

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Амурский государственный университет

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ



ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ
ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
ЭВЕНКОВ РОССИИ И ОРОЧОНОВ КИТАЯ

Благовещенск
Издательство АмГУ
2020

УДК 81+378
ББК 81+74.58
О26

*Рекомендовано
учебно-методическим советом университета*

Рецензенты:

Т. В. Аниховская, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»;

С. В. Деркач, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»

Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе: материалы VIII Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции (с международным участием) 24 января 2020 г. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2020.

Материалы видеоконференции, проведенной 24 января 2020 г. кафедрой иностранных языков Амурского государственного университета.

Освещаются вопросы методики преподавания иностранных языков в вузе, поиск новых путей оптимизации обучения иностранному языку и организации учебного процесса в условиях построения целостного образовательного пространства.

Проблемы сохранения языка и культуры эвенков России и орочонов Китая: материалы круглого стола 14 октября 2019 г. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2019.

Статьи, посвященные исчезающим языкам коренных народов Амурской области и севера Китая, – важный социальный вклад в работу по сохранению и ревитализации языков и культур, находящихся на грани исчезновения.

Редакционная коллегия:

О. Н. Морозова (отв. ред.), О. Г. Смирнова

ISBN 978-5-93493-261-0

ISBN 978-5-93493-346-4

DOI: 10.22250/tfl.2020

© Амурский государственный университет, 2020

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ И СРЕДНИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Материалы VIII Всероссийской национальной
научно-методической видеоконференции
(с международным участием)*

24 января 2020 г.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПИСЬМЕННОЙ ПРАКТИКЕ
(В АУДИТОРИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ)**

Е. В. Ардатова,

*кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель
кафедры русского языка как иностранного (Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург)*

Ю. В. Финагина,

*старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного
(Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург)*

**THE IMPLEMENTATION OF GRAMMAR IN WRITTEN PRACTICE
(IN FOREIGN STUDENTS' CLASS)**

Ekaterina V. Ardatova,

*PhD in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Russian
as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg*

Julia V. Finagina,

*Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language,
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена работе по активизации и дальнейшей реализации грамматического материала при подготовке к написанию изложения в аудитории студентов-иностранцев. Приводятся примеры заданий, выполнение которых совершенствует знания по грамматике, расширяет лексический запас обучающихся, что способствует успешному написанию изложения.

ABSTRACT

The article is devoted to the work of activation and further implementation of grammar material in preparation for writing an exposition in the audience of foreign

students. The article proposes different types of exercises. The tasks are primarily aimed at the improvement of students' grammar and lexical skills which contribute to the successful writing of the exposition.

Ключевые слова: письменная практика, русский язык как иностранный, грамматика, задания.

Key words: writing practice, Russian as a foreign language, grammar, exercises.

DOI: 10.22250/tfl.2020.1

Письмо является продуктивной аналитико-синтетической деятельностью, которая непосредственно связана как с порождением, фиксацