентности специалистов ...	55
Кутыева Г.А., Лыкова Т.Р., Масленникова С.Ф. Иноязычная коммуникативная компетенция: понятие и структура	61
Кутыева Г.А., Лыкова Т.Р., Масленникова С.Ф. Контроль сформированности грамматических навыков в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции	67
Плотникова М.М., Королева О.С. История развития и перспективы функционирования диалекта кокни в современной культуре	72
Филатова Н.Ю. Вопрос о функционировании архаизмов в текстах современных немецких фолк-рок-групп	76

УДК 378

Н.Ю. Осипенко, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ АТМОСФЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье предпринята попытка раскрыть роль эмоционально-положительной атмосферы при изучении иностранного языка студентами вуза.

Ключевые слова: эмоциональная атмосфера, познавательная деятельность, учебная деятельность.

Человек, как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является бесстрастным созерцателем того, что происходит. Переживание отношения человека к окружающему составляет сферу чувств и эмоций. К эмоциональным процессам относится широкий класс процессов внутренней регуляции деятельности. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных, секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают сложно обусловленный характер, дифференцируются и образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов: социальные, интеллектуальные и эстетические, которые у человека составляют главное содержание его эмоциональной жизни.

Занятия по иностранному языку являются благодатной почвой для формирования личности учащегося. Студент не только учится пониманию иностранного языка, осваивает навыки разговорной и письменной речи, но и знакомится с психологическими, культурными, историческими, поведенческими особенностями народов, живущих в странах изучаемых языков. Современный педагог не может выступать лишь в качестве рефлексорного исполнителя социальной роли. Ему необходимо принимать во внимание весь спектр черт личности учащегося, сознательно создавать условия для развития его познавательных и интеллектуальных способностей, взаимодействовать с ним в ходе учебной деятельности так, чтобы сформировать устойчивую мотивацию к обучению, в противном случае изучение иностранного языка не будет успешным.

Отношение учащегося к иностранному языку в значительной степени определяет успех процесса обучения. Негативное отношение к предмету или преподавателю может привести к нежеланию изучать язык, в то время как положительное отношение может способствовать успешному овладению им [1]. Таким образом, увеличение удельного веса эмоционального фактора в учебном процессе будет во многом способствовать его оптимизации.

В изучении иностранного языка следует различать интеллектуальную, эмоциональную и речевую активность, которые в совокупности способны обеспечить благоприятные условия для овладения иностранным языком. Так, интеллектуальная активность достигается постановкой проблемных вопросов, которые заставляют подумать, сравнить, проанализировать, сопоставить, обобщить, т. е. подключают мышление обучаемого.

Эмоциональная активность проявляется в том, что обучаемые небезразличны к выполняемой ими деятельности. В ходе овладения иностранным языком у студентов возникают положительные и отрицательные переживания. Положительные эмоциональные переживания возникают тогда, когда студенты получают удовольствие, радость от выполняемой работы. Отрицательные связаны, как правило, с боязнью, страхом сделать ошибки, выполнить задание неверно, или же когда сами занятия вызывают скуку и нелюбовь к предмету. И если эмоциональные положительные переживания обеспечивают активность как внутреннюю, так и внешнюю, а следовательно, и успех, то отрицательные эмоциональные переживания тормозят активность, плохо отражаются на учебных результатах.

Говоря о речевой активности, следует иметь в виду, что она определяется в большей степени интеллектуальной и эмоциональной активностью. На занятиях может также возникать эмоциональная напряженность – собственно эмоциональная напряженность, связанная с несоответствием мотивов, планов, возможностей человека требованиям той или иной ситуации, или же операциональная напряженность, связанная с необходимостью выполнения определенного вида деятельности [2].

Н.Ф. Иванова определила следующие положения, которыми мотивируется целесообразность применения эмоционального фактора в обучении:

- особенности восприятия предполагают наглядные, яркие, доходчивые задания, которые соответствуют эмоциональным переживаниям;
- особенности памяти используются более продуктивно, если восприятие учебного материала эмоционально окрашено, что может быть достигнуто различными методическими приемами (тексты песен, стихи, рифмовки, пословицы);
- развитию воображения способствуют элементы драматизации, эмоционально окрашенная речь преподавателя;
- особенностям развития мышления отвечает вся система приемов эмоционального воздействия на психику, среди которых нужно выделить игровые формы работы с учебным материалом;
- в целях развития произвольного внимания обучение должно быть построено в живой, динамичной форме с периодическим чередованием видов учебной деятельности [3].

Таким образом, для успешного овладения иностранным языком учащемуся требуется позитивная атмосфера на занятии. В создании благоприятной атмосферы центральную роль следует играть преподавателю,

который должен не только преподносить информацию, но и использовать вербальные и невербальные средства для создания дружеской атмосферы на занятии.

Библиографический список

1. Паундстоун У. Как сдвинуть гору Фудзи? Подходы ведущих мировых компаний к поиску талантов / У. Паундстоун. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 62 с.
2. Борг Д. Сила убеждения. Искусство оказывать влияние на людей / Д. Борг. – Москва: Pretext, 2013. – 332 с.
3. Преодоление тревожности и страхов: диагностика, занятия, рекомендации / авт.-сост. Н. Ф. Иванова. – Волгоград: Учитель, 2009.

УДК 373

Н.Ф. Кисель, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ
Э.Т. Костоусова, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

АУДИРОВАНИЕ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В данной статье затрагивается важная роль аудирования на занятиях иностранным языком. Анализируется опыт работы в этой области со студентами 1 и 2 курсов технического вуза. На основе анкетирования определяются способы устранения причин недостаточного качества в понимании иностранного текста на слух.

Ключевые слова: аудирование, мотивация, иностранный язык, восприятие, произношение.

Важной задачей преподавания иностранного языка является обучение аудированию – слушанию и пониманию иностранного текста, поскольку, согласно ФГОС ВО, студенты должны овладеть «способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия», т. е. способностью адекватно воспринимать и корректно использовать единицы речи на основе знаний о фонологических, грамматических, стилистических особенностях изучаемого языка [1]. Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности, тесно связанным с говорением, чтением и письмом. Существует ряд причин, которые влияют

на степень обучаемости аудированию: особенности протекания психических процессов (восприятия, памяти, внимания), сложность предъявляемого текста, наличие необходимых знаний, интерес к теме сообщения.

Результаты анкетирования студентов 1 курса ИЛП, изучающих английский язык, показывают, что практика аудирования в школе была несистемной: лишь 45 % обучающихся слушали английскую речь в записи регулярно, 50 % – редко, а 5 % – никогда не слушали. Таким образом, практика аудирования в школе является недостаточной для развития восприятия речи на слух.

Однако регулярная тренировка аудирования способна значительно улучшить навыки обучающегося в данной сфере деятельности. При этом очень важную роль играет звукозапись. Как известно, большинство людей являются визуалами, т. е. они воспринимают окружающий мир по большей части через зрение. Если не использовать в должной мере различные аудиальные средства, в том числе аудиозапись, это вполне может привести к недоразвитию аудиального восприятия. Так как у подростков обычно хорошо развита способность к имитации, то звукозапись воспринимается в качестве образца для подражания, это благотворно сказывается на формировании умения понимать речь на слух [2].

С учетом объема восприятия речи на слух (коммуникативной установки) выделяется:

- аудирование с извлечением основной информации (skim listening);
- аудирование с полным пониманием содержания и смысла (listening for detailed comprehension);
- аудирование с выборочным извлечением информации (listening for partial comprehension) [3].

Следует упомянуть также об этапах работы над аудированием:

- дотекстовый;
- слушание текста;
- послетекстовый.

Все иностранные учебники обязательно включают аудиокурсы, чего нельзя сказать об отечественных учебниках для вузов. Аудирование представляет сложность из-за иноязычного произношения, особенностей интонирования; и без тренировки невозможно продвинуться в данной области. А.В. Иличевский пишет: «В детстве я точно знал, что есть такая музыка, которую нельзя расслышать с первого раза... и наслаждение от нее может нарастать с опытом жизни. Связано это не с «культурными кодами», а с широтой экзистенциального опыта, с широтой и детализацией палитры твоих собственных эмоций» [4]. Думается, что и в нашем случае обучению понимания иностранной речи на слух мы можем подтвердить это заключение. Использование аудиозаписи аутентичных текстов стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка, помогает усвоению лексического,

грамматического материала, произвольное запоминание увеличивает запас слов.

Нужно отметить, что на занятиях по немецкому языку используются аутентичные тексты из книги “Deutscheinfach: Freie Fassung“ на первом курсе и „Sprechintentionen. Modelle 4“ на втором курсе. Второй источник сложен для студентов-техников, имеющих зачастую только два часа занятий в неделю. В такой ситуации без дополнительной самостоятельной работы не обойтись.

Как видно из ответов обучающихся, самостоятельная практика аудирования с привлечением огромных ресурсов Интернета остается без внимания студентов. А ведь занимаясь самостоятельно, студент получает возможность многократно прослушать текст, улучшить навыки интонации и произношения, воспользоваться печатным вариантом текста.

По результатам анкетирования студентам второго курса для улучшения навыков аудирования предлагаются следующие упражнения:

- упростить тексты;
- предъявлять тексты «медленнее»;
- предварительно разбирать ключевые слова;
- использовать видеоматериалы

и, наконец, практиковаться непосредственно в стране изучаемого языка [5], поскольку без навыков аудирования невозможен полноценный процесс усвоения иностранного языка.

Библиографический список

1. Перфилова Т.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык для подготовки бакалавров (неязыковые вузы)» / Т.В. Перфилова. – М.: ПК МГЛУ РЕМА, 2011.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2003.
3. Бирюкова Е.А. Обучение аудированию на уроках английского языка в начальной школе / Е.А. Бирюкова. // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С.83-95.
4. Иличевский А.В. Справа налево. / А.В. Иличевский. – М.: АСТ, 2015. – 153 с.
5. Кисель Н.Ф., Костоусова Э.Т. Опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды / Н.Ф. Кисель, Э.Т. Костоусова // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Екатеринбург, 2017. – С. 53-56.

УДК 373

М.А. Андреев, магистрант УГЛТУ
Е.Ю. Лаврик, старший преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ФРАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК СПОСОБ УЛУЧШЕНИЯ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

В статье раскрываются некоторые аспекты изучения студентами вуза фразовых глаголов, использование которых способствует повышению уровня владения английским языком.

Ключевые слова: глагол, этимология, классификация.

Изучение фразовых глаголов – одна из наиболее сложных задач для человека, который желает улучшить собственный уровень владения английским языком. Многие утверждают, будто даже ознакомление со всеми временами английского не кажется им настолько сложным. Цель данной статьи – облегчить процесс совершенствования владения английским языком.

Фразовый глагол – это цельная семантическая единица, которая является одним членом предложения. Чаще всего значение фразового глагола значительно отличается от перевода основного глагола.

Фразовый глагол может быть сочетанием:

- глагол + предлог.
- глагол + наречие.
- глагол + наречие + предлог.

Фразовые глаголы постоянно используются в разговорной речи, поэтому без них будет сложно понимать собеседника или улавливать смысл прочитанного в книге. К тому же в любом иноязычном тексте обязательно встречаются фразовые глаголы.

Этимология и типология фразовых глаголов отражены в работах многих современных отечественных авторов, таких как Угарова Е.В. [1], Ильченко В.В. [2], Голицына Н.Ю. [3] и др.

Происхождение фразовых английских глаголов можно отследить до самых ранних древнеанглийских письменных источников. Наречия и предлоги в них использовались в очень буквальном смысле и обозначали в основном направление, место или ориентацию объекта в пространстве.

Классификацию фразовых глаголов можно представить следующим образом:

- переходные (transitive phrasal verbs);
- непереходные (intransitive phrasal verbs);
- неразделяемые (inseparable phrasal verbs);
- разделяемые (separable phrasal verbs).

1. Переходные (transitive phrasal verbs). Эти глаголы требуют прямого дополнения:

- «I have turned down his proposal»;
- «Я отвергла его предложение»;
- «John decided to put off his plans»;
- «Джон решил отложить свои планы»;
- «Fred shut down his business»;
- «Фред закрыл свой бизнес»;
- «They turned down my plan»;
- «Они отвергли мой план».

2. Непереходные (intransitive phrasal verbs). После таких глаголов не требуется прямое дополнение:

- «He goes on foot, because his car has broken down»;
- «Он ходит пешком, так как его машина сломалась»;
- «You will break down if you work too hard»;
- «Если ты будешь слишком много работать, ты потеряешь здоровье»;
- «You should go on the Taylor Reid show»;
- «Мы думаем, ты должна пойти на шоу Тейлора Рида».

3. Неразделяемые (inseparable phrasal verbs). Это все непереходные и некоторые переходные глаголы. Для лучшего понимания рассмотрим пример на фразовом глаголе run into:

- «His car ran into the tree»;
- «Его машина столкнулась с деревом»;
- «I have to drink some coffee, otherwise I'll doze off at the meeting»;
- «Надо выпить кофе, а то я усну на собрании»;
- «She will go away on Friday»;
- «Она уедет в пятницу».

Мы не можем разделить две части фразового глагола другими словами.

«His car ran the tree into» является неправильным.

4. Разделяемые (separable phrasal verbs). В случае с такими фразовыми глаголами дополнение может располагаться либо после глагола, либо между его частями:

- «You should turn off the music»;
- «You should turn the music off»;
- «Тебе следует выключить музыку»;
- Оба указанных варианта являются правильными.
- «He switched on the light»;
- «Он включил свет»;
- «Would you like to look through this list? »;
- «Не хотели бы Вы просмотреть этот список?»

Если дополнение выражено местоимением, то фразовый глагол обязательно разделяется:

«Mary took off her dress».

«Мэри сняла платье».

«Mary took it off».

«Мэри сняла его».

«Mary took off it» – данный вариант недопустим. Значение многих фразовых глаголов можно понять интуитивно. Это действительно намного проще, чем зазубривание латыни. Кроме того, во время общения с американцем или чтения книги в оригинале обязательно стоит опираться на контекст.

Как в русском языке приставка служит мощным инструментом образования различных глаголов от одного корня (ходить, выходить, приходить, сходить, уходить и т. д.), так в английском языке эту же роль выполняют предлоги и наречия.

Значения некоторых фразовых глаголов интуитивно понятны, так как легко выводятся из составляющих его элементов: come back – возвращаться, go away – уходить, stand up – вставать и т. д. Другие же носят идиоматический характер, и их значения нужно просто запоминать отдельно, например: take after – брать пример, походить на кого-либо. В сочетании с различными элементами основной глагол может приобретать самые разные значения, на первый взгляд, мало связанные друг с другом по смыслу. Например:

look – смотреть

look for – искать

look after – заботиться

look up to – уважать

Синтаксически фразовыми глаголами выражается простое сказуемое. Функции фразового глагола приравнены к простому глаголу [4]. Фразовые глаголы можно встретить в английском тексте любого стиля и жанра, но все же основная сфера их употребления – это разговорная речь.

Из данной информации можно сделать определенный вывод: основные сложности изучения фразовых глаголов связаны не только с объемом материала, но и с невозможностью самостоятельно его классифицировать. Для того чтобы не допускать ошибок в употреблении, нужна регулярная практика. Также стоит помнить о том, что многие фразовые глаголы имеют несколько значений. Например, get off переводится как снимать, сходить, вылезти, отправиться, спастись. Следовательно, нужно быть предельно внимательным.

Все фразовые глаголы выучить невозможно и это вовсе необязательно. Сегодня в английском языке представлено более 5 000 фразовых глаголов, из них постоянно используется всего несколько сотен. Для того чтобы изучить основные семантические единицы, потребуется ознакомиться с наиболее распространенными фразовыми глаголами. Сделать это можно с помощью таблиц из Интернета либо специальных печатных изданий.

Некоторые примеры техник запоминания иностранных слов, в том числе и фразовых глаголов, представлены в учебном пособии Е.Ю. Лаврик «Научись учиться английскому языку» [5].

Библиографический список

1. Угарова Е.В. Фразовые глаголы английского языка: учеб. пособие / Е.В. Угарова. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 96 с.
2. Ильченко В.В. Фразовые глаголы в английском языке: учеб. пособие / В.В. Ильченко. – М.: Эксмо, 2017. – 288 с.
3. Голицына Н.Ю. Фразовые глаголы английского языка. Новый подход: учеб. пособие / Н.Ю. Голицына. – М.: АСТ, 2017. – 224 с.
4. Грамматика для чтения [Электронный ресурс]: учеб. пособие / N.N. Kirillovich, O.S. Koroleva, E.T. Kostousova, E.Yu. Lavrik, G.A. Obodin. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Лаврик Е.Ю. Научись учиться английскому языку: учеб. пособие. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2014. – 150 с.

УДК 373

Е.С. Морозова, магистрант УГЛТУ
Н.Н. Кириллович, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

СОКРАЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (на материале научно-технических текстов)

Статья посвящена разным видам сокращений и аббревиатур в английском языке, особенностям их произношения, перевода на русский язык и анализу примеров по научно-технической тематике.

Ключевые слова: сокращение слов, аббревиация, усечение, слияние, научно-технический, акронимы.

Во всех языках присутствует огромное количество сокращений, и со временем этот процесс только увеличивает обороты. Это совсем неудивительно, так как в наш современный информационный век возникает необходимость передавать изобилие информации в сжатом виде. В английском языке сокращения встречаются повсюду – и в устной, и письменной речи – охватывая деловую переписку и личное общение, переписку в sms сообщениях и чатах, международную терминологию разных сфер деятельности.

Исследовав теоретическую литературу по данному вопросу зарубежных и отечественных лингвистов, можно прийти к выводу, что не существует единой классификации сокращений. Их можно классифицировать по области применения, по типу, по визуализации и звучанию. Мы обратим внимание на следующие виды сокращений, встречающихся в научно-технических текстах: грамматические, графические, лексические сокращения и аббревиатуры, которые многие ученые относят к отдельному виду.

Сокращение слова – это пропуск отдельных букв и слогов в слове либо изъятие определенной части слова (кроме некоторых букв).

Сокращение словосочетаний – это пропуск некоторых частей речи без потери основного смысла.

Грамматическое сокращение – это два или три слова, объединенные в одно укороченное слово. Данному сокращению подвергаются в основном вспомогательные и модальные глаголы, отрицательная частица *not*, так как в предложении они являются безударными. На письме вместо пропущенных букв ставится апостроф [1]. В устной речи они также могут произноситься сокращенно. Самые распространенные грамматические сокращения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Наиболее распространенные грамматические сокращения
в английском языке

he'll = he will	aren't = are not
I'm = I am	can't = cannot
I've = I have	couldn't = could not
it'll = it will	didn't = did not
let's = let us	doesn't = does not
she'll = she will	don't = do not
that'll = that will	hadn't = had not
that's = that is	haven't = have not
they'll = they will	hasn't = has not
they're = they are	mayn't = may not
they've = they have	mightn't = might not
you'll = you will	mustn't = must not
you're = you are	shan't = shall not
you've = you have	shouldn't = should not
we're = we are	isn't = is not
we've = we have	wasn't = was not
what's = what is	weren't = were not
we'll = we shall / will	won't = will not
there's = there is / has	wouldn't = would not
she's = she is / has	he'd = he had / should / would
he's = he is / has	you'd = you had / should / would
here's = here is / has	we'd = we had / should / would
I'll = I shall / will	they'd = they had / should / would
it's = it is / has	she'd = she had / should / would
	I'd = I had / should / would

Как видно из табл. 1, некоторые сокращения имеют две или даже три разные полные формы, и только контекст помогает определить верно, какую форму следует выбрать. Рассмотрим это на следующих примерах [2].

It's spreading with the increasing automation of factories and they have become essential to many processes.

Сокращение *it's* – это полная форма от двух слов *it is*, так как в предложении употреблено настоящее продолженное время *is spreading*, которое состоит из вспомогательного глагола и причастия I от основного глагола.

It's to provide users with physically transferring data between the two computer memories.

Сокращение *it's* – это полная форма от двух слов *it has*, так как в предложении употреблен модальный глагол в настоящем простом времени и неопределенная форма основного глагола *has to provide*.

Графическое сокращение – это сокращение слова или нескольких слов, в котором опущенные буквы или слоги отмечаются графически: точкой, тире, слэшем, дефисом и т.д. [3] В устной речи они обычно произносятся полными словами. Некоторые общепринятые и отдельные специфичные графические сокращения представлены в табл. 2.

Таблица 2

Общепринятые и отдельные специфичные графические сокращения в английском языке

sec. – second – секунда	a/r – at the rate – со скоростью
gm. – gram – грамм	o/s – outside – снаружи
cm. – centimeter – сантиметр	av.w. – average width – средняя ширина
qt – quart – кварта	c.a.i. – current annual increment – текущий годичный прирост
cc – cubic centimeter – кубический сантиметр	r.o.w. – right-of-way – полоса отвода
m.p.h. – miles per hour – миль в час	m.l. – mixed lengths – лесоматериалы разной длины
kph – kilometres per hour – км/ч	
ft. – foot – фут	
lb – libra – либра	
in. – inch – дюйм	

Сокращения, упомянутые в табл. 2, можно наблюдать в следующих примерах: When log diameters fall below 50 cm at the stump, costs go up. При переводе сокращения *cm* (*сантиметр*) в данном предложении не возникает определенных трудностей, так как меры длины и веса известны многим, если сокращение незнакомо, то всегда можно посмотреть его значение в англо-русских и русско-английских словарях аббревиатур и сокращений.

These variables must be taken into consideration: 1) average diameter (*av.d.*); 2) gross volume (*g.v.*); 3) density; 4) amount of defect.

This factor is related to others, such as *av.d. and g.v.*

При переводе сокращений *av.d.* (*средний диаметр*) и *g.v.* (*валовый объем*) также не возникает трудностей, так как автор расшифровал их при первом упоминании.

Особую трудность при переводе вызывают графические сокращения из латинского языка, которые в большинстве случаев не читаются как латинские слова, а переводятся на английский язык [4]. Некоторые из них представлены в табл. 3.

Таблица 3

Графические сокращения из латинского языка

p.m. – лат. postmeridieum – in the afternoon	После полудня
a.m. – лат. ante meridiem – in the morning	До полудня
cf. – лат. confer – compare	Сравните
i.e. – лат. id est – that is	То есть
e.g. – лат. exempli gratia – for example	Например
etc – лат. et cetera – and so on	И так далее
ib.; ibid. – лат. ibidem – the same place	Там же
id. – лат. idem – the same	То же самое

Лексическое сокращение – это сокращение, употребляемое взамен полной формы слова или словосочетания и существующее наравне с ней в устной и письменной речи [3]. Выделим два основных способа образования данных сокращений: усечение (Clipping) и слияние (Blending).

При усечении английского слова возможно:

- сокращение первой части слова, например *phone* – *telephone*, *plane* – *airplane*, *vator* – *elevator*, *zine* – *magazine*;
- сокращение последней части слова, например *exam* – *examination*, *doc* – *doctor*, *app* – *application*, *ad* – *advertisement*;
- сокращение как первой, так и последней частей слова, например *flu* – *influenza*, *fridge* – *refrigerator*.

При слиянии из двух усеченных слов составляется одно английское слово:

- botel* (*boat* + *hotel*) – отель на корабле,
- medinews* (*medical* + *news*) – медицинские новости,
- sitcom* (*situation* + *comedy*) – юмористическая программа или телесериал,
- widget* (*window* + *gadget*) – вспомогательная мини-программа или элемент веб-страницы, служащий для быстрого получения информации,
- netiquette* (*network* + *etiquette*) – сетевой этикет,
- netizen* (*internet* + *citizen*) – человек Интернета.

В приведенных ниже примерах из технических текстов сокращение *app*, образованное от *application*, переводится как *приложение*, а сокращение *netiquette* означает *сетевой этикет* [2].

The *apps* were removed from computers.

Violating the rules of on-line etiquette, also called *netiquette*, can also increase the probability of sabotage occurring.

В английском языке при слиянии двух слов также распространено усечение первого элемента до одной буквы: a-bomb (atomic bomb), e-program (exchange program), e-mail (electronical mail), e-commerce (electronical commerce).

Ряд ученых называют лексические и графические сокращения аббревиатурами. В некоторых изданиях отмечается, что аббревиатуры и сложносокращенные слова являются единым понятием, а не словами, полученными различными способами сокращений. В других справочниках аббревиатуры и сложносокращенные слова показаны как разные виды сокращений. Таким образом, и сам термин аббревиатура определяется по-разному.

Электронный словарь «Академик» дает такое определение: «Аббревиатура (от лат. *Abbreviare* – сокращать), или сокращение, – сокращенное слово или словосочетание, разновидности которого: инициальная аббревиатура, сложносокращенное слово, графическое сокращение» [3].

«Словарь-справочник бизнес-терминов» определяет данное слово так: «Аббревиатура – название или обозначение, состоящее из начальных букв или цифр словосочетания, используемое для сокращения места и ускорения передачи информации» [5].

В английском языке аббревиатуры или, другими словами, инициальные аббревиатуры, когда для сокращения используются начальные буквы составляющих слов, называются [6]:

- *буквенными*, когда аббревиатура читается по буквам:

BUP – British United Press, CND – Campaign for Nuclear Disarmament, EEC – European Economic Community;

- *звуковыми*, когда аббревиатура читается как слово (акронимы): OPEC – Oil Producing European Countries, LAN – Local Area Network, WAN – Wide Area Network.

Следует выделить основные способы перевода аббревиатур на русский язык:

1) перевод сокращения соответствующей аббревиатурой русского языка: PC (personal computer) – персональный компьютер (ПК), VAT (value-added tax) – налог на добавленную стоимость (НДС);

2) описательный перевод в том случае, если отсутствует соответствие понятию, которое означает аббревиатура, так как понятие присуще только другой стране: B&B (Bed and Breakfast) – ночлег и завтрак в гостинице;

3) транслитерация английских сокращений русскими буквами: ЮНЕСКО – UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization);

4) транскрипция английских сокращений, совпадающих по буквенному составу со знакомыми словами: Класс – CLASS, Игл – EAGLE;

5) полное заимствование английского сокращения, когда в русском тексте оно пишется латинскими буквами. Без перевода часто оставляют интернациональные аббревиатуры, которых насчитывается огромное количество в компьютерной области: HTML, CD-ROM, DVD.

При переводе аббревиатур на русский язык из-за их омонимии могут возникнуть определенные сложности. Эти сложности снимаются контекстом, использованием разных ресурсов для поиска значений аббревиатур и сокращений. Рассмотрим следующие примеры.

The company's proprietary databases are curated by CAS scientists and recognized by chemical companies, universities, government organizations and patent offices around the world as an important source of chemical information.

Currently all Olympic International Federations and many National Olympic Committees have recognized the jurisdiction of the CAS and included in their statutes an arbitration clause referring disputes to it.

Контекст первого и второго предложений позволяет определить, что аббревиатура CAS в первом случае относится к сфере химических наук (Chemical Abstracts Service – Химическая реферативная служба), во втором – к спорту (Court of Arbitration for Sport – Спортивный арбитражный суд).

Итак, рассмотрев терминологию, виды сокращений, аббревиатур, проанализировав их перевод на примерах из научно-технических текстов, мы приходим к выводу, что аббревиация в английском языке, как и во многих других языках, очень востребована и продуктивна. Роль аббревиации огромна, так как слова со сложной структурой при внешней сжатой форме позволяют сократить речевые усилия и языковые средства. Поскольку аббревиация распространена в научно-технических текстах, очевидна необходимость ее изучения обучающимися в технических вузах.

Библиографический список

1. Грамматика для чтения. Учебное пособие: электронное издание / N.N. Kirillovich, O.S. Koroleva, E.T. Kostousova, E.Yu. Lavrik, G.A. Obodin. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Кутыева Г.А. Автоматизация технологических процессов и производств. / Г.А. Кутыева. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2011.
3. Академик: электрон. словарь. URL: <http://dic.academic.ru>
4. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие / И.В. Арнольд. – М.: НАУКА: ФЛИНТА, 2012.
5. Словарь-справочник бизнес-терминов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.onlinedics.ru>
6. Дубенец Э.М. Лексикология современного английского языка. / Э.М. Дубенец. – М.: «Глосса-Пресс», 2002.

УДК 373

И.С. Колосов, магистрант УГЛТУ
О.С. Королева, ст.преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНЖЕНЕРНО-НАУЧНЫХ ТЕРМИНОВ

В статье рассматривается понятие «термин», его классификация и методы, используемые при переводе инженерно-научных терминов.

Ключевые слова: инженерно-научный термин, английский язык, перевод, дефиниция.

С изобретением компьютеров рост технологий стал набирать высокий темп. Благодаря информационным технологиям каждый год совершаются сотни открытий. В связи с этим появляются новые механизмы, новые понятия и термины в инженерной отрасли. Описание новых механизмов, технологий обработки и концепций с точки зрения науки предполагает широкое использование различной терминологии, которая также нуждается в адекватном переводе, для дальнейшего использования в отечественной промышленности.

Основным средством передачи информации в текстах инженерно-научной тематики является термин. Использование терминов в инструкциях, описаниях необходимо прежде всего для точности передаваемой информации, так как сама информация принадлежит специальной области знания. Рассмотрим само понятие термина и выделим его основные признаки.

Термин (от лат. *terminus* – предел, граница) – слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и т. д.

Определение, дефиниция (лат. *definitio* – предел, граница) – логическая процедура придания строго фиксированного смысла терминам языка. Термин, над которым проводится операция дефиниции, называется дефинитом [1].

Помимо ограниченности употребления и стремления к однозначности для инженерных переводов важна дефинированность термина, которая, во-первых, включает понятие в категорию ему подобных, а во-вторых, указывает на его отличия от подобных понятий. При этом отличительные параметры могут включать функцию, состав, пространственное положение, свойства, получение [2]. В качестве примера возьмем дефиницию слова «tachyon»: *A tachyon or tachyonic particle is a hypothetical particle that always moves faster than light. Most physicists believe that faster-than-light particles cannot exist because they are not consistent with the known laws of physics.*

Данное понятие относится к категории «fundamental physics», а в качестве определения выступает словосочетание: «*that always moves faster than light*» [3].

Кроме того, выделяются также такие свойства термина, как независимость от контекста, обусловленная его дефиницией, стилистическая нейтральность, не вызывающая никаких добавочных ассоциаций, воспроизводимость в речи, обеспечивающая его устойчивость, и номинативный характер.

Термины возможно классифицировать по различным признакам:

простые термины – circuit (цепь, схема, контур);

сложные термины – aerodynamics (аэродинамика);

словосочетания – control key (кнопка, клавиша управления);

аббревиатуры – FIFO (акроним First In, First Out – «первым пришёл – первым ушёл»);

передача английского сокращения осуществляется эквивалентным русским сокращением CAD (Computer-Aided Design) – САПР (система автоматизированного проектирования);

передача английского сокращения методом транслитерации, например:

ARTRAC (Advanced Real-Time Range Control) – перспективная система управления «Артрак» с автоматическим преобразованием в реальном масштабе времени получаемых при радиосопровождении сигналов;

передача английского сокращения методом транскрипции, например: EAGLE (Elevation Angle Guidance Landing Equipment) – глиссадный посадочный радиомаяк «Игл» с управлением по углу места [4].

Наибольшую трудность при переводе терминов инженерно-научной тематики вызывают термины-словосочетания. Основной задачей при переводе таких терминов является определение главного слова и установление его взаимосвязи со всеми компонентами атрибутивной группы [5]. В связи с этим выделяют следующие основные приемы перевода терминов-словосочетаний:

- **описательный прием** – перевод одного или нескольких компонентов термина-словосочетания с помощью расширенного объяснения значения английского слова: *angle switch* – *переключатель угла*;

- перевод с помощью **использования родительного падежа** необходим, когда компонентами термина-словосочетания являются существительные: *calcium chloride* – *хлорид кальция*, *calcium lactate* – *лактат кальция*, *calcium gluconate* – *глюконат кальция*;

- **калькирование** – воспроизведение комбинаторного состава словосочетания, когда составные части словосочетания переводятся соответствующими элементами переводящего языка. *binomial diffusion equation* – *биномиальное диффузное уравнение*, *closed-source operating system* – *закрытая операционная система*;

- перевод с помощью использования различных **предлогов** часто необходим для словосочетаний в виде цепочки двух и более слов для установления связи между ними: *move to the left (right)* - *сместаться влево (вправо)*, *in position* - *на своем месте*, *in the field* – *в эксплуатации*;

- перевод одного из членов словосочетания **группой поясняющих слов** необходим в тех случаях, когда дословный перевод или перевод с использованием предлогов или родительного падежа искажает значение термина: *low acyl gellan* - *геллан с низким содержанием ацила*, *intensity of exposure light* – *интенсивность света экспонирования*;

- перевод с **изменением порядка компонентов атрибутивной группы** необходим в том случае, когда оригинальный порядок элементов атрибутивной группы невозможно сохранить по той или иной причине: *fine rice flour* – *рисовая мука тонкого помола*, *lead edge deletion* – *стирание по передней кромке*;

- подбор **переводческого соответствия** – подбор такой единицы языка перевода, которая регулярно используется для перевода данной единицы исходного языка: *accounting mode* – *режим использования машины с контролем за количеством изготавливаемых копий*.

Для создания точного и последовательного процесса перевода необходимо выполнить несколько несложных правил.

1. Первый раз необходимо прочитать текст без словаря и попытаться понять смысл текста, его строение и наличие в нём незнакомых слов.

2. Выделить в предложении смысловые группы.

3. Выделить главные члены предложения. [6]

4. Выписать и перевести все незнакомые слова.

5. Переводить текст, помня об особенностях русского научно-технического стиля.

Пример:

While a simple application is executed on the device (toggling 2 LEDs through I/O ports), the device is stressed by two electromagnetic events until a failure occurs – Хотя на устройстве выполняется простое приложение (переключение 2 светодиодов через порты ввода / вывода), устройство подвергается воздействию двух электромагнитных сигналов до тех пор, пока не произойдет сбой.

В примере есть простые, сложные термины, аббревиатуры. Для использования необходимо использовать следующие приемы: Подбор переводческого соответствия (LEDs), перевод с помощью использования описательного приема (*electromagnetic event*), калькирование (*through I/O ports*).

Такие параметры, как точность, универсальность и быстрота перевода будут иметь решающее значение при выборе метода. Такой подход позволит получать максимальный результат за минимальное время. Калькирование и использование предлогов при переводе могут являться таким

методом для перевода новых терминов, так как с помощью этого метода возможно осуществлять перевод с хорошей точностью, используя при этом минимальное количество слов.

Таким образом, термин представляет собой специальную лексическую единицу, которая обладает множеством неотъемлемых свойств, которую можно классифицировать по различным признакам, а также при переводе которой необходимо использовать целый ряд переводческих трансформаций в зависимости от её формальной структуры.

Библиографический список

1. Казакова Т.А. Практические основы перевода English ↔ Russian / Т.А. Казакова. – СПб.: Союз, 2001. – 320 с.
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: учеб. пособие / А.В. Федорова. – СПб.: СПбГУ, 2002. – 416 с.
3. Денисенко Ю.А., Коммисаров В.Н., Черняковская Л.А. Пособие по научно–техническому переводу / Ю.А. Денисенко, В.Н. Коммисаров, Л.А. Черняковская. – М.: ВЦП, 1981. – 111 с.
4. Морозова М.А. Особенность технического перевода научных текстов авиационной тематики [Электронный ресурс] / М.А. Морозова. URL.: http://venec.ulstu.ru/lib/v9/Morozova_1.pdf
5. Тимошенко Ж.И. Научно-технические термины и трудности их перевода [Электронный ресурс] / Ж.И. Тимошенко. URL.: http://www.confcontact.com/2013_06_07/14_Timochenko.html
6. Грамматика для чтения [Электронный ресурс]: учеб. пособие / N.N. Kirillovich, O.S. Koroleva, E.T. Kostousova, E.Yu. Lavrik, G.A. Obodin. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

УДК 372.881.1

Л. В. Гурская, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ СТУДЕНТОВ ПРИ НАПИСАНИИ НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются наиболее типичные ошибки, допускаемые студентами магистратуры химического и экологического профилей при обучении основам создания научной статьи на английском языке.

Ключевые слова: английский язык, научная статья, студенты-магистранты.

Деятельность ученого немыслима без научной коммуникации. Опыт показывает, что для студентов-химиков коммуникация на иностранном языке наиболее часто реализуется в форме научных статей и аннотаций, поэтому мы предложили студентам магистратуры курс «Основы создания научной статьи на английском языке». Отметим, что речь здесь идет о студентах, которые никогда не изучали основы академического письма на английском языке. В данной статье остановимся подробнее на наиболее часто встречающихся трудностях, которые испытывают студенты при создании статьи на английском языке, а именно рассмотрим типичные ошибки в области организации текста, грамматики и лексики.

Приступая к изучению курса, магистранты считают, что хорошую статью на английском языке можно получить путем перевода хорошо написанной статьи на русском языке. Однако игнорирование лингвокультурного барьера, связанного в нашем случае с различными исторически сложившимися традициями создания академического текста, приводит к большому количеству ошибок в плане построения такого текста. Игнорирование отличий в структуре двух языков приводит к интерференции и, как следствие, к большому количеству лексико-грамматических ошибок в тексте, а также стилистическим ошибкам.

Рассмотрим типичные ошибки построения текста в соответствии со структурой научной статьи по химии.

Введение.

Введение, как правило, затянуто; в нем может быть приведена информация, не имеющая никакого отношения к теме статьи. Так, например, в статье о водоподготовке в одном из небольших городов студентка посвятила целый абзац описанию культурно-исторического облика этого города. Во введении зачастую не прослеживается структура: от общего к частному и тезис как логическое завершение введения. Проблемой может стать и отсутствие логических связей между предложениями или абзацами во введении.

Экспериментальная часть (материалы и методы).

В этой части студенты иногда подробно описывают методы, которые уже известны и описаны в других источниках, вместо того чтобы просто дать ссылку и описать лишь те изменения, которые внёс сам автор. В результате порой оказываются переписанными страницы из учебников. При описании реагентов студенты забывают указать фирму-изготовителя и страну. Особую головную боль вызывает описание прибора, поскольку в наших языках традиции его записи (частота, мощность излучения, длина волны и т.д. в зависимости от прибора) не всегда совпадают. Например *описание дифрактометра:*

1) Auto-diffractometer STADI-(STOE, Germany), *copper K α radiation, an interval of angles 2θ from 5 to 80, step of 0.02* (взято из перевода статьи на русском языке);

2) STOE Stadi MP diffractometer *with CuK α 1-radiation ($\lambda = 1.54060 \text{ \AA}$)* (взято из статьи, написанной на английском языке [1]).

Постоянным «генератором» ошибок являются графики и таблицы. Студенты часто копируют «просто» картинку, чтобы был графический объект в статье, не задумываясь о том, что информация, представленная на графиках, диаграммах, в таблицах должна «говорить сама за себя», т.е. быть наглядной. В результате часто можно встретить графики с огромным множеством точек или линий вместо рекомендуемых трех-четырёх [2]. Встречаются таблицы, занимающие половину страницы, тогда как их можно включить как дополнительные материалы (supplementary material). Кроме того, графики и таблицы часто дублируют информацию, уже написанную в тексте. Наконец, постоянной ошибкой является то, что студенты полностью копируют график, оставляя без перевода подписи на русском языке и не обращая внимания на то, что символы и данные при копировании становятся нечеткими.

Результаты и обсуждение.

Студенты часто включают в этот раздел все результаты, которые могут быть получены в ходе работы, тогда как следует упоминать только те, которые будут обсуждаться. Порядок описания результатов не всегда совпадает с порядком их получения. Обсуждение результатов является наиболее важной частью научной статьи. Студенты ошибочно включают в этот раздел умозаключения, которые непосредственно не подтверждаются полученными результатами. Иногда студенты пишут здесь то, о чем не было упомянуто во введении.

Заключение.

Заключение должно представлять собой некий вывод на основе всей статьи. Однако студенты часто пишут заключение на основе введения безотносительно к результатам исследования, которые приводятся в статье.

Если говорить о тексте в целом, то на первом этапе обучения почти не встречается статей, в которых не была бы нарушена связность текста. К сожалению, студенты имеют слабое представление о логической связности как важнейшей характеристике текста и о способах ее достижения. Приводимая в тексте аргументация часто лишена логики и, соответственно, плохо структурирована.

Лексико-грамматические ошибки являются следствием игнорирования отличий в структуре двух языков. Пожалуй, самыми большими проблемами в работах студентов являются грамматический буквализм и игнорирование грамматического расхождения языков. Зачастую это проявляется в нарушении порядка слов в предложении, выпадении сказуемого или реже подлежащего, нарушении согласования подлежащего и сказуемого; неправильном употреблении глагольных форм, артиклей и т.д. Следствием этого является искажение смысла или потеря его как такового. Межъязыковая интерференция приводит к тому, что предложения в текстах студен-

тов оказываются слишком длинными и трудными для понимания на английском языке, тогда как сегодня не рекомендуется писать в среднем более 12 – 17 слов в предложении [3]. Надо, однако, заметить, что в предложениях, где называются химические соединения, эти рекомендации трудно выдержать. Когда студенты пытаются преобразовать традиционно длинные предложения на русском языке в более короткие на английском, они часто скатываются, скорее, к примитивному языку, нежели более легкому для понимания. Неоправданно частое употребление таких слов как *it*, *this*, *that* ведет к искажению смысла или его потере. Часто нарушается принцип параллелизма в предложениях.

Большая часть лексических ошибок связана с незнанием языка химии на английском языке. Так, например, студенты не видят разницы между фразами “*based on*” и “*on the basis of*”, не знают, как употребляются такие часто встречающиеся слова, как “*react*”, “*measure*” и т.д.

Игнорирование отличий в структуре двух языков приводит не только к лексико-грамматическим, но и к стилистическим ошибкам. Даже сами студенты порой замечают в своих статьях неоправданно частое употребление предлога *of*. Тяготение к пословному переводу приводит к появлению плеоназмов – лишних слов и выражений в английском тексте, т.е. таких, которые несут избыточную информационную нагрузку. Например, при описании в статье только одного эксперимента (не серии) фраза *In this experiment* будет излишней, ведь ни о каком другом эксперименте речь в статье не идет. Это же относится к употреблению таких универсальных слов, как *вопрос*, *задача*, *проблема*, и речевых клише, часто встречающихся в русскоязычных научно-технических текстах. В гиде по стилю для химиков [4] приводятся списки выражений, которые «обеспечивают» лишние слова в тексте, и предлагается вариант замены таких выражений на более короткие и четкие. Боязнь сделать грамматическую ошибку приводит к появлению такой стилистической ошибки, как однообразие построения предложений. Студенты предпочитают писать простые предложения, доходя до языкового примитивизма. Наконец, можно отметить такую ошибку, как написание названий соединений: в одном тексте можно встретить как стандартное написание, так и нестандартное, которого быть не должно. Например, *MgO*, и *oxide of Mg* встречаются в одном тексте, причем второй вариант представляет собой «смесь» из слова и знака, которые не сочетаются; сочетаются либо знаки, либо слова. Общее правило гласит: пишется то обозначение соединения, которое короче, и это обозначение постоянно на протяжении всей статьи.

В рамках данной статьи мы остановились на структурных, лексико-грамматических и стилистических ошибках, которые встречаются в работах студентов. Каждый год мы накапливаем языковой материал в плане наиболее типичных ошибок, для того чтобы разработать способы их предупреждения в письменной речи.

Библиографический список

1. Hintz H., Wuttke S. Supporting Information. Postsynthetic modification of an amino-tagged MOF using peptide coupling reagents: a comparative study [Электр. ресурс]. URL.: <http://www.rsc.org/suppdata/cc/c4/c4cc02650k/c4cc02650k1.pdf>
2. Borja A. 11 steps to structuring a science paper editors will take seriously [Электронный ресурс]. URL.: <https://www.elsevier.com/connect/11-steps-to-structuring-a-science-paper-editors-will-take-seriously>
3. Borja A. Writing the first draft of your science paper – some dos and don'ts [Электронный ресурс]. URL.: <https://www.elsevier.com/connect/writing-a-science-paper-some-dos-and-donts>
4. Coghill Anne M., Garson Lorrin R. The ACS Style Guide: Effective Communication of Scientific Information. 3rd ed. – American Chemical Society, 2006.

УДК 378

Н.Ю. Осипенко, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

УЧЕБНЫЙ ВИДЕОФИЛЬМ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Обучение невербальным средствам коммуникации, таким как учебный видеофильм, позволяет приблизить учащихся к полноценному коммуникативному акту. С этой целью в учебный процесс преподаватели обычно включают насыщенные лингвострановедческой информацией видеоматериалы, которые призваны побудить учащихся к активности и самовыражению, ведь восприятие живой ситуативной речи способствует развитию у них речевой реакции.

Ключевые слова: невербальное общение, учебный видеофильм, речевая ситуация, речевая игра

Современная система образования в вузах характеризуется прежде всего функционально-ролевыми взаимоотношениями преподавателей и студентов. Существующее между ними общение – это в основном общение обучающего и обучаемого. Сознательное творческое взаимодействие преподавателя и студента предполагает выработку стратегии их взаимопонимания в процессе общения. Стремление одного человека приблизиться к внутреннему миру другого, увидеть окружающее его глазами, быть услышанным и понятым другими приобретает особую значимость.

Вуз привлекает студентов не только новыми знаниями, но и возможностью удовлетворить актуальные потребности в общении, самопознании, самоутверждении и творчестве. В связи с этим неперенным и важнейшим условием результативности педагогического труда преподавателя, по мнению ученых, является его умение организовать педагогическое взаимодействие.

В этой связи невербальное общение (жесты, мимика, позы, движения тела и др.) выступает одним из средств репрезентации личностью своего «Я», межличностного воздействия и регуляции отношений. Оно создает образ партнера по общению, выступает в роли уточнения, опережения вербального сообщения. По своей функции невербальный язык эквивалентен вербальному. Владение невербальными средствами общения приближает обучающихся к полноценной речевой деятельности на иностранном языке, так как человек не может разговаривать, оставаясь неподвижным, не жестикулируя и не меняя выражения лица.

Учиться понимать язык невербального общения важно по нескольким причинам:

во-первых, словами можно передать только фактические знания, но чтобы выразить чувства, одних слов недостаточно. Чувства, не поддающиеся словесному выражению, передаются на языке невербального общения;

во-вторых, знание «невербалики» показывает, насколько мы умеем владеть собой. Невербальный язык демонстрирует нам то, что люди думают о нас в действительности;

в-третьих, невербальное общение ценно особенно тем, что оно спонтанно и проявляется бессознательно. Невербальные каналы общения редко поставляют недостоверную информацию, так как они поддаются контролю в меньшей степени, чем словесное общение [1].

В овладении невербальными средствами иноязычной коммуникации Н.И. Смирнова выделяет три этапа [2].

1. Осознание невербальных средств общения родного языка и сопоставление их с аналогичными средствами изучаемого языка.

2. Осознанная имитация невербальных средств общения на иностранном языке.

3. Активизация и использование невербальных средств иностранного языка в общении:

– при «проигрывании» различных социальных ситуаций и социальных ролей;

– при инсценировке иноязычных пьес или отрывков из них;

– в монологической речи учащихся с целью воздействия на аудиторию.

Одним из важных компонентов невербального общения является учебный видеофильм. Речевая ситуация наиболее эффективно может быть предъявлена в видеосюжете, который позволяет не только сообщить линг-

вострановедческие знания, но и наглядно демонстрирует образцы динамического поведения носителей изучаемого языка в типичной ситуации общения с учетом неречевых компонентов коммуникации.

Просмотр видеосюжета создает также условия функционирования речи, порождающей информацию в коммуникативных целях. Использование видео, таким образом, может служить основой для формирования навыков и умений использования невербальных средств иноязычного общения в коммуникативных целях.

Так, например, изучая тему «Спорт» можно использовать учебный видеофильм, в котором фанаты футбольной команды, демонстрируя свои атрибуты, жестами показывают, для чего они служат и как их используют. После просмотра видеосюжета можно предложить такое упражнение, как речевая игра. Она не только активизирует деятельность учащихся на занятии, но и способствует усвоению языкового и паралингвистического материала [3].

Библиографический список

1. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз. – Н. Новгород: Ай Кью, 1992.
2. Смирнова Н.И. Невербальные аспекты коммуникации / Н.И. Смирнова. – М.: Просвещение, 2002.
3. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России (социокультурные аспекты) / А.П. Булкин. // Иностранные языки в школе. – 1998. – №3. – С. 16–20.

УДК 378

Е.Н. Глушкова, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

Н.Н. Кириллович, ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

СТЕНГАЗЕТА КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УГЛТУ

Развитие познавательной активности – одна из главных задач подготовки будущих специалистов. Как это достигается в процессе обучения иностранному языку посредством самостоятельной работы обучающихся во внеаудиторное время, говорится в данной статье.

Ключевые слова: проектная методика, творческий проект, самостоятельная работа, познавательная активность, подготовка специалистов.

По традиции в Дни науки УГЛТУ кафедра иностранных языков ежегодно организует «Неделю иностранных языков», в рамках которой проводится конкурс стенных газет.

Стенгазета (стенная газета), выполненная рукописно или в машинописном виде, делается своими руками, в одном экземпляре, без жестких правил и вывешивается на стене. Её основное отличие от плакатов состоит в большем количестве текстовой информации, поскольку плакат – это броское и, как правило, крупноформатное изображение, сопровождаемое кратким текстом, сделанное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях [1].

Поэтому при создании и оформлении стенгазет центральное место рекомендуется отвести главной статье по заданной теме с использованием интересного фактического материала. Особое внимание уделяется заголовку, соответствию содержания заданной теме и художественному оформлению.

Обычно авторские коллективы не только стремятся привлечь внимание читателей к содержанию, донести до них необходимую информацию, но и пробудить у них интерес к самой газете. Это достигается яркостью оформления, необычностью изобразительных форм, их новизной. Поэтому некоторые стенгазеты, в которых присутствуют элементы мозаики, аппликации, вышивки, можно по праву назвать предметом прикладного творчества (рис.1).



Рис. 1. Стенгазеты «Экология Урала»

Дополнительными условиями конкурса и одновременно составляющими конкурентоспособности стенных газет являются оригинальная манера подачи материала и размещение интересных фактов (рис. 2, 3).

Всё вышесказанное справедливо, если смотреть на выпуск стенгазеты глазами обучающихся; главное для них – победить в конкурсе. Перед преподавателем же стоит иная задача – развитие у обучающихся определённых общепрофессиональных и лингвистических компетенций.

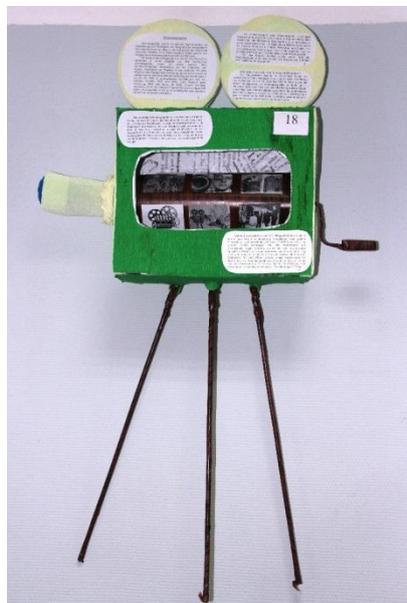


Рис. 2. Стенгазеты «Год кино»

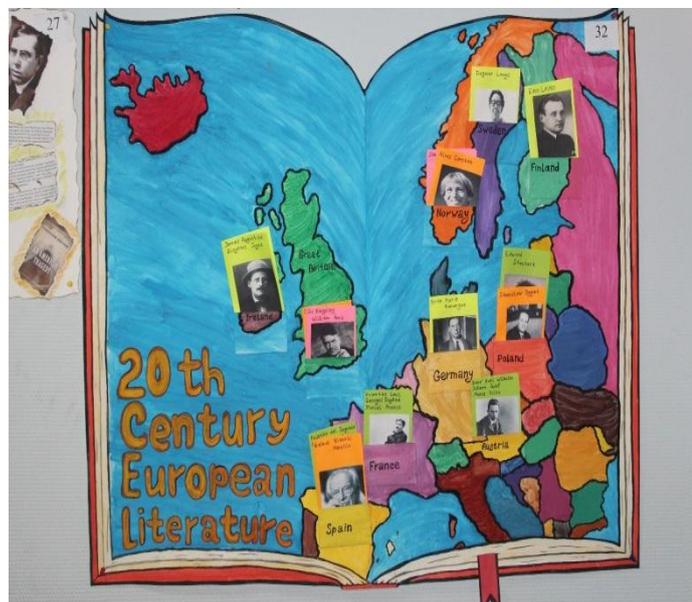


Рис. 3. Стенгазеты «Литературная карта мира»

В этой связи выпуск стенной газеты следует рассматривать как творческий проект с его главной составляющей – исследовательской самостоятельной работой обучающихся под руководством преподавателя.

Творческие продуктивные методы самостоятельной работы обучающихся развивают их познавательную активность, совершенствуют навыки работы с информацией, умение её анализировать, синтезировать, трансформировать в новый текст (новый продукт, собственное знание). Одновременно развивается потребность в дополнительной информации, что является сильнейшим мотивом познания, а значит, и в необходимости продолжения поиска информации. Желание «хочу узнать» – рычаг познавательной активности, которая является одной из главных составляющих процесса обучения, а также профессиональной деятельности выпускника в будущем.

Развитие современных производственных технологий вызывает необходимость формирования у специалиста «особых надпрофессиональных, точнее экстрафункциональных знаний, умений и навыков, свойств, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность» [2]. На современном рынке труда успешными становятся выпускники с высокой степенью познавательной активности, мобильностью мыслительной деятельности:

быстро меняющаяся ситуация требует и быстрого реагирования, переосмысления, поисков новых путей решения сложных вопросов. «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь» – вот девиз современного высшего образования.

Стенгазета, как уже отмечалось выше, является одной из форм проектной методики, которая очень востребована в современном образовании. Проектная деятельность как творческая составляющая самостоятельной работы студентов способствует формированию таких значимых для будущего специалиста компетенций, как:

- умение работать в коллективе: членам команды приходится постоянно согласовывать путь поисковой работы и её конечный результат, что способствует формированию коммуникативных навыков;
- умение управлять проектом: один из членов авторского коллектива берёт на себя функции главного организатора, т. е. контролирует и согласует работу всех участников;
- воспитание чувства ответственности: невыполнение работы на отдельном этапе, за который отвечает конкретный человек, ведёт к провалу всего проекта;
- развитие навыков письменной и устной иностранной речи посредством создания вторичных текстов, собственного языкового продукта: план исследования, конспект, резюме, сообщение.

Социально значимым является и тот факт, что в процессе проектной деятельности формируется потенциал дальнейших перспектив. *С одной стороны*, нарабатывается языковой материал, который может быть использован в исследовательской работе обучающегося (он может выступить с докладом на международной студенческой конференции, которые проходят ежегодно в Екатеринбурге, а может на основе содержания газеты создать следующий проект – презентацию [3]. В результате исследовательская работа продолжается и обучающийся убеждается в том, что прочно усвоенные знания – это база и одновременно импульс для усвоения новых знаний).

С другой стороны, обучающийся получает наглядное подтверждение тому, что коллективное творчество способствует организации индивидуальной работы, а добросовестная, плодотворная индивидуальная работа делает успешным коллективный проект. Осознание ответственности за порученное дело – это тоже потенциал, перспектив дальнейшей успешной работы в команде единомышленников, где не «тянут одеяло» на себя.

Если сугубо творческая часть проекта – иллюстрации, композиция, изобразительные средства и др. – приоритет авторского коллектива, то лингвистическая часть реализуется под негласным контролем преподавателя. Он направляет, если это необходимо, обучающихся в поиске информации, проводит обсуждение вопросов содержания на иностранном языке. В результате работы над проектом, если говорить о языковом аспекте, у

обучающихся повышается уровень владения иностранным языком: они могут излагать и обсуждать на иностранном языке изученную проблему, приобретают навыки исследовательской работы с использованием первоисточников на иностранном языке.

Процесс усвоения языкового материала в рамках заданной темы в условиях проекта-стенгазеты происходит при осуществлении определённой последовательности:

- написание плана по теме,
- составление конспектов изложения информации,
- обобщение информации из разных источников в один текст.

На каждом этапе информация обсуждается на иностранном языке. И именно преподаватель поможет правильно расставить акценты, делая ключевую лексику по теме наиболее частотной в речи обучающихся, тем самым обеспечивая активное и устойчивое её запоминание.

Обобщая вышеизложенное, следует сделать вывод о том, что проектная методика является эффективной в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку в условиях сотрудничества с преподавателем, роль которого заключается в консультировании и координировании. Проектная методика предоставляет обучающимся автономию, возможность проявления инициативы и самостоятельности в процессе выполнения проекта, способствует саморазвитию личности [4]. В то же время правильно спланированная деятельность преподавателя в организации самостоятельной работы обучающихся позволяет изменить мотивацию студентов – от желания просто принять участие в конкурсе, возможно, выиграть и... забыть к осознанию перспектив своего развития в будущем.

Введение новых государственных образовательных стандартов привело к тому, что значительная часть работы по освоению учебного материала переносится на внеаудиторные занятия [5], которые, в свою очередь, тоже подчинены задачам обучения и воспитания. Сотрудничество преподавателя с обучающимися и творческий характер самого проектного метода, его ориентированность на поиск, на исследование обеспечивают высокую познавательную активность обучающихся.

Библиографический список

1. Электронный словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://law.academic.ru>
2. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 15–16.
3. Кириллович Н.Н. Использование мультимедийных презентаций во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку / Н.Н. Кириллович // Неделя иностранных языков УГЛТУ: сб. науч. ст. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2013. – С. 27–34.

4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии в обучении иностранным языкам. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе, – 2000. – № 1.

5. Можеевская А.Е., Жиргалова Я.А. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку неязыковых вузов [Электронный ресурс] / А.Е. Можеевская, Я.А. Жиргалова; URL.: <http://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/1422/17.pdf?sequence=1>

УДК 81`42

О.А. Бормотова, ст.преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ
Г.А. Шор, канд. филол. наук,
доцент кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрываются некоторые теоретические аспекты реализации личностно-ориентированного подхода к изучению иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: изучение иностранного языка в вузе, личностно-ориентированный подход в обучении.

Развивающийся процесс гуманизации общества выдвинул личностно-ориентированный подход, рассматривающий проблему самореализации, самоопределения личности в процессе ее социализации. По мнению ряда ученых (В.А. Беликов, Ю.А. Конаржевская, Р.В. Немов, В.В. Сериков, П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров, Т.И. Шамов, И.С. Якиманская и др.), узкая ориентация на индивида в образовательном процессе, невнимание к интересам общества являются тупиковыми и для общества, и для индивида. А между тем в настоящей жизни неизбежны трудности и неудачи, особенно для того, кто ориентируется на поверхностные, формальные, бытовые, а не глубинные, сущностные, бытийные ее координаты. Необходимо разумное и взвешенное отношение к образовательному процессу, которое обеспечивало бы общественное воспроизводство, общественную саморегуляцию через регуляцию процесса воспроизводства креативных личностей.

Философия образования и воспитания в настоящее время обращена к познанию себя в мире, к познанию своего потенциального развития. Современная педагогика не является педагогикой социального заказа, что вовсе не означает пренебрежение интересами государства, общества, наоборот, предполагает их совпадение, непротиворечие развитию лично-

сти. Такая педагогика направлена на формирование свободной личности. Понятие воспитанности личности как результирующее явление имеет критерии, которые предполагают следование гуманизму, моральным и этическим нормам не только на словесном, но и на поведенческом уровне.

В качестве приоритетной задачи образования личностный подход выдвигает раскрытие сущностных сил личности, ее интеллектуального, нравственного, творческого потенциала, что выражается в способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях, осуществлять инновационные процессы [1].

В современной психолого-педагогической литературе под образовательным процессом понимается совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного компонентов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом [2].

Основной целью обучения иностранному языку является формирование языковой компетенции. Одним из эффективных способов развития и формирования иноязычного навыка является личностно-ориентированный подход. Актуальность данного подхода заключается в том, что в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося. Развитие обучающихся происходит во время их включения в процесс коммуникации. Развитие средствами иностранного языка является очень эффективным и формирует такие качества, как креативность, умение принять решение в неопределенной ситуации. В процессе изучения иностранного языка у обучающегося формируется личностная активность, которая проявляется в систематичности учебного труда, активном отношении к знаниям, успешном непрерывном образовании [3].

Таким образом, личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку позволяет достичь «цели воспитания третьего тысячелетия»: формирование духовной и свободной личности, отдающей предпочтение высшим нравственным ценностям, идеалам, а не сиюминутным потребностям и увлечениям и способной воспроизводить себе подобных.

Библиографический список

1. Масленникова С.Ф., Бормотова О.А. Личностно-ориентированный подход в воспитании будущего инженера / С.Ф. Масленникова, О.А. Бормотова // Наука и образование в современном обществе: Междунар. науч.-практ. конф. (Россия, г. Смоленск, 31 мая 2015 г.). – Смоленск: Новаленсо, 2015.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М., 2005. – С. 94.

3. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://kopilkaurokov.ru>

УДК 811.112.2

И.Ю. Филатова ст.преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ИТОГИ ПРОВЕДЕНИЯ НЕДЕЛИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 2017 ГОДА И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЁ РАЗВИТИЯ НА 2018 ГОД

Данная статья посвящена анализу роли ежегодной Недели иностранных языков в Уральском государственном лесотехническом университете для повышения лингвистической компетенции студентов.

Ключевые слова: оценивание, параметры, жюри, перспективы, новизна.

Формирование компетенций во всех видах речевой деятельности осуществляется не только во время занятий, но и во внеаудиторное время. При этом если аудиторная работа формирует и развивает у студентов и аспирантов коммуникативную компетенцию, то для практического воплощения профессионально ориентированных лингвистических навыков требуется внеаудиторная работа. Ежегодной традицией для Уральского государственного лесотехнического университета стало проведение дней науки, куда входит и Неделя иностранных языков (НИЯ). С учетом того, что 2017 год в России был объявлен годом экологии, Неделя иностранных языков была посвящена этой серьезной и актуальной теме.

Показательным является ежегодный рост интереса студентов к Неделе иностранных языков, что отчетливо просматривается в таблице.

Сравнительный анализ числа студентов УГЛТУ, принявших участие в мероприятиях Недели иностранных языков в 2016 г. и 2017 г.

№ п/п	Наименование конкурса	Количество участников (чел.)	
		2016 г.	2017 г.
1.	Олимпиада (для студентов 1 курса)	45	58
2.	Литературный перевод стихотворения	40	47
3.	Конкурс стенных газет	58	62
4.	Конкурс презентаций	13	18
5.	Гала-концерт	43	50

Современные подходы и методы обучения иностранным языкам предоставляют широкий спектр возможностей для снижения психологического напряжения и создания комфортной атмосферы в образовательной среде. Неделя иностранных языков является эффективным способом повышения когнитивной мотивации обучающихся.

Подготовка и проведение Недели иностранных языков предполагает решение ряда насущных методических проблем. Очень трудоемок был процесс подготовки материалов к НИЯ, к которому достаточно успешно привлекались студенты. НИЯ 2017 года содержала большое количество конкурсов, на которых студенты продемонстрировали не только уровень своих знаний, но и творческое мышление. В связи с этим членам жюри сложно было выбрать победителей. Каждый из конкурсов нуждался в своей системе оценивания. При этом члены жюри каждого конкурса по-разному понимали и интерпретировали предписанные критерии. Решалась данная проблема следующими способами:

1) группой разрабатывались критерии с фиксированным количеством баллов за каждый;

2) группой разрабатывались общие критерии со шкалой оценивания.

Руководствуясь этой шкалой, каждый член жюри, выставил своё количество баллов каждому участнику конкурса. По окончании конкурса члены жюри выставили средний балл.

В заключительный день НИЯ–2017 на гала-концерте были подведены итоги конкурсов, победителей наградили дипломами и памятными подарками. При этом сертификаты участников вручили всем, обеспечив тем самым их потенциальное участие в НИЯ следующего года. Расширение круга различных категорий участников в будущем может обеспечить тема НИЯ; она должна быть сформулирована и представлена таким образом, чтобы потенциальные участники были уверены, что при определённых усилиях они смогут с ней справиться.

Перспектива развития НИЯ в УГЛТУ видится в расширении категории конкурсов, более широком охвате участников, привлечении к участию студентов из других вузов, формировании жюри с включением спонсоров, обновлении символики НИЯ.

Таким образом, НИЯ, с одной стороны, является важным фактором повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, а в целом к постижению иноязычной культуры, совершенствованию лингвистической компетенции; с другой стороны, даёт мощный импульс для развития творческой инициативы и формирования командного духа участников конкурсов, позволяет наметить методические перспективы работы преподавателей кафедры СКТИЯ.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

В данной статье рассматривается вопрос о методе проектов как ведущем методе обучения профессиональному иностранному языку на этапе магистратуры, о чтении как главном средстве повышения профессиональной эрудиции и виде речевой деятельности на данном этапе обучения.

Ключевые слова: проектная методика, исследовательская работа, профессионально ориентированное обучение, средство профессионального роста.

Согласно типовой вузовской программе для неязыковых специальностей, владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Отличительной чертой вузовского курса иностранного языка является его профессионально ориентированный характер. Сущность профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами в целях получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности [1].

Из вышеизложенного следует, что молодой специалист должен пользоваться иностранным языком как средством пополнения профессиональных знаний. Он должен быть готов к устной и письменной коммуникациям на иностранном языке в профессиональных и личных целях, а также уметь работать с первоисточниками на иностранном языке, постоянно повышать свой профессиональный уровень, т.е. держать руку на пульсе всего нового, что появляется в профессии.

В методической литературе 70-х годов прошлого столетия говорилось о том, что иностранный язык является эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, которое обладает большим потенциалом формирующих воздействий. Для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- чёткая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность данной деятельности;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;

- формирование у студентов творческого подхода к решению частных задач;

- благоприятный психологический климат в учебном коллективе [2].

Все эти условия и на сегодняшний день являются необходимыми в процессе обучения иностранному языку, только уже как принципы проектной методики, об актуальности которой в большой степени упоминается в методической литературе по иностранному языку.

Метод проектов – это технология обучения, в основе которой лежит моделирование социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [3].

Данное определение было бы более полным применительно к процессу обучения в вузе, если его расширить: метод проектов – это технология обучения, в основе которой лежит моделирование социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса в целях образования, профессионального и личностного роста.

Суммируя мнения различных авторов статей о проектной методике, можно резюмировать, что основными характеристиками данного метода являются:

- наличие команды и, соответственно, коллегиальный подход к решению учебных и организационных задач;

- совместное планирование и моделирование деятельности на всём её протяжении;

- наличие общей идеи, которую нужно реализовать;

- чёткое планирование деятельности участников на каждом её этапе, прогнозирование результатов, их анализ и корректировка деятельности;

- большой объём самостоятельной работы, выполняемой как в группе, так и индивидуально;

- активная исследовательская работа;

- практическая значимость предполагаемых результатов деятельности (доклад, статья, презентация и т.д.).

Рассмотрим действие данной методики при наличии общей идеи и на конкретном этапе учебной деятельности. В Уральском лесотехническом университете ежегодно проходит Неделя иностранного языка в рамках Дней науки, в течение которой проводятся конкурсы на лучшие видеоролик, презентацию, стенгазету. В ходе подготовки к данным конкурсам отрабатываются навыки взаимодействия в команде, умение принимать коллегиальное решение, умение уважать мнение большинства, подчинять свои интересы общим в случае необходимости, быть пунктуальным и выполнять свою работу в срок. Вышеперечисленные качества формируются в условиях жёстких временных рамок исполнения работы, определённых этапов проекта, что способствует личностному росту обучающихся. Но если рассматривать проект как совместную спланированную деятельность

обучающихся и преподавателя на протяжении всего курса обучения иностранному языку, то уместнее вести речь о действии метода проектов не только на отдельных этапах обучения, но и в течение всего курса.

Главной задачей преподавателя является обучение навыкам ведения исследовательской работы на иностранном языке по научно-профессиональной теме магистранта. В силу того, что вуз выпускает профессионалов в области леса, производства древесины и бумаги, будучи инженерным образовательным учреждением, магистрантами обязательно исследуются вопросы состояния отрасли на современном этапе, перспективы её развития и взаимодействие науки и производства. Данные вопросы являются общими для всех. На этом этапе магистранты работают командой, за каждым участником проекта закрепляются отдельные этапы исследования, выбирается коллективом или назначается преподавателем руководитель проекта, определяются сроки его реализации, а в аудиторные часы обсуждаются ход выполнения, ближайшие перспективы и необходимые срочные действия. Таким образом, обучающиеся привыкают работать в команде, быть ответственными, поскольку общий результат зависит от работы каждого. На этом этапе магистранты готовят обзор литературы по исследуемому вопросу, пишут аннотации к статьям, конспекты, выступают с докладами – создают вторичные тексты на иностранном языке. Вторичные тексты – это собственные речевые произведения обучающихся (конспекты, аннотации, резюме, доклады, статьи и т.д.), создаваемые на основе оригинального текста на иностранном языке после его прочтения и усвоения. Но для того чтобы создать собственные речевые произведения на языке, необходимо читать достаточное количество литературы, изучение которой на иностранном языке является главным средством обучения письменной и устной речи. Но также оно является и одним из видов речевой деятельности, которому следует обучать. А поскольку оно является средством, то обучение средству извлечения знаний – первостепенная задача преподавателя.

Не секрет, что многие магистранты имеют недостаточный уровень знаний иностранного языка, поэтому в процессе обучения уделяется большое внимание синтаксису и работа над усвоением языка ведётся прежде всего на уровне предложения, так как именно оно является минимальной коммуникативной единицей и его функция состоит в формировании и выражении мыслей.

В процессе обучения магистрантов рассматриваются правила построения предложения во французском языке, которые отличаются от таковых в русском. Попутно идёт повторение и самого русского языка. Например, правила слогаделения в основном совпадают, но во французском языке открытые слоги имеют свои нюансы, что отражается на значении слов. Грамматические нормы изучаются в качестве средства и способа к пониманию минимальной коммуникативной единицы – предложения – ком-

плексно, по принципу нелинейности. Текст анализируется с точки зрения поиска в нём смысла, грамматика разбирается в том случае, если нет его понимания. Чтение текста выступает как средство усвоения новой информации и одновременно как вид речевой деятельности: последующее его обсуждение и создание других текстов на его основе ведётся с учётом грамматических законов выражения мысли, которые были усвоены в ходе работы над текстом.

Содержание текстов в основном профессионально ориентированно. Именно на данном этапе обучения отчётливо проявляются взаимосвязь между профессиональным становлением и изучением иностранного языка, их взаимообусловленность. Главная задача преподавателя заключается в том, чтобы привить обучающемуся потребность в чтении литературы на иностранном языке в связи с тем, что будущий специалист должен постоянно пополнять свои знания и корректировать свою профессиональную суть. Только при наличии хороших навыков чтения текстов на иностранном языке может осуществляться самостоятельная работа обучающегося. Даже при изучении общих вопросов магистранты посвящают большую часть учебного времени самостоятельной работе, а на занятиях происходят обсуждение тактик чтения и создание вторичных текстов, корректировка типичных ошибок. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) по направлению подготовки магистров инженерных специальностей, доля самостоятельной работы составляет более 50 % учебного времени, отведённого на весь курс иностранного языка [4]. Таким образом, активная самостоятельная работа магистранта является подтверждением правильности выбора в пользу проектной методики.

Наличие личной профессионально ориентированной мотивации – это главный стимул в изучении языка, в профессиональном становлении. Изучение собственной научной темы магистранта ведётся посредством иностранного языка. Основная деятельность магистранта в процессе изучения иностранного языка заключается в чтении литературы по теме собственной магистерской диссертации, конспектировании, написании аннотаций, резюме, выступлении с докладами. Заинтересованность в хороших личных результатах, чёткая система в работе, нацеленность на достижение желаемого результата должны являться неотъемлемыми качествами молодого специалиста. Индивидуальная направленность в обучении является весомым аргументом в пользу выбора проектной методики.

В данной статье хотелось бы представить проектную методику как действующую на протяжении всего курса обучения, а не только в процессе подготовки какого-либо мероприятия или изучения отдельной темы. Проект – это своего рода макроплан прохождения курса с обозначением всех его пунктов и указанием краткосрочных и долгосрочных перспектив, обозначением работы каждого обучающегося в этом проекте. Данный макропроект включает мини-проекты:

- создание презентаций, видеороликов, стенгазет, подготовка номеров для концерта Недели иностранного языка в рамках Дней науки в университете;
- исследовательская работа по научно-профессиональной теме;
- выступление с докладом на иностранном языке на международной конференции молодых учёных;
- проведение круглого стола по вопросам отрасли;
- написание статьи.

Совместное планирование деятельности и сотрудничество преподавателя с магистрантами в обстановке доверия и обоюдной заинтересованности в успешном результате – также убедительный аргумент в пользу методики проектов.

Всё вышеизложенное следует резюмировать одной фразой: осуществляемая проектная методика в обучении иностранному языку в магистратуре способствует формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих специалистов, т. е. умению расширять профессиональные знания и решать профессиональные вопросы посредством иностранного языка, а также личностному росту и формированию навыков работы в команде и духа коллективизма.

Библиографический список

1. Образцов П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61с.
2. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 39 с.
3. Болсуновская Л.М. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере Национального исследовательского Томского политехнического университета) / Л.М. Болсуновская, В.Е. Миронова, А.А. Искоркина // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2-3. – С. 371–374.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по направлению подготовки 19.04.01 «Биотехнология (уровень магистратуры)» высшего образования (ВО), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1495

УДК 378

Студ. С.П. Селезнёва, М.В. Перица, М. Т. Полетаева,
М. В. Карсканов, К. С. Кузнецов
Рук. Э. Т. Костоусова, Н. Ф. Кисель
УГЛТУ, Екатеринбург.

ГОВОРЕНИЕ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА

В статье рассматриваются причины возникновения и рекомендации по преодолению языкового барьера при говорении на иностранном языке. Приводятся данные анкетирования студентов первого и второго курсов о путях преодоления языкового барьера.

Ключевые слова: говорение, языковой барьер, мотивация.

В истории преподавания иностранного языка в России были разные периоды, применялись различные методы, то уделялось большое внимание овладению грамматическими правилами, то отдавалось предпочтение чтению, переводу, интенсивному эмоционально-смысловому методу. В последнее время чаще делается акцент на развитие устной речи. Современный этап развития общества предполагает большой выбор и возможности коммуникации людей разных стран. Обучение студентов иностранному языку в вузе должно способствовать этой деятельности.

Что такое языковой барьер?

Языковой барьер обозначает сложности в коммуникации людей, связанные с принадлежностью говорящих к **разным** языковым группам.

Как правило, о языковом барьере речь идёт в том случае, когда человек испытывает сложность в объяснении своей позиции или слушатель испытывает трудности в понимании позиции собеседника. С этой точки зрения выделяют отдельно барьер говорения и барьер понимания другого человека. [1]

Психологи, в свою очередь, выделяют другие два типа языкового барьера: психологический и лингвистический.

Каковы причины возникновения языкового барьера?

Причины психологического барьера значительно глубже. В его основе лежит страх человека сделать ошибку в разговоре с носителем языка и неуверенность в своих знаниях. Возможно, страх говорить с ошибками появляется из-за неправильного обучения и методики, выбранной преподавателем. Ведь при обучении необходимо учитывать психологические особенности каждого студента в отдельности и осуществлять индивидуальный подход.

Еще одной возможной причиной психологического барьера является мотивация, вернее, ее отсутствие. Отсутствие необходимости говорить и

высказывать свои мысли является очень важным препятствием на пути к преодолению языкового барьера. С точки зрения психологии существует несколько видов мотивации.

1. Мотивация, сопряженная с эмоциями и эмоциональным состоянием. Она бывает позитивная и негативная. Позитивная – это когда вы уже испытали определенное удовольствие от чего-либо, связанного со знанием языка. Например после удачных переговоров с иностранными партнерами вас похвалило или повысило начальство. Негативная мотивация связана с негативными эмоциями. К примеру вы отставали в школе и теперь хотите выучить язык «всем назло».

2. Мотивация, связанная с целями. Цели важны для нас. Когда мы планируем путешествовать или учиться в магистратуре за границей, просто что-то кому-то доказать, то мы готовы на многое. Мы понимаем, что для достижения цели нужно потрудиться.

3. Мотивация как часть иерархии ценностей и убеждений. У каждого из нас есть свои духовные и материальные ценности. Это могут быть деньги, отношения, социальный статус, уважение, творчество, общение, успех, развитие. Исходя из этого, мы хотим или не хотим что-то делать и вкладывать в свое будущее.

4. Мотивация, определяемая личным своеобразием и социальными ролями человека. Например, если человек знает несколько иностранных языков, ему хочется учить все больше и больше языков для повышения личной самооценки и самоутверждения. Если это филолог или переводчик – это повышает профессионализм и, соответственно, заработок. Также бывают люди, которым просто интересен сам процесс обучения: саморазвитие, получение новой информации. Часто директора огромных корпораций неловко себя чувствуют, не зная даже одного иностранного языка.

Становлению языкового барьера способствует страх «быть раскритикованным». Студенты боятся, что грамматические ошибки или неправильное произношение вызовут насмешки со стороны преподавателя или однокурсников. В диалоге на иностранном языке возникает проблема подобрать нужное слово или сказать его правильно. Тут и возникает тот самый языковой барьер. Отсутствие уверенных знаний грамматики сказывается в таких случаях, когда студент не может вспомнить правильную форму глагола, грамотно сформулировать вопрос или выбрать верный артикль или предлог.

Студентам первого и второго курсов было предложено ответить на вопросы:

1) как часто вы испытываете трудности при общении на иностранном языке?

2) какие существуют пути преодоления языкового барьера?

В результате опроса 76 студентов первого и второго курсов можно сделать вывод, что большинство студентов, изучающих иностранные языки (английский и немецкий), сталкиваются с языковым барьером (рис. 1). В редких случаях студенты испытывают трудности в чтении текстов, чаще трудности возникают именно при общении с собеседником на иностранном языке.



Рис. 1. Диаграмма опроса

Также при выборке студентов мы решили разделить их на две группы по изучаемому ими языку и подвести итоги отдельно (рис. 2, 3).

По отдельной статистике можно увидеть, что студенты, изучающие английский язык, реже испытывают языковой барьер с собеседником в отличие от студентов, изучающих немецкий язык. Можно предположить, что это связано с тем, что английский язык является более распространенным и чаще встречается в нашей жизни, чем немецкий.

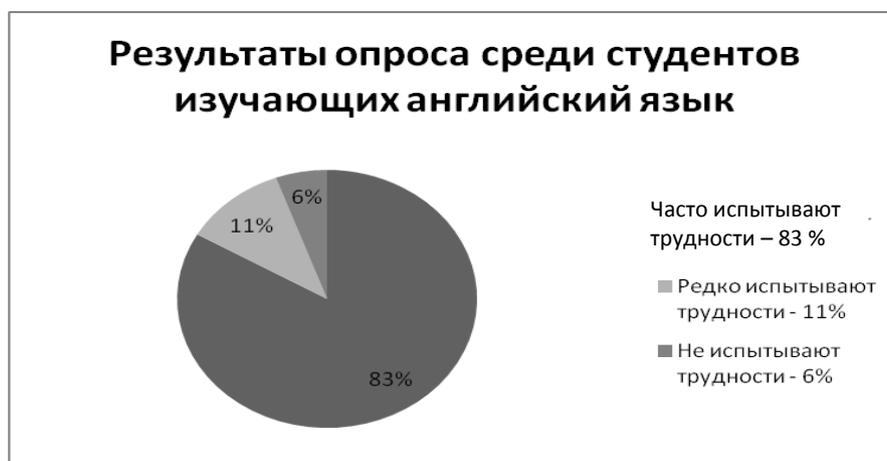


Рис. 2. Результаты опроса среди студентов изучающих английский язык

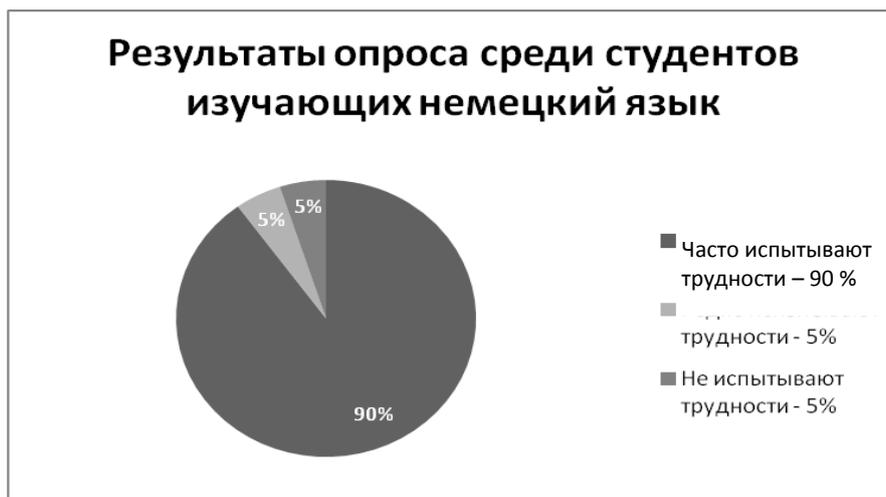


Рис. 3. Результаты опроса среди студентов изучающих немецкий язык

Большинство опрошенных считает, что лучшим способом преодоления языкового барьера является более упорное изучение языка, его грамматических аспектов и увеличение практических занятий. Также присутствуют такие варианты, как увеличение словарного запаса, изучение языка с его носителем, просмотр фильмов с субтитрами, чтение иностранных книг, слушание песен и просмотр их перевода, тренинги, занятие с репетитором, обучение в языковых школах, общение с иностранцами в социальных сетях и на форумах, поездки в страну изучаемого языка. 20 % опрошенных студентов отмечают, что для изучения иностранного языка и преодоления языкового барьера им не хватает мотивации. 25 % опрошенных студентов считают эффективным способом преодоления языкового барьера погружение в языковую среду.

Как же преодолеть языковой барьер?

Психологи утверждают, что для преодоления языкового барьера необходимо самому либо с помощью специалиста определить причину его проявления. Алешинская Е. В. считает, что мотивация является основным фактором в изучении языка [2]. Если человеку интересен материал, который он будет изучать, то и само обучение будет проходить успешно. Но если мотивация к изучению языка обусловлена внешними факторами, а не личным желанием, то ее можно развить в результате регулярных занятий.

По мнению лингвистов, слуховое восприятие напрямую связано с речевыми навыками. Для этого нужно слушать аудиокнижки, смотреть фильмы на иностранном языке. Благодаря таким урокам появится навык правильного повторения звуков и слов. На начальном этапе нужно говорить простыми словами и короткими фразами.

Желательно знать происхождение языка, который вы изучаете. Например, английский, немецкий и русский языки относятся к одной индоевропейской группе [3], поэтому большое количество слов имеют один

корень и слова между собой могут быть похожи, что может значительно упростить процесс изучения нового для вас языка.

Многие психологи считают, что погружение обучающегося в новую для него языковую среду является эффективным способом изучения языка. Благодаря социальному взаимодействию уровень понимания значительно растёт и постепенно языковой барьер исчезает.

Целью курса овладения иностранным языком в техническом вузе является последовательное освоение студентами совокупности компетенций, среди которых названа социальная компетенция, т. е. способность взаимодействовать с партнерами по общению, вступать в контакт и поддерживать его, владея необходимыми стратегиями [4].

Подводя итоги, следует сделать вывод о том, что конкретные цели в изучении иностранных языков позволят избежать языкового барьера. Желательно, чтобы уроки на протяжении всего обучения были разнообразными. Во время обучения нужно практиковать все виды речевой деятельности: чтение, аудирование, письмо, говорение (диалог, пересказ и т. д.). Для развития разговорного навыка стоит погрузиться в языковую среду, общаться или переписываться с иностранцами. Обязательно нужна постоянная практика для поддержания уровня знаний языка. Хорошей проверкой полученных знаний может стать практика обучения за рубежом по программам обмена студентов.

Библиографический список

1. Языковой барьер. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://wiki.pro-tf.com/wiki/> (дата обращения: 13. 11. 2017)
2. Алешинская Е.В. К вопросу о психологических аспектах изучение английского языка / Е.В. Алешинская // *Litera*. 2014. – № 4. – С. 119–139.
3. Большая Российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/linguistics/text/201008> (дата обращения: 21.11.2017).
4. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М: МГЛУ, Рема, 2011. – С. 9.

УДК 378

Лаврик Е.Ю.
ст. преподаватель
кафедры СКТИЯ
УГЛТУ (г. Екатеринбург)

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ ТУРИНДУСТРИИ

Статья посвящена проблеме иноязычной самостоятельной учебной деятельности студентов высшей школы в рамках компетентностного подхода. В качестве необходимой составляющей обучения иностранным языкам будущих специалистов сферы туризма автор рассматривает учебно-познавательную компетенцию, анализирует ее место в структуре профессиональной компетентности специалиста, содержание, основные принципы развития.

Ключевые слова: иноязычная учебно-познавательная компетенция, самостоятельная учебная деятельность, профессиональная компетентность специалиста сферы туризма, аутометодическое профилирование.

Компетентностный подход в современном образовании выдвигает комплекс требований к выпускнику вуза, среди которых важнейшую роль играет готовность к дальнейшей профессиональной деятельности, способность к самостоятельному поиску и переработке информации, эффективному усвоению знаний, стремление к самообразованию и саморазвитию. Для включения в будущую профессиональную деятельность студенту необходимо не просто владеть знаниями, умениями и навыками, а обладать необходимыми личностными качествами, т.е. компетенциями, в совокупности образующими профессиональную компетентность специалиста.

Общее понятие компетенции трактуется нами как комплексная категория, отражающая готовность, способность, включая мотивы, знания, умения, опыт и необходимые для деятельности личностные качества человека в теснейшей взаимосвязи всех компонентов.

Профессиональная компетентность как готовность и способность эффективно и качественно осуществлять профессиональную деятельность представляет собой интегральную социально-личностную категорию, подразумевающую слияние психолого-феноменологических характеристик этого понятия, а именно личных качеств, мотивации, знаний, умений, опыта с объект-предметными характеристиками, т. е. объектами, предметами, субъектами и задачами.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что одним из самых значимых компонентов в структуре профессиональной компетентности специалиста является учебно-познавательная (учебная, образовательная, самообразовательная) составляющая. Учебно-познавательная компетенция совпадает по содержанию с компетентностью познавательной деятельности И.А. Зимней [1], образовательной компетентностью Е.П. Белозерцева, А.Д. Гонеева, А.Г. Пашкова, В.А.Сластенина [2], выделяется в составе образовательной А.В. Хуторским [3], а также имплицитно представлена в познавательно-творческом компоненте классификации В.А. Демина [4],

Это позволяет нам сделать вывод о ключевой роли учебно-познавательной компетенции в профессиональной подготовке специалиста, которая дополняется ее сквозным характером, о чем свидетельствует присутствие некоторых характеристик указанной компетенции в содержании других ключевых компетенций, входящих в состав профессиональной. В классификации компетенций по содержанию образования учебно-познавательная компетенция выступает в роли сквозной или стержневой компетенции, пронизывающей все слои дисциплинарной иерархии.

Вместе с тем, область проявления учебно-познавательной компетенции не ограничивается сферой профессионального образования. Многие авторы, к позиции которых мы присоединяемся, говорят о ключевой роли познавательной компетенции (И.А. Зимняя) [1], а также компетенции самообучения и самообразования (Г.К. Селевко [5], И.С. Сергеев, В.И. Блинов [6] и др.) в общей компетентности человека.

Таким, образом, в соотношении профессиональной и изучаемой нами учебно-познавательной компетенции выявляются сложные взаимосвязи, обеспечивая теснейшее переплетение этих понятий.

Под учебно-познавательной компетенцией, вслед за И.А. Зимней, А.В. Хуторским, И.А. Гиниатуллиным [7, 8], мы понимаем комплексную личностно-деятельностную категорию, проявляющуюся в образовательной деятельности человека и в целом отражающую способность и готовность эффективно и качественно осуществлять самостоятельную учебную деятельность (СУД) в рамках организованного учебного процесса.

В отношении позиционирования учебно-познавательной компетенции в структуре профессиональной компетентности мы принимаем точку зрения И.А. Гиниатуллина [7], который считает, что учебно-познавательная компетенция, наряду с самообразовательной компетенцией, является частью профессиональной познавательной компетенции и «соотносится с учебным процессом, непосредственно управляемым со стороны преподавания». Тогда как самообразовательная компетенция выходит за рамки организованного учебного процесса и ориентируется на условия будущей профессиональной деятельности [8].

Проблема профессиональной компетентности специалиста сферы туризма для российской педагогики является относительно новой, вследствие этого общая структура результата туристского образования с позиций компетентностного подхода четко не определена и требует дальнейшего всестороннего, детального изучения.

Фрагментарно профессиональная компетентность работника туристской индустрии представлена в научных трудах В.А. Алилуйко [9], М.В. Денисовой [10], Л.П. Кистановой [11], О.Ю. Марковой [12], Н.В. Набатовой [13], О.В. Фоминой [14], Н.П. Шабаевой [15] и др., однако понимание профессиональной компетентности как комплекса ключевых/базовых компетенций объект-предметной направленности, дополняемых психолого-феноменологическими характеристиками, в указанных работах не отражено. Вместе с тем авторы выделяют некоторые отдельные ключевые компетенции, чаще коммуникативную компетентность, как основу или важнейшую составляющую профессиональной компетентности специалиста сферы туризма. Учебно-познавательная компетентность или ее аналоги упоминаются лишь в диссертации Е.А. Алилуйко в обозначении «самообразовательной компетенции» в связи с изучением иностранного языка как «способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности» [9, с. 100].

В связи с этим мы усматриваем явное противоречие между статусом значимой ключевой/сквозной компетенции, присвоенным учебно-познавательной компетенции в общих подходах к содержанию социально-профессиональной компетенции человека, и неопределенной ролью изучаемой нами компетенции в исследованиях, посвященных профессиональной компетентности специалиста туристской индустрии.

Изучая характеристики специалиста профессионала туристской сферы, данные в диссертациях вышеперечисленных авторов, мы пришли к выводу, что некоторые черты учебно-познавательной компетенции все же присутствуют в представленных компонентах профессиональной компетентности и теснейшим образом связаны с коммуникативной, а особенно, с *иноязычной коммуникативной компетенцией*, как наиболее значимыми ключевыми компетенциями в подготовке специалиста туристской индустрии.

Говоря об иноязычной подготовке специалиста сферы туризма, исследователи подчеркивают ее особую профессиональную значимость и востребованность. Как справедливо замечает Л.П. Кистанова, «туризм как никакой другой социальный феномен современности предоставляет широкие возможности непосредственного контакта с представителями разных стран» [11, с. 32]. Это положение находит свое подтверждение в нормативных документах. Так, Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 100400 «Туризм» среди общекультурных компетенций, которыми должен

обладать выпускник, называет способность «к интеллектуальному, культурному, нравственному, физическому и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию», способность «к достижению целей и критическому переосмыслению накопленного опыта... к постановке целей и выбору путей их достижения», готовность «к восприятию культуры и обычаев других стран и народов», способность «к межкультурным коммуникациям в туристской индустрии», стремление «к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства», умение «критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства их развития или устранения» [16, с 4, 5].

В связи с вышесказанным выявляется новое противоречие между акцентированной значимостью качественной иноязычной профессионально ориентированной подготовки специалиста сферы туризма и отсутствием необходимых для этого условий, в том числе малое количество часов (340), выделяемых на изучение дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах.

Решением этой проблемы, по нашему мнению, может стать формирование и развитие у будущих специалистов умения учиться, т.е. способности к самостоятельной учебной деятельности в овладении иностранным языком, как в рамках учебного процесса, так и за его пределами.

Другими словами, средством для развития иноязычной коммуникативной компетентности на первых этапах профессионального образования будет являться иноязычная учебно-познавательная компетентность, формируемая в образовательном учреждении под непосредственным руководством преподавателя, а в дальнейшем – самообразовательная компетентность, формируемая в условиях постепенно редуцирующегося педагогического управления и совершенствующаяся за рамками организованного учебного процесса (по Гиниатуллину).

Следует заметить, что учебно-познавательная компетенция в связи с иностранным языком (ИЯ) имеет двоякую направленность: с одной стороны, это умение *учиться языку* для профессиональных целей, в том числе и с ориентацией на будущую самообразовательную компетенцию; с другой стороны, это умение *использовать язык* при овладении другими профессиональными дисциплинами.

Таким образом, ключевая иноязычная коммуникативная компетенция как одно из основных требований, предъявляемых к будущему профессионалу туристской индустрии, находится в теснейшей взаимосвязи с иноязычной учебно-познавательной компетенцией, статус которой в структуре профессиональной компетентности специалистов туристской сферы определяется нами как статус ключевой по значимости, сквозной компетентности, детерминирующей общий уровень и качество подготовки специалиста профессионала.

Содержание иноязычной учебно-познавательной компетенции можно представить в виде совокупности теснейшим образом связанных между собой мотивационного (включая целеполагание), деятельностного (умения, владение действиями СУД), знаниевого (предметные, (ауто)методические знания) и личностного (соответствующие качества личности) компонентов.

Общее понятие компетенции имеет личностно-деятельностную природу, т.е. всегда проявляется в какой-либо деятельности человека как интегральное личностное образование, тем самым формируя так называемый личностно-деятельностный стержневой элемент, на котором в значительной мере будут базироваться другие компоненты. Другими словами, в каждом компоненте учебно-познавательной компетенции (мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный) будут содержаться и знания, и умения, и личные качества, обеспечивая интегральность этой категории и теснейшую взаимосвязь ее компонентов. Учитывая вышесказанное, мы признаем приоритет деятельностной составляющей, во внутренней структуре которой центральное место занимает классификация умений как основа для создания обучающего комплекса.

В контексте иноязычной учебно-познавательной компетенции мотивационный компонент, по нашему мнению, означает наличие и развитие мотивов совершенствования в иностранном языке, которые, представляют собой слияние внутренних познавательных мотивов разных уровней (по А.К. Марковой [17], таких как интерес к новым знаниям и умениям по ИЯ, способам овладения ИЯ, стремление к самостоятельному совершенствованию этих способов; и социально значимых мотивов (по Н.Ф. Коряковцевой [18], в том числе профессиональной мотивации (по Н.В. Бордовской и А.А. Реан [19], как, например, осознание значимости и востребованности ИЯ в будущей социально-профессиональной деятельности и потребности в овладении ИЯ для профессиональных целей с ориентацией на дальнейшее самообразование.

Целеполагание, как осознание собственных коммуникативных потребностей в изучении ИЯ и культуры, способности соотносить их с целями использования изучаемого языка и формулировать на этом основании соответствующие учебные задачи, мы рассматриваем как одну из составляющих мотивационного компонента, подчеркивая тем самым связанность понятий мотивации и планирования.

Деятельностный компонент иноязычной учебно-познавательной компетенции можно представить в виде классификации умений, на основе которых разрабатывается комплекс соответствующих упражнений.

Предлагаемая нами двухкомпонентная классификация умений иноязычной СУД включает две крупные группы умений (общие аутометодические и аутометодически профилированные объектные умения).

Группа общих аутометодических умений объединяет действия методической регуляции СУД, обращенные не к одному конкретному объекту, а ко всему процессу СУД данного обучающегося в настоящий период. Аутометодически профилированные объектные умения являются специфическими для иноязычной учебной деятельности и характеризуют коммуникативно-языковую сторону СУД в языковом и речевом аспектах через умения работать с языковым материалом (фонетическим, лексическим, грамматическим) и формировать на языковой базе речевые умения по основным видам рецептивной (аудирование, чтение) и продуктивной (говорение и письмо) речевой деятельности. Объекты этой группы умений выделяются на основе операций с языковым материалом, речевых действий, отражаются типичными задачами (языковыми/речевыми) принятых упражнений и подвергаются аутометодическому профилированию. К аутометодически профилированным объектным умениям мы также относим умения по усвоению культуроведческой информации, отражающие деятельностный аспект социокультурной составляющей иноязычной учебно-познавательной компетенции.

Аутометодическое профилирование имеет ввиду придание аутометодического характера языковым/речевым действиям, органичное соединение в упражнениях по ИЯ предметных и аутометодических действий, системное введение в комплексы упражнений по ИЯ аутометодической составляющей. Средством аутометодического профилирования и тем самым развития иноязычной учебно-познавательной компетенции выступают аутометодические задачи.

Знания в структуре иноязычной учебно-познавательной компетенции будут являться своеобразной основой, на которой базируются соответствующие умения СУД.

В методической литературе, посвященной проблеме эффективного овладения ИЯ и необходимых для этого знаний, авторы говорят о двух группах знаний: предметных (знания об изучаемом языке, речи, социокультурные, компенсационные знания), метакогнитивных и методических (знания, отражающие общие закономерности овладения ИЯ и приемы эффективного усвоения отдельных языковых и речевых объектов, а также знания об индивидуальных особенностях овладения ИЯ).

Такое подразделение знаний (на предметные, метакогнитивные и методические) имеет в основании критерий, определяющий содержание этих знаний. Мы полагаем, что классификация знаниевого компонента названной компетенции не ограничивается одним признаком, и предлагаем использовать в качестве критерия также источник получения этих знаний. Источником получения знаний может быть информация, поступающая от преподавателя или учебного пособия, и собственный опыт СУД в овладении ИЯ.

Таким образом, по источнику получения знания можно разделить на исходные (получаемые от преподавателя, учебного пособия и т.п.) и добываемые в процессе СУД (путем актуализации имеющегося опыта либо путем аутометодической рефлексии). По своему содержанию знания, необходимые для эффективного овладения ИЯ, можно разделить на две группы: объектно-функциональные, которые включают языковые/речевые, социокультурные, компенсационные знания, и (ауто)методические, отражающие метакогнитивные (знания об общих закономерностях усвоения/овладения ИЯ) и методические (знания о собственных иноязычных особенностях и знания о ходе процесса собственного овладения ИЯ).

Личностные качества, обеспечивающие компетентное овладение иностранным языком в рамках организованного учебного процесса, по нашему мнению, можно подразделить на общие (характеризующие учебно-познавательную компетентность в целом) и предметные (значимые при овладении ИЯ).

Опираясь на исследования Л.В. Солониной [20] и О.В. Кирюшиной [21], к первой группе качеств личности мы относим: целеустремленность (выбор цели деятельности), самостоятельность, инициативность, ответственность, организованность, силу воли, дисциплинированность, активность, настойчивость в достижении своей цели.

Предметные интеллектуальные качества, лежащие в основе языковых способностей, включают хорошо развитую память, высокий уровень мышления, высокую степень развития речевых умений на родном языке, устойчивое внимание в процессе выполнения определенного вида речевой деятельности.

К предметным необходимо отнести и качества, характеризующие социокультурный компонент, обеспечивающие успешное межкультурное взаимодействие. Это такие личностные качества, как любознательность, уважение к родной культуре и толерантность по отношению к иной культуре, а также гибкость в общении, тактичность и деликатность.

Стоит заметить, что все четыре компонента иноязычной учебно-познавательной компетенции находятся в постоянном взаимодействии. Личностные качества как основа и положительная мотивация как движущая сила создают необходимые условия для добывания знаний и формирования на базе этих знаний соответствующих умений; а результатом затраченных усилий и связующим звеном в этой цепочке будет являться положительный опыт, стимулирующий появление новой мотивации и дальнейшее развитие личностных качеств, таким образом обеспечивая непрерывный процесс саморазвития и самообразования.

Как говорилось выше, развитие иноязычной учебно-познавательной компетенции осуществляется посредством создания системы упражнений, в основу которых положена комплексная типология аутометодических задач.

Аутометодические задачи интегрируются в структуру заданий для упражнений практического курса ИЯ наряду с другими компонентами (например с коммуникативными (языковыми, речевыми) задачами), включая задания для других видов деятельности (например по страноведению, культурологии и т.п.) или специальные задания по методике СУД.

Компонентами методики развития иноязычной учебно-познавательной компетенции будущих специалистов сферы туризма являются:

- формирование положительного отношения (мотивационной готовности) к СУД по овладению ИЯ;
- становление общих аутометодических и аутометодически профилированных объектных умений в составе развиваемой компетенции;
- овладение предметными и методическими знаниями, составляющими основу соответствующих умений;
- развитие соответствующих общих и предметных личностных качеств, важных для успешного развития иноязычной учебно-познавательной компетенции.

Методика развития иноязычной учебно-познавательной компетенции основывается на следующих принципах:

- личностно-ориентированная направленность обучения;
- сознательность, активность и деятельностный характер учебного процесса; самостоятельность (автономия) учащихся в учебной деятельности по овладению ИЯ;
- систематичность учебного процесса;
- коммуникативная направленность обучения ИЯ;
- взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности и аспектов ИЯ;
- ориентация на родную лигвокультуру (учета родного языка); адекватность упражнений формируемым умениям;
- поэтапное формирование умений;
- нарастание познавательной самостоятельности;
- учет межаспектных и междисциплинарных связей.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
2. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики

РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. – Центр «Эйдос», 2002. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>

4. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании.– 2000.– № 4. – С. 34–42.

5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

6. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

7. Гиниатуллин И.А. Развитие специальной познавательной компетентности на старшем этапе профессионального языкового образования / И.А. Гиниатуллин // Лингводидактика, перевод и межкультурная коммуникация: матер. IX междунар. науч.-практ. конф. Ин-т междунар. связей. – Екатеринбург: Урал. госуниверситета им. Горького, 2007. – С. 102–104.

8. Гиниатуллин И.А. Самообразовательная компетенция будущего лингвиста образования / И.А. Гиниатуллин // Перевод и межкультурная коммуникация: матер. VIII междунар. науч.-практ. конф. Ин-т междунар. связей. – Екатеринбург: АМБ, 2006. – С. 121–123.

9. Алилуйко Е.А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Алилуйко. – М., 2000. – 148 с.

10. Денисова М.В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы туристического сервиса Дис. ...канд. пед. наук/ М.В. Денисова. – Челябинск, 2006 – 180 с.

11. Кистанова Л.П. Ситуативно-тезаурусный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристической индустрии: дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Кистанова. – Сочи, 2006. – 193 с.

12. Маркова О.Ю. Страноведческий аспект профессиональной подготовки студентов туристского вуза в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Маркова. – М., 2000. – 176с.

13. Набатова Н.В. Развитие профессиональной компетентности студентов туристского вуза на примере иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук/ Н.В. Набатова. – Сходня, 2000. – 146 с.

14. Фомина О.В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов колледжа гостиничного и ресторанного бизнеса: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Фомина. – М., 2005. – 182 с.

15. Шабаева Н.П. Профессионально ориентированные учебно-речевые ситуации в подготовке специалистов для сферы туризма (на примере обучения англ.яз): дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Шабаева. – Сходня, 2004. – 195 с.

16. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2009. – 23 с.

17. Маркова А.К. Формирование мотивации учения // Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

18. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

19. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

20. Солонина Л.В. Развитие иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Солонина. – Екатеринбург, 2007. – 185 с.

21. Кирюшина О.В. Основы диагностики специальной познавательной компетентности в профессиональном языковом образовании: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Кирюшина. – Екатеринбург, 2007 – 251 с.

УДК 378

Т.Р. Лыкова
ст. преподаватель кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ЗНАЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей профильного обучения иностранному языку в техническом вузе. В процессе обучения иностранному языку в техническом вузе главное место отводится чтению профильных текстов, так как именно чтение может найти наиболее широкое применение в будущей профессиональной деятельности студентов из-за большого количества научно-технической информации на иностранном языке. При обучении устной речи усилия преподавателя должны быть направлены на формирование навыков профессионального речевого общения. Студента необходимо подготовить хотя бы на элементарном уровне к обмену мнениями по его выбранной специальности, а также к бытовому общению на простом иностранном языке. Навыки произношения, следовательно, должны быть доведены до автоматизма, чтобы речь была понятной собеседнику.

Ключевые слова: аудирование, говорение, иностранный язык, мотивация, профильное обучение, процесс обучения, чтение.

Проблема подготовки компетентного специалиста является многоаспектной. Мы попытаемся проанализировать и обосновать значение языковой подготовки при формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. При обучении будущих специалистов преподаватели иностранного языка часто сталкиваются с необходимостью обучить студентов не столько иностранному языку как таковому, но в первую очередь специальному иностранному языку их будущей профессии. В настоящее время владение профессиональным языком имеет колоссальное значение не только для переводчика, но и для конкурентоспособного специалиста в той или иной сфере: экономиста, инженера, химика, электрика, машиностроителя, теплоэнергетика.

Переход образования на компетентностную парадигму предусматривает следующую роль студента в учебном процессе: работа с информацией, моделирование, рефлексия. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям. Этим целям соответствуют новые образовательные программы по дисциплинам, которые ориентированы на повышение качества подготовки специалистов на основе создания механизмов эффективного освоения студентами компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. При этом если раньше учебные программы по дисциплинам определяли цели, содержание, объём и порядок изучения дисциплины, то теперь в программы входят перечень результатов образования, формируемых дисциплиной с указанием соответствующих компетенций, перечень основных образовательных технологий (форм, методов обучения), используемых для формирования компетенций, перечень оценочных средств для контроля и самооценки уровня подготовки [1].

Весьма конструктивной в данном аспекте представляется идея о взаимосвязи формируемых компетенций. Прежде чем говорить о выполнении узкопрофильных задач, связанных с будущей специальностью студента, и дальнейшем развитии компетенций, необходимо констатировать, что все компетенции взаимосвязаны. Говорить о грамматической компетенции, например, в отрыве от социологической, – значит ставить задачу обучения узко. Нельзя отрывать знания грамматических правил языка от умения выбирать языковую форму исходя из контекста и ситуации. В процессе говорения, например, большое значение имеет релевантное использование маркеров социальных отношений (например сленга, неформальной лексики). А правила вежливости (особенно их незнание, т.е. отсутствие той же социологической компетенции) могут кардинально изменить ход переговоров.

В зависимости от того, к какой сфере человеческой деятельности относится тот или иной массив информации, языковые средства её выражения приобретают большую или меньшую специфичность, образуя подязыки отраслей наук, профессий и т.д. Следовательно, наряду с общей

языковой компетентностью специалист должен обладать и профессионально-языковой компетентностью, которую можно определить как профессионально значимое качество специалиста, характеризуемое комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему возможность воспринимать, понимать и порождать сообщения (тексты), содержащие выраженную специфическими средствами естественного языка (подъязыка профессии) информацию, относящуюся к объекту его профессии, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать её в ходе мыслительных процессов.

В структуре профессионально-языковой компетентности [2] выделяются два компонента. Во-первых, владение специальной терминологией в объёме, необходимом и достаточном для полного и точного описания объекта профессии, поскольку именно термины выражают основные понятия той или иной области знаний и связи между ними, в которых заключена основная информация по этой отрасли знаний или профессии. Во-вторых, это знание того, каким именно образом понятие в своих основных признаках и связях находит выражение в особой языковой единице – термине, и вытекающее из этого знания умение, исходя из термина, из состава и расположения терминологических элементов в нём, определить основные признаки и связи соответствующего научного понятия.

Первый компонент отражает наличие у специалиста определённого объёма теоретических знаний как одного из результатов его обучения. Таким образом, формирование этого компонента профессионально-языковой компетентности происходит в той или иной мере целенаправленно, так как терминосистемы соответствующих профессии областей знаний составляют часть содержания учебных дисциплин. Однако при этом термин не рассматривается как языковая форма выражения понятия. А профессионально-языковую компетентность можно представить как владение термином именно как словом, как единицей языка. Поэтому основным, определяющим компонентом профессионально-языковой компетентности является второй – владение термином как особой языковой единицей, обусловленной как системой понятий данной области знаний, так и системой языка. Знания и умения, составляющие второй компонент профессионально-языковой компетентности, могут оказать существенное положительное влияние на усвоение специалистом информации и языковое оформление полученной им самой новой информации.

Профессионально-языковая компетентность специалиста или студента характеризуется тем или иным уровнем её сформированности. Выделяется три таких уровня. Первый, низший, – знание значений отдельных терминологических элементов, т.е. знание либо соответствующих этим терминологическим элементам научных понятий (как общенаучных или общетехнических, так и специфических для данной области знаний, профессии), либо выражаемых ими отношений между понятиями. Второй уровень – умение определить

основные признаки понятия по составу и расположению терминологических элементов в соответствующем термине, иными словами, умение получить целостное представление о понятии исходя из знания значений каждого отдельного терминологического элемента. Необходимо также уметь решать обратную задачу – зная основные признаки понятия, подобрать для каждого из них терминологический элемент и составить термин. Третий, высший уровень профессионально-языковой компетентности, – умение, исходя из термина, на основе знания значений каждого терминологического элемента в нём и, следовательно, основных признаков соответствующего понятия определить положение этого термина в терминологической системе, его связи с другими терминами, а значит, связи данного понятия с другими. Таким образом, третий уровень, синтезируя, обобщая знания и умения первых двух, позволяет по термину установить место понятия в понятийной системе области знаний или учебной дисциплины.

При формировании языковых компетенций у студента вполне уместно вести речь и о профессиональных компетенциях преподавателя иностранного языка. Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя, помимо собственно языковой, речевой и социокультурной составляющих, включает способность адаптировать свою методику к условиям разновозрастных и разноуровневых групп на изучаемом и родном языке, владение дискурсивными умениями вовлечения изучающих иностранный язык в процесс иноязычного общения с максимальной эффективностью для решения комплекса учебно-педагогических задач, а также способность общаться на профессиональные темы с учётом социокультурных особенностей. Кроме того, преподавателям необходимо следить за тем, чтобы занятия были выстроены таким образом, при котором условия коммуникации были бы максимально приближенными к реальным.

Современной науке присуще деление на достаточно мелкие направления, например деятельность химика-взрывника существенно отличается от деятельности химика-пищевода. Это ведет к тому, что, возможно, каждая из специальностей, обучение по которым ведется в техническом вузе, будет требовать разработки отдельного методического пособия, учитывающего все особенности специального языка, которые присущи данной профессии. Следующим аспектом, которому необходимо уделить внимание, является рассмотрение особенностей, характерных для профессионального языка. Эти особенности определяют критерии отбора текстов и разработки упражнений в курсе «Иностранный язык». Первоочередной задачей профессионального языка является передача информации от одного профессионала к другому, соответственно это определяет наличие большого количества терминов. Под общим понятием «термины» будем иметь в виду не только технические термины как таковые, но и деривации разного рода, аббревиатуры и т. д. Стоит отметить определенную закономерность: чем выше концентрация терминов в тексте, тем более узкоспециализиро-

ванным является язык, на котором он написан. В связи с этим имеет смысл при работе со студентами избегать углубления в тонкости той или иной профессии, чтобы обучить общим принципам работы с текстом, используя специальный язык. При работе с терминами педагогу желательно указать на то, что они точны, однозначны и значительно меньше зависят от контекста, чем слова общего языка. Аббревиатуры могут создать значительные трудности для понимания текста на специализированном языке. Конечно, на сегодняшний день существуют словари специализированных аббревиатур в юриспруденции, медицине или информационных технологиях и т. д., которые могут значительно упростить работу с текстами такого рода. Еще одной немаловажной характеристикой профессионального языка является его номинативность. Это можно объяснить тем, что «номинативный стиль более удобен и легок для авторов: безличность придает ему относительную свободу от грамматического времени» [3, с. 48]. Это позволяет передать большой объем информации более кратко и точно. Сложность, которую в данном случае должен предупредить преподаватель, состоит в том, чтобы правильно вычленив из текста и правильно перевести нетипичные для обыденной речи словосочетания. Например, словосочетание *an exchange contract* будет переводиться как «договор об обмене», но не «обмен договора».

Несомненно, существует еще много особенностей материала на профессиональном языке, к которым должен быть готов будущий специалист. Среди них, например, частое присутствие терминов на английском языке, даже если основной язык текста другой. Это легко объяснить тем, что английский язык давно стал общепризнанным языком науки, медицины и международного права. Кроме того, большое количество научных работ на сегодняшний день впервые публикуется в международных журналах именно на английском. Несмотря на некоторую свою обособленность, профессиональный язык тем не менее функционирует по общим законам языка, на основе которого существует. Таким образом, имеет смысл знакомить с ним студентов, которые уже имеют представление о фундаментальных основах изучаемого иностранного языка. Знакомство с профессиональным языком имеет смысл начинать с текстов, предложенных на перевод. С одной стороны, такой текст должен быть относительно понятным студентам, чтобы не отпугнуть их своей сложностью; с другой стороны, они должны понимать его релевантность относительно профессиональной сферы. Другими словами, студент должен себе четко представлять, насколько кропотливая работа с предложенным материалом повысит его шансы стать более успешным на рынке труда за счет полученных навыков. Подобная мотивация особенно хорошо работает с теми обучающимися, которые уже имеют непосредственный опыт работы в своей профессиональной сфере или хотя бы сталкивались с поиском работы по выбранной специальности. Данный опыт позволяет быстрее оценить практическую

значимость предложенного для тренировки языкового материала. Любая научная область на сегодняшний день предлагает широкий выбор текстового материала для отработки навыков работы со специальным языком. Задача педагога – предоставить студентам широкий спектр возможностей изучения, а затем и применения профессионального языка.

В своих работах знаменитый швейцарский лингвист В. Коллер предлагает делить тесты профессионального языка на три группы [4]: тексты профессионального языка, в которых превалирует общий язык и которые используются для коммуникации непрофессионалов; – тексты профессионального языка, в которых наблюдаются черты как общего языка, так и профессионального и которые служат для общения профессионалов с обывателями; тексты специального языка, в которых значительно превалируют черты специального языка и которые служат для общения профессионалов между собой. Подобное деление может оказаться полезным педагогу иностранного языка для отбора текстового материала и для увеличения сложности выполняемой студентами работы. Безусловно, стиль текстов, относящихся к первой группе, будет существенно отличаться от стиля текстов третьей группы. Подобное разнообразие предложенного материала позволит не только представить вариативность использования профессионального языка, но и тренировать навыки перевода текста различного характера в зависимости от целевой аудитории. Как ни странно, иногда тексты первой группы становятся для студентов более сложными в переводе, поскольку им хочется сделать их более точными, более строгими с профессиональной точки зрения. Для отработки вышеозначенных трудностей хорошо использовать статьи из иностранных научных журналов, предназначенных для широкой публики. Данный материал может послужить отличным примером того, как, не углубляясь в технические детали, донести суть процесса или явления до широкой публики. Практический навык представления результатов своей работы в виде, адаптированном для непрофессионалов, позволяет эффективно взаимодействовать, например, с менеджерами проектов, с руководителями компаний, успешно выступать на конференциях.

Обучение студентов иностранному языку их будущей профессии является исключительно важной задачей преподавателя иностранного языка в вузе, поскольку позволяет значительно повысить конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда. Приведенные в этой статье способы отбора текстового материала, обозначенные трудности работы с ним и возможные пути решения помогут сделать работу со специальным языком проще и эффективнее. В свою очередь, данная работа имеет большое значение для реализации профессиональной направленности обучения иностранному языку на магистерской ступени высшего образования.

Представляется, что компетенции, приобретаемые студентами в процессе изучения иностранного языка, при их совместном практическом ис-

пользовании в дальнейшем, в процессе решения задач в своей области деятельности, открывают новые возможности подготовки современных кадров, способных не только действовать профессионально, но и жить, и творить в нашем стремительно изменяющемся мире. Иностранный язык более не является самоцелью, а становится средством для развития ключевых компетенций современного специалиста.

Библиографический список

1. Кадникова О.В. Использование многобалльной системы в оценке языковой компетенции / О.В. Кадникова // Язык и мир изучаемого языка: сб. науч. ст. – Вып. 4. – Саратов: Изд-во Саратовского ин-та РГТЭУ, 2013. – 196 с.
2. Кадникова О.В. Развитие языковой компетентности при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению в экономическом вузе / О.В. Кадникова, О.Д. Шоркина // Язык и ментальность: сб. ст. – Серия «Славянский мир». – Вып. 5. – СПб: СПбГУ, 2010. – 696 с.
3. Петрова А.А. К вопросу установления спецификации отраслевого термина в функциональной парадигме терминосистем / А.А. Петрова // Филологические науки в МГИМО: сб. науч. тр. / отв. ред. Г. И. Гладков. – М.: МГИМО(У) МИД России, 2010. – №42 (57). – С. 44 – 51.
4. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. – Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag, 2004. – С. 274–275.

УДК 378

Г.А. Кутыева
ст. преподаватель кафедры СКТИЯ
Т.Р. Лыкова
ст. преподаватель кафедры СКТИЯ
С.Ф. Масленникова
доцент кафедры СКТИЯ
УГЛТУ

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

В статье раскрывается сущность понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» (ИКК), приводятся различные точки зрения российских ученых на понятие и структуру ИКК.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, структура иноязычной коммуникативной компетенции.

Современную ситуацию в высшей школе определяет компетентностный подход, который ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества. А это, в свою очередь, согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности [1]. Принятые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предъявляют новые требования к построению образовательного процесса, обусловленные переходом от классической триады «знания – умения – навыки» к практико-ориентированной модели, в основе которой лежит компетентностный подход.

Компетентностный подход изменил цель образования, которая сейчас заключается в формировании профессиональной компетентности в процессе освоения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Одной из ключевых проблем современной лингводидактики, методики преподавания иностранных языков является формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность участия полилингвальной и поликультурной личности в межкультурной коммуникации. Многие отечественные и зарубежные учёные занимались разработкой теоретических и практических вопросов по данной тематике, определяя сущность иноязычной коммуникативной компетенции, её структуру, условия формирования (М.З. Биболетова, И.Л. Бим, И.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, И.И. Халеева, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова, G. Broughton, H.D. Brown, Deller, Larsen-Freeman, LeeMcKey, Lewis, Nickols и др.). Несмотря на различие в трактовках, многие исследователи отмечают, что овладение иностранным языком даже в пределах школьной программы – процесс непростой и многоаспектный, а иноязычная коммуникативная компетенция – явление сложное и многокомпонентное.

Несмотря на интенсивную разработку вопросов, связанных с ИКК, до сих пор нет единой трактовки этого сложного понятия и определенности в составе компонентов, входящих в ИКК. Некоторые ученые-педагоги рассматривают коммуникативную компетенцию как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации [2].

А.А. Леонтьев определяет иноязычную коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений, позво-

ляющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [3]. Данная точка зрения актуальна, поскольку не противоречит новой практико-ориентированной модели образования: иноязычная коммуникативная компетенция – это не просто сумма знаний, умений и навыков, а способность личности к актуализации приобретённого в процессе обучения потенциала в деятельности, однако мы полагаем, что концепт «компетенция» в определении иноязычной коммуникативной компетенции следует трактовать как более сложную структуру, отражающую взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок.

А. Н. Щукин рассматривает ИКК как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [4, с. 139]. Автором выделяется следующее содержание ИКК [4]:

- лингвистическая (языковая) компетенция, т.е. владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной формах;

- речевая компетенция, или знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться в речевом акте;

- социокультурная компетенция подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения;

- социальная компетенция, или желание и умение вступать в коммуникацию с другими людьми, способность ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией;

- стратегическая (компенсаторная) компетенция – это восполнение учащимся пробелов в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде;

- дискурсивная компетенция, означающая способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста;

- предметная компетенция — это способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности;

- профессиональная компетенция, т.е. способность к успешной профессиональной деятельности.

В свою очередь, И.Л. Бим говорит об иноязычной коммуникативной компетенции и определяет ее как «способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение учащихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [5, с. 159–160]. И.Л. Бим называет это понятие «компетенцией», которая «ориентирует на формирование способности осуществлять деятельность, а также готовности её реально осуществлять и на получение при этом практического результата этой деятельности» [5, с. 160], но авторы будут понимать под этим «компетентность», так как компетентность и есть способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий [6]. И.Л. Бим включает в ИКК [5]:

- языковую компетенцию (знание/владение языковыми средствами);
- речевую компетенцию (умение осуществлять речевую деятельность);
- социокультурную компетенцию (владение фоновыми знаниями, предметами речи);
- компенсаторную компетенцию (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств);
- учебно-познавательную компетенцию (умение учиться).

По мнению В.В. Сафоновой, ИКК – это «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного билингвального развития» [7, с. 97]. Она включает в структуру ИКК языковую, речевую, компенсаторную и социокультурную компетенции [7]. М.З. Биболетова добавляет к ним и учебно-познавательную компетенцию [8].

Применительно к обучению ИЯ, в документе Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, преподавание, оценка» была предложена модель ИКК, которая состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического [9]. Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения независимо от социолингвистической ценности и прагматической функции их реализации. Социолингвистический компонент определяется социокультурными условиями использования языка и представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. Прагматический компонент включает экстралингвистические элементы, которые обеспечивают общение [10].

Е.Н. Соловова предлагает следующие составляющие компоненты коммуникативной компетенции [11]:

- лингвистическая, т.е. овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой;
- социолингвистическая, или способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом;
- социокультурная – готовность и способность к ведению диалога культур, знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка;
- стратегическая и дискурсивная компетенции, что значит иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели;
- социальная компетенция, или готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией.

Анализ вышеизложенных точек зрения ученых на понятие ИИК позволил нам прийти к выводу, что ИКК – это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. Рассмотрев и изучив различные модели ИКК, следует отметить, что представленные структуры данной дефиниции имеют как некоторые общие, так и отличные компоненты. Например, все авторы выделяют лингвистическую, или языковую компетенцию (знание фонетики, грамматики и лексики), без которой невозможно говорить о коммуникативной деятельности в принципе. Большинство исследователей также выделяют такие компетенции, как социолингвистическая и стратегическая (компенсаторная), что объясняет важность учета социокультурной специфики коммуникации и владение коммуникативными стратегиями, необходимыми для наиболее эффективного решения коммуникативных задач. У ряда авторов встречаются также такие виды компетенций, как дискурсивная (коммуникативное употребление языка), прагматическая (достижение коммуникативной цели), социальная, учебно-познавательная.

Таким образом, по мнению авторов, модель, предложенная Е.Н. Солововой, включающая в ИКК социокультурную, лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную и социальную компетенции, наиболее полно отражает содержание ИКК и соответствует целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Однако, на наш взгляд, в эту модель также необходимо включить речевую компетенцию. Данные компетенции являются ключевыми или базовыми, т.е. тем минимумом иноязычных компетенций, которым должен владеть выпускник для осуществления успешной и эффективной коммуникации в повседневной и профессиональной сферах общения.

Библиографический список

1. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. / С.Л. Троянская. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2016. – 176 с.
2. Кузнецова Е. П. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Е.П. Кузнецова, С.А. Девятова // Современная филология: матер. V междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: АСГАРД, 2017. – С. 53–55.
3. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: лекция-доклад / А.А. Леонтьев. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 24 с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
5. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам /И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Науч.-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
6. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке./ А.И. Сурыгина. – СПб: Златоуст, 2000. – 230 с., 5
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 239 с.
8. Биболетова М.З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева. – М.: Просвещение, 2005.
9. Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Unit, 1996.
10. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации: учеб.-метод. пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюян. – М.: Высш. шк., 2004. – 127 с.
11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций: пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

УДК 378

Г.А. Кутыева
ст. преподаватель кафедры СКТИЯ ,
Т.Р. Лыкова
ст. преподаватель кафедры СКТИЯ
С.Ф. Масленникова
доцент кафедры СКТИЯ
УГЛТУ, Екатеринбург

КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье раскрываются некоторые аспекты, касающиеся контроля сформированности грамматических навыков в процессе становления иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, контроль, грамматические навыки.

Процессы модернизации российской системы образования коснулись и высшей школы, которая сегодня проходит сложный этап реформирования. Предпосылками к этому стало принятие Федерального закона № 232-ФЗ о вхождении в Болонский процесс [1]. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования, реализация компетентного подхода в учебно-воспитательном процессе направлены не только на формирование общекультурных, профессиональных и других компетенций будущего выпускника, но и на развитие его духовных и моральных личностных качеств, привитие общечеловеческих, культурных, нравственных, этических, эстетических и других ценностей. Неотъемлемой частью современного образования становится изучение обучающимися иностранных языков, формирование и развитие у них иноязычных коммуникативных компетенций, исследовательских умений и умений пользоваться современными информационно-коммуникационными технологиями в своей профессиональной деятельности, способности быстро реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия [2]. В связи с этим в психолого-педагогической науке идет постоянный поиск современных подходов к формированию содержания обучения, новых способов организации и оптимизации самостоятельной работы студентов, форм и методов контроля качества овладения языковыми знаниями и навыками, речевые умениями, грамматическими навыками и т.д.

Очевидно, что грамматика является одним из важнейших аспектов в методике обучения иностранным языкам. В первую очередь это обуславливается тем, что, познавая грамматику, студент погружается в языковую

среду, он учится грамотно строить предложения как в устной, так и в письменной форме, а также понимать речь при чтении и аудировании. Воспитательная цель заключается в том, что обучающийся формирует взгляды на окружающий мир, на место человека в социуме, на характер отношений к среде, в которой он живет, формирует такие моральные качества личности, как патриотизм, гуманизм, толерантность. Принцип сознательности лежит в основе всех методов, используемых при овладении грамматикой. В рамках каждого метода устанавливается свое соотношение теории с практикой. Применение «чистой» теории без ее подтверждения конкретными фактами функционирования грамматического явления, равно как и «чистая» практика без ее осмысления, не приняты при овладении грамматикой в университетском курсе иностранного языка.

Рассмотрим подробнее понятие «грамматический навык». Так, В.М. Филатов трактует его как автоматизированное использование грамматического материала в продуктивной и рецептивной речевой деятельности. В педагогической литературе выделяют *продуктивные грамматические навыки*, т.е. способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка (Е.И. Пассов), и *рецептивные грамматические навыки*, под которыми следует понимать способность читающего (слушающего) узнавать грамматические формы изучаемого языка и соотносить с их значением [3].

Современная методика обучения иностранным языкам рассматривает процесс формирования грамматических навыков как управляемую систему, в которую в качестве необходимого звена включается контроль, объективно обусловленный логикой процесса управления учебной деятельностью учащихся. Проблема контроля и контрольно-оценочной деятельности является достаточно актуальной, так как все знания, переданные преподавателем обучаемому, навыки и умения, сформированные у учащегося или подлежащие развитию, должны быть проконтролированы и оценены [4]. Особенно важным в процессе обучения является контроль грамматических навыков, так как он выступает одной из важных составляющих учебного процесса.

Контроль грамматических навыков может быть традиционным (контрольная работа, самостоятельная работа, диктант, сочинение, изложение, реферат, зачет, экзамен) и тестовым. Тестовая форма контроля отличается объективностью измерения результатов обучения, поскольку они ориентируются не на субъективное мнение преподавателя, а на объективные эмпирические критерии. Также очень важным является то, что итоговая аттестация проводится в форме тестов, к которым, безусловно, учащихся необходимо готовить [5]. Этим и обуславливается актуальность данной проблемы. Контроль грамматических навыков является одним из важнейших этапов обучения иностранному языку. Контроль имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения

какого-нибудь раздела программы и завершения ступени обучения, а суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний учащихся, который должен соответствовать ФГОС ВО.

Формирование навыков рассматривается современной психолого-педагогической наукой как формирование пошаговых действий с единицами языка. Контроль невозможен, если в системе обучающих упражнений отсутствуют промежуточные проверочные задания, использующиеся в определенной последовательности и помогающие проверить ход обучения частным действиям, составляющим навык. В таких условиях овладение грамматическим явлением превращается в стихийный процесс со всеми вытекающими негативными последствиями. Именно поэтому важно организовать обучающую деятельность таким образом, чтобы оперативно учитывать сведения о качестве протекания каждого шага процесса становления навыка. Для этого и необходимы контролирующие задания.

Среди опытных преподавателей бытует мнение, что упражнения, направленные на усвоение грамматики, могут совмещать разные функции, в том числе и контролирующую. Проблема заключается в том, чтобы определить условия выбора контролирующего упражнения из ряда обучающих, направленных на один и тот же объект усвоения. Необходимо соблюдать следующие условия: во-первых, выдвинуть контроль определенного объекта в качестве ведущей учебной задачи конкретного отрезка занятия и, во-вторых, выбрать такое упражнение для контроля, которое даст возможность представить степень освоения той или иной проверяемой операции.

Выделяются следующие функции контроля:

- контрольно-корректирующая (выявление степени овладения новым материалом с целью улучшения этого владения);
- контрольно-предупредительная (обращает внимание учащихся на то, какие умения и навыки подлежат контролю);
- контрольно-обобщающая (выявление степени владения речевыми навыками и речевыми умениями по определенной части курса в обучении);
- контрольно-стимулирующая (отметка в баллах является стимулом в обучении);
- контрольно-обучающая (содержание, приемы и методика должны носить обучающий характер);
- контрольно-диагностическая (позволяет своевременно обнаружить успешность или безуспешность усвоения материала);
- контрольно-воспитательная и развивающая.

Таким образом, если контролирующие задания содержат в себе и выполняют все вышеперечисленные функции, то контроль может стать высокоэффективным средством проверки знаний учащихся.

При обучении языку важно, чтобы у учащихся были сформированы автоматизированные навыки владения грамматическим материалом, как на

уровне синтаксиса, так и на уровне морфологии, поэтому контроль и учет их сформированности приобретают большое значение. Навыки дифференцируются на те, которые необходимы для передачи информации (при говорении и письме), и те, что нужны для её приёма (при аудировании и чтении). Соответственно этому делению могут контролироваться – на этапе предречевой деятельности, подготовки к речевой практике – первые, продуктивные и вторые, рецептивные грамматические навыки.

Продуктивные грамматические навыки говорения включают следующие операции: образование формы слова; использование строевых элементов для связи слов, оформления фразы; построение модели фразы, адекватной цели передачи информации. Эти операции составляют грамматическое действие, основой которого является выбор говорящим базовой модели фразы. Следовательно, если процесс овладения грамматическим навыком строится с учётом необходимости освоения операций, составляющих грамматическое действие, то каждая отдельная операция в определённый момент учебного процесса может явиться актуально осознаваемым объектом контроля. Подобный контроль будет как бы пошаговым, осуществляемым на каждом занятии с помощью специальных заданий. Помимо этого, необходимо проверить готовы ли обучаемые к включению грамматического материала в речевую деятельность, т. е. как функционирует сформированный в результате овладения операциями и действием навык в процессе предречевой деятельности. Здесь контролируется уже результат какого-то обучения грамматическому материалу, устанавливается факт владения либо невладения конкретным грамматическим явлением. Следовательно, в данном случае проверяется знание грамматического явления в единстве с умением совершать с ним действия.

К контролю грамматических навыков говорения могут предъявляться определённые требования, а именно:

а) направленность на целостный речевой акт в единстве его произносительной, лексической и грамматической сторон с вычленением для контроля одной грамматической стороны;

б) самостоятельное выполнение операций означения (контролируемая форма не содержится в задании) и выражения (не дается образец высказывания);

в) заданность содержательной стороны речи (с помощью средств наглядности);

г) ограничение речевых реакций рамками отдельной фразы.

Если перечисленные требования соблюдены, то в итоге контроль активных грамматических навыков должен дать определённые объективные показатели. Такими показателями являются грамматическая правильность фразы, сочетания слов, слова. С их помощью опосредованно проверяется сформированность действий по выбору словоформы, словосочетаний, соответствующей модели, строевых элементов фразы.

Таким образом, основным критерием оценки репродуктивных грамматических навыков устной речи считают правильное выполнение всех операций, входящих в грамматический навык говорения.

Показателями недостаточно эффективно сформированных активных грамматических навыков можно считать использование грамматического материала неадекватно ситуации общения, а также явления хезитации, к которым относят повторы, ложные начала, хезитационные паузы в тех точках речевой цепи, где они нетипичны для носителей данного языка. Сам факт наличия этих пауз и повторов может объективно характеризовать степень сформированности грамматического навыка.

Для осуществления контроля продуктивных грамматических навыков используются специальные приёмы контроля, выбор которых варьируется в зависимости от этапа обучения и возраста обучаемых. Такими приёмами могут быть: ответы на специальные вопросы, которые не содержат проверяемого грамматического явления; самостоятельное употребление в высказывании контролируемого грамматического явления; тестовая методика. Следует подчеркнуть, что при проверке сформированности грамматических навыков на уровне отдельной фразы не может контролироваться функционирование этого навыка в речи. Поэтому в этих условиях нельзя проверить устойчивость и гибкость конкретного грамматического навыка. Чтобы убедиться в устойчивости сформированного навыка, следует дать студентам такое задание, в котором пришлось бы самостоятельно употребить контролируемую грамматическую структуру в сочетании с усвоенными раньше. Следовательно, целью обучения является усвоение, а так как контроль неразрывно связан с обучением, то и объектом контроля должно быть усвоение, т.е. приобретение комплекса навыков и умений, оперирование определенным объемом материала в речи.

Подытоживая, следует отметить, что процесс обучения не может существовать без контроля обучения. Каждому процессу передачи знаний необходима проверка полученных обучающимися знаний в целях надзора за эффективностью усвоения знаний. Множество различных методов и форм контроля дает преподавателю возможность выбора в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. Контроль имеет разносторонние функции, при выполнении которых можно добиться высокоэффективного результата.

Таким образом, исходя из того факта, что контроль – не самоцель, а способ обучения, применяемый для улучшения результатов этого обучения, следует, что результаты контроля тщательно учитываются и используются в дальнейшей учебной работе. Контроль выявляет недоработки, помогает выяснить, как идет процесс формирования навыков, какие проблемы имеются у учащихся, и определить эффективность приемов обучения, используемых преподавателем.

Библиографический список

1. Закон РФ от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)». URL.: <http://www.garant.ru/hotlaw/doc/104589.htm>
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.: утв. Правительством РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р; URL.: <http://base.garant.ru/194365/>
3. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Дошкольник. Все для дошкольников и их родителей. URL.: <http://doshkolnuk.com/rol-grammaticheskix>
4. Кузнецова Е.П. Роль грамматических навыков в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции / Е.П. Кузнецова, С.А. Девятова // Современная филология: матер. V междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: АСГАРД, 2017. – С. 53–55.
5. Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: моногр. / Т.П. Попова. – Н.Новгород: Нижегород. гос.ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2013. – 186 с.

УДК 378

М.М. Плотникова, магистрант
О.С. Королева, ст.преподаватель
кафедры СКТИЯ
УГЛТУ, Екатеринбург

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДИАЛЕКТА КОКНИ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье рассматривается кокни как диалект английского языка, а также его влияние на языковую эволюцию в различных сферах: фонетике, грамматике, лексике.

Ключевые слова: кокни, диалект, стандартный английский язык, языковая эволюция.

Под Британским вариантом английского языка подразумевают совокупность стандартного английского, преподаваемого в школах, университетах и используемого средствами массовой информации, и различных диалектов, свойственных некоторым районам. В Великобритании существует 5 групп диалектов: северный, южный, средний, восточный и запад-

ный. Одним из наиболее ярких и известных южных диалектов является кокни.

Свое начало диалект кокни берет в середине XIX века в лондонском районе Ист-Энд (East End) [1]. Считалось, что истинный кокни – это лондонец, родившийся в пределах слышимости звона колоколов церкви Сент-Мэри-ле-Боу (“*Bow-bell Cockneys*”) [2]. Чаще всего это были низшие слои английского общества, среди которых были простые рабочие, рыночные торговцы, а также преступники. По одной версии, кокни использовался торговцами и рабочими для повседневного общения между собой, а по другой версии, являлся секретным языком для воров и мошенников для шифрования нужной информации от полиции и посторонних. В связи с тем, что это был разговорный язык с небольшим количеством записей, изучение истинного предназначения кокни до сих пор вызывает затруднения.

Известный писатель и журналист Генри Мортон в своей книге «Лондон: прогулки по столице мира» упомянул о том, что слово «кокни» означает «сопляк», «маменькин сынок» и использовалось для того, чтобы высмеять или оскорбить человека. Основой этого слова является устаревший глагол *to cocker*, означающий ласкать, баловать. Следовательно, кокни – избалованный или выращенный в «тепличных условиях» лондонец, ничего не умеющий и ни на что не годный.

Особый интерес у представителей кокни вызывал броский внешний вид. Шляпы с яркими перьями и костюмы и платья, расшитые перламутровыми пуговицами закрепили за их носителями славу «жемчужных королей и королей». Подобная особенность принадлежала в основном торговцам и позволяла им таким способом отличать в толпе «своих».

Нестандартность грамматики, необычное произношение и оригинальный рифмованный сленг придали кокни особую уникальность. К самым главным фонетическим и лексико-грамматическим особенностям относятся: замена глухого звука *th* на *f* (*frust* вместо *thrust*), на *d* (*farding* вместо *farthing*) или на *v* (*movver* вместо *mother*) [3]; начальное немое *h* (*ouse* вместо *house*, *alf* вместо *half*); трансформация [aʊ] в [æ:] («town» произносится как [tæ:n]); использование вместо звука [r] губно-зубного [v], похожего на звук [w] (*weally*» вместо «really) [4]; двойное отрицание (*I ain't got nothing!*); пропуск звука [t] на конце слова, пример: [ʃui] вместо [ʃait]; использование гортанной смычки вместо [t] между гласными или сонантами, если второй из них неударный (*butter* = [bʌ'ə]); использование рифмованного сленга. Например, «*apples and pears*» (яблоки и груши) = «*stairs*» (лестница), «*bees and honey*» (пчелы и мед) = «*money*» (деньги).

Как это ни странно, но главным врагом диалектов является литературный язык. Людям стали объяснять, как правильно писать и говорить, и в результате литературные нормы вытеснили диалект кокни. В настоящее время наиболее широко акцент кокни распространен в небольших городках и сельских местностях вблизи Лондона, хотя в центральной части

столицы есть возможность услышать его у таксистов, которые используют акцент, желая позабавить клиентов. Если рассматривать возрастную структуру, то большая часть молодого поколения либо не знает расшифровки некоторых фраз из рифмованного сленга, либо неосознанно использует отдельные фразы в повседневной речи, не подозревая, что они пришли из кокни. Чего нельзя сказать о старшем поколении.

По мнению профессора социолингвистики Университета г. Ланкастер (Великобритания) Полла Керсвилла, через 30 лет диалект кокни исчезнет с улиц Лондона и будет заменен «многокультурным лондонским английским», т.е. смесью кокни, бангладешского и карибского акцентов [5].

С целью не потерять «традиционный диалект» в 2012 г. были созданы различные компании по обучению кокни в школах Ист-Энда. Помимо обучения, эти компании боролись за признание рифмованного сленга кокни как «официального диалекта» среди более 100 языков, уже используемых в этом районе.

Тем не менее распространение английского языка как международного формирует потребность в его освоении у миллионов людей самых разных национальностей. Следовательно, возникает потребность в упрощении языка, приведении различных региональных форм к единому виду, преобразовании лексики со значительным ростом фонетической вариативности.

В связи с этим британскими лингвистами был представлен прогноз, согласно которому через 50 лет в английском языке произойдут некоторые изменения. Исчезнет зубной щелевой звук *th*, на место которого в зависимости от слова придут *f*, *d* или *v* [6]. Станет гораздо меньше звуков в слове. Подвергнется сокращению консонантный комплекс (сочетание нескольких согласных без гласных между ними). Например, в слове «text» исчезнет последняя *t* и слово превратится в «tex». Удлинение гласного [a:] в таких словах как *bath*, *path*, *past*, а также использование немого *h* в словах (h)eir, (h)onour, (h)onest, (h)our и т.д. Нередким случаем стало использование двойного отрицания в песнях, в художественной литературе и просто в обычном разговоре.

Все эти изменения очень похожи на некоторые характерные черты диалекта кокни.

Использование рифмованного сленга, являющегося основной примечательной чертой кокни, хоть и утратило свое широкое предназначение, однако периодически встречается на телевидении или в Интернете. К недавно образованным относятся такие фразы, как «ball of fat» (мешочек жира) = *cat* (кошка); «happy hour» (счастливые часы) = «flour» (мука); «Britney Spears» (певица Бритни Спирс) = «beers» (пиво); «wind and kite» (ветер и воздушный змей) = «web site» (веб-сайт); «Kate Moss» (певица Кейт Мосс) = «toss» (бросок); «Clair Rayners» (беговые кроссовки) = «trainers» (тренеры); «fatboy slim» (полный и в то же время худой мальчик) = «gym» (тренажер-

ный зал) [7]. В Лондоне существуют банковские терминалы, меню которых написано полностью на кокни. Фильм Гая Ричи «Большой куш» стал популярен в Америке только после того, как туда были вставлены английские субтитры: дело в том, что персонажи фильма говорят на кокни, и зрители не всегда могли понять, о чем говорят актеры. В марте 2017 г. на экраны вышел одноименный сериал по сюжету этого фильма, где главные герои тоже говорят на кокни.

Диалект кокни привел у появлению такого термина, как «мокни». Москнеу («мокни») появился от слияния слов to mock «высмеивать, издеваться» и sockneу «кокни». Мокни – это искусственный акцент и манера речи, имитирующие акцент кокни. Как правило, мокни используется представителями высшего среднего класса с целью выглядеть «обычным» человеком, завоевать доверие среди низшего рабочего класса. Одним из примеров является актер Ронни Баркер, использующий рифмованный сленг кокни для своих выступлений.

Вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод: историческое развитие языка и общества, как правило, демонстрируют определенную цикличность в языковой эволюции. Невозможно отрицать, что диалект кокни не так широко распространен как раньше, но, без сомнения, наложил свой отпечаток в развитии английского языка и способствует появлению новых изменений в грядущем будущем. Диалект кокни будет существовать до тех пор, пока будет существовать сплоченное сообщество, говорящее на нем и сохраняющее чувство традиции.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 295 с.
2. Климина И. Что такое диалект кокни? [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: [http:// www.anglomania.org/2015/11/ockney-rhyming-slang.html](http://www.anglomania.org/2015/11/ockney-rhyming-slang.html)
3. Знаменская Т.А. Диалект кокни как источник языковых девиаций в современном английском языке / Т. А. Знаменская // Инновационная наука: междунар. науч. жур. – 2015. – № 8. – С. 106–107.
4. Кокни [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D0%BD%D0%B8>
5. Гуменюк Д.В. Социокультурный аспект сленговых денежных единиц диалекта кокни / Д.В. Гуменюк // Язык и межкультурная коммуникация : современное состояние и перспективы: сб. матер. III Всерос. науч.-практ. междисцип. интернет – конф. (25–30 апреля 2011 г.). – URL: [http:// be.convdocs.org/docs/index-120400.htm](http://be.convdocs.org/docs/index-120400.htm)
6. Knapton S. “Th” sound to vanish from English Language by 2066 because of multiculturalism say linguists / S. Knapton. [Электронный ресурс]. –

2016. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/science/2016/09/28/th-sound-to-vanish-from-en...>

7. Игнатов А.А. Кокни уходящий: положение рифмованного сленга кокни в современном английском обществе / А.А. Игнатов, П. Митчелл // Вестник Томск. гос. ун-та. Культурология. – 2013. – №374. – С. 68–70.

УДК 811.801.1

И.Ю. Филатова, ст.преподаватель
кафедры СКТИЯ, УГЛТУ

ВОПРОС О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ АРХАИЗМОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ФOLK-ROK ГРУПП

В статье анализируются архаизмы в текстах современных немецких фолк-рок-групп. Авторы классифицируют выявленные архаизмы по типологическим признакам, приводят примеры для каждой категории. В статье предпринимается попытка рассмотреть функционирование архаизмов в языке с философско-эстетической точки зрения.

Ключевые слова: архаизм, классификация архаизмов, лексический состав языка, риторические фигуры.

Язык, его литературная и разговорная формы не являются статичными, а изменяются с течением времени, что находит отражение в новых языковых правилах и нормах. Старые варианты постепенно выходят из употребления и со временем перестают пониматься носителями языка.

Развитие языка складывается под влиянием различных аспектов, и одним из таких аспектов являются произведения словесного искусства. Современная культура может предложить большое разнообразие форм искусства. В качестве примера рассмотрим немецкую фолк-рок-музыку, объединяющую жанры народной музыки и рока. Музыкальные группы, играющие в данном жанре, могут обращаться к мотивам немецких легенд. Часть из них использует средневековые образы в сценической одежде, оформлении, что сказывается на тематике песен, которая, в свою очередь, влияет на стиль написания и лексический состав.

В работе были рассмотрены образцы текстов некоторых современных немецких фолк-рок-групп, таких как Saltatio Mortis, Schelmish, In Extremo, Faun, Schandmaul, Subway to Sally, Feuerschwanz, Ragnarök и Tanzwut.

Некоторые группы, такие как In Extremo, Subway to Sally, Feuerschwanz, Tanzwut, играют в жанре «средневековый метала». Музыканты позже испытали также влияние популярного в Германии «industrial-

metal». Другие, такие как Schandmaul или Faun, характеризуются более «мягким» звучанием с преобладающим использованием акустических инструментов.

Репертуар группы In Extremo, основанной в 1995 г., изначально состоявший по большей части из средневековых баллад, таких как «Herr Mannelig», «Vänner och fränder», или стихов, например, анонимное стихотворение «Omnia Sol temperat» из сборника Carmina Burana, «Pälästinalied» средневекового поэта Вальтера фон дер Фогельвейде и др., позже стал включать песни собственного сочинения, в основном посвященные темам свободы («Zigeunerskat»), предназначению музыканта («Sängerkrieg», «In Extremo»), любви («Gier», «Vollmond»).

Схожесть тем в репертуаре показывают и другие группы. Faun, которая также исполняет большое количество песен на стихи из Carmina Burana («Satyros») и средневекового поэта Генриха фон Морунгена («Von den Elben»). Schandmaul с их текстами, посвященными любви («Prinzessin», «Die goldene Kette»), свободе («Vogelfrei», «Leb!»); Saltatio Mortis неоднократно затрагивают мотив музыканта и его предназначения («Spelmannsschwur», «Tod und Teufel», «Der letzte Spielmann»). Ragnarök также обращается к этой теме («Spielmann»). Некоторые группы также используют религиозные мотивы, например Subway to Sally («Kain») и Saltatio Mortis («Sündenfall») или обращают внимание на проблемы современности, например, группа Subway to Sally («Abendland»), Saltatio Mortis («Früher war alles besser»).

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что красной нитью проходит через творчество упомянутых музыкальных коллективов не только тема человеческих чувств, но также образ музыканта – менестреля, шпильмана, который ничем и никем не связан и является вольным сказителем, свободным от контроля свыше. Возможно, это попытка спастись от довлеющей рутины, противоречий и непредсказуемости нашей современности, своеобразная форма ролевой игры. Сценическое шоу, аутентичные костюмы и инструменты также дополняют сложившийся образ.

В работе «Постижение истории» А. Тойнби, исследуя феномен архаизма, говорит: «архаизм – это тщательная, хорошо продуманная политика, цель которой – плыть против течения жизни, протестуя против традиции, закона, вкуса, совести, против общественного мнения» [1]. Суммируя вышесказанное, мы задались целью соотнести тексты названных музыкальных групп с культивируемым имиджем музыкантов, путем анализа архаизмов прийти к выводу о взаимозависимости языка и философии жизни индивидуума.

Таким образом, цель работы – рассмотреть функционирование архаизмов в текстах песен немецких фолк-рок-групп с философско-эстетической точки зрения.

Для достижения цели мы должны решить следующие задачи:

- 1) сделать анализ некоторых источников по теме исследования;
- 2) найти определение архаизмов;
- 3) проанализировать эмпирический материал;
- 4) сделать выводы о функционировании архаизмов в текстах песен немецких фолк-рок-групп с философско-эстетической точки зрения.

Объектом исследования послужили тексты песен следующих современных немецких фолк-рок-групп: Saltatio Mortis, Schelmish, In Extremo, Faun, Schandmaul, Subway to Sally, Feuerschwanz, Ragnarök, Tanzwut

Предметом исследования стали архаизмы в текстах вышеуказанных музыкальных коллективов.

В процессе работы были использованы метод лингвистического наблюдения, сравнительный метод.

В современной научной литературе нет четкого определения «архаизм». В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой, например, приводится следующее определение архаизма.

1. Слово или выражение, вышедшее из повседневного употребления и потому воспринимающееся как устарелое.

2. Троп, состоящий в употреблении старого (старинного) слова или выражения в целях исторической стилизации, придания речи возвышенной стилистической окраски, достижения комического эффекта. [2, с. 56].

Тем не менее необходимо разграничивать собственно архаизм – слово, воспринимающееся носителями языка как устаревшее, которому соответствует современный синоним и историзм – слово, вышедшее из живого словоупотребления вследствие того, что обозначаемый им предмет уже неизвестен говорящим как реальная часть их повседневного опыта [2, с. 179].

Иллюстрацией историзма может служить, например, слово «vogelfrei». Первоначально «vogelfrei» действительно означало «свободный», но позднее значение сменилось на «изгнанный из города в качестве наказания».

Употребление данного слова мы слышим в некоторых песнях:

Schandmaul – Vogelfrei

Wir sind frei wie die Vögel!

Wir sind vogelfrei!

(Мы свободны, как птицы! / Мы вне закона!)

Архаизмы используются в основном с тремя различными стилистическими целями: 1) для воссоздания реальной исторической обстановки и речи героев; 2) для создания торжественного стиля, взволнованно-поэтической речи; 3) как одно из средств создания комического, иронии, сатиры, сарказма [3, с. 1838].

В ходе нашего анализа в текстах современных немецких фолк-рок-групп удалось обнаружить следующие группы архаизмов: грамматические архаизмы; лексические архаизмы.

Одним из примеров архаизмов, которые были обнаружены в ходе анализа, являются устаревшие грамматические формы.

Наиболее часто среди современных немецких фолк-рок-групп употребляется архаичная форма датива у существительных сильного склонения единственного числа, которая восходит к средневерхненемецкому языку, но еще употреблялась в середине XX века. Однако в настоящий момент эта форма обнаруживается только в некоторых устойчивых выражениях, например «nach Hause», «zu Hause», «im Lande» и т.д.

Ниже приведены примеры данной формы датива, обнаруженные в рассматриваемых произведениях:

Schandmaul – Die Goldene Kette

Von fern hört man den Vater, es klappert das Stahlkleid,

*Vom **Kriege** kommt er her, am Kamin sich auszuruhen*

(Издалека слышно отца – гремит стальное одеяние, / С войны возвращается он, у камина отдохнуть)

In Extremo – Rattenfänger

*Und wären Wiesel mit im **Spiele***

(И ласки были с ними [= крысами] в игре)

Schandmaul – Die Drei Prüfungen

*Auf der Suche nach **dem Lichte** steigt er hoch in stiller Qual*

(В поисках света забирается он высоко в тихом мучении)

Feuerschwanz – Hurra! Hurra! Die Pest ist da!

*Der edle Ritter, ziemlich bitter, sieht sich schon im **Grabe**,*

da lässt er's heute auch mal sein, das höfische Gehabe

(Благородный рыцарь с горечью видит себя в могиле, / Сегодня он оставил придворное жеманство)

Saltatio Mortis – Irgendwo in meinem Geiste

*Irgendwo in meinem **Geiste***

Eine dunkle Kammer ist

(Где-то в моем духе / есть темная комната)

Faun – Tanz über die Brücke

*Wer darüber will gehn, muß im **Tanze** sich drehen*

(Кто через него хочет пройти, должен покружиться в танце)

Schandmaul – Walpurgisnacht

Kreisen Körper, Geister, Blicke,

*Berühren sich im **Fluge**.*

(Кружатся тела, духи, взгляды, / Касаются друг друга в полете)

Tanzwut – Brüder im Geiste

*Wir sind Brüder im **Geiste** für die Ewigkeit,*

Wir werden fliegen so weit, so weit

(Мы братья по духу навсегда, / мы полетим далеко-далеко)

В текстах современных немецких фолк-рок групп эта группа грамматических архаизмов используется наиболее активно. Таким образом, использование архаичной формы датива позволяет создать особую стилистическую окраску, приблизиться к стилизации под средневековые европейские баллады. Кроме того, использование архаичной формы датива позволяет стихотворному тексту уложиться в размер.

Устаревшие грамматические формы мы наблюдаем в формах обращения к одному человеку: употребление формы личного местоимения второго лица множественного числа **euch** вместо личного местоимения второго лица единственного числа **dir** или вместо формы вежливого обращения **Ihnen** при обращении «*lieber Vater*»; употребление в аккузативе мужского рода единственного числа формы притяжательного местоимения **euer** вместо притяжательного местоимения **dein** или вместо притяжательного местоимения **Ihr** формы вежливого обращения «*euern Mut*».

Schandmaul – Die Goldene Kette

*Willkommen, lieber Vater, erging es euch gut,
man hört schon die Spielleut besingen euern Mut*

(Добро пожаловать, любимый отец, как вам жилось? / Уже слышно, как менестрели воспевают вашу отвагу)

В следующем примере мы видим использование устаревшей формы глагола при обращении к одному человеку, т. е. употребление побудительного склонения глагола в форме второго лица множественного числа вместо единственного.

Faun – Sigurdlied

Schweiget, schweiget, Vater mein

(Тише, тише, отец мой)

Таким образом, на уровне грамматики в текстах современных немецких фолк-рок-групп наблюдается активное использование архаичной формы датива и ограниченное использование архаичной формы вежливого обращения.

Лексические архаизмы представлены различными существительными, глаголами, которые больше не используются в повседневном языке. В словаре они имеют помету «veraltet» [4].

Feuerschwanz – Hurra! Hurra! Die Pest ist da!

Im tiefen Wald hat er sich eine holde Maid erkoren

(В глубоком лесу он выбрал себе прекрасную девушку)

Subway to Sally – Rätsel II

Wer zog als Vagabund durchs Land

(Кто тащился, как бродяга по земле)

Saltatio Mortis – Tod und Teufel

In rot gekleidet ritt der Teufel,

*Ganz in schwarz **Gevatter Tod***

(Одетый в красное скакал черт / вся в черном – Смерть)

Ragnarök – Knochenschiff

*Sind, eh, schon halb verwesten, **heißa** der Knochenmann!*

(Наполовину мы уже истлели, айда, Костлявая!)

Архаизмы встречаются не только в самом тексте, но и в названиях песен, например **Minne** (Любовь) группы Subway to Sally.

Приведенные выше слова больше не употребляются в повседневной речи. Их вытеснили синонимы: erkiesen – auswählen, Maid – junge Frau, Vagabund – Landstreicher, Gevatter Tod – Sensenmann, heißa – hurra, Minne – Liebe.

Faun – Sigurdlied

Keiner kann der stolzen Frau

*als **Freier** wohl gefallen*

(Никто не мог гордой девушке / Понравиться как жених)

Faun - König Von Thule

*Er leert' ihn jeden **Schmaus***

(Он осушал его каждый пир)

Faun - Sigurdlied

viel kann ich euch sagen

*Von der großen **güldnen** Zeit*

(Много могу я вам рассказать / О великом златом веке)

Приведенные выше слова приобрели также дополнительные значения и оттенки, например Schmaus и güldnen в современном языке употребляются в ироничном ключе, а не в возвышенно-поэтическом, в котором они употребляются в текстах песен. Слово Freier в своем исконном значении вытеснено словом Bräutigam и используется в современном языке в значении «клиент проститутки».

Таким образом, на лексическом уровне архаизмы представлены, во-первых, словами, которые полностью вышли из употребления в современном немецком языке и заменены синонимами; и, во-вторых, словами, которые приобрели к настоящему времени новое значение и не употребляются в значении первоначальном.

В данной работе мы рассмотрели архаизмы на двух уровнях их функционирования в современном немецком языке. В результате проведенного исследования мы проанализировали архаизмы, встречающиеся в текстах немецких фолк-рок-групп. Мы установили, что немецкие фолк-рок-группы используют архаизмы для создания исторической обстановки средневековой Европы, придания текстам поэтической стилистики, а также самовыражения, заключающегося в отождествлении музыкантов со средневековыми менестрелями, близкими к русским скоморохам в свободолобии и обличении пороков современности.

Библиографический список

1. Тойнби, А. Постигение истории [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер [сайт]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Toynbee/_28.php (дата обращения: 29.10.2015).
2. Duden - Deutsches Universalwörterbuch // Duden, 2015.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / И.К. Созонова, Т.А. Ганиева, К.В. Виноградова, Т.А. Пичугина. – М.: Сов. энцикл., 1966. – 608 с.
4. Камаева Р.Б. Архаизмы как одна из основных категорий устаревшей лексики / Р.Б. Камаева // Вестник Башкир. ун-та. – 2012. – №4. – С. 1839–1841.

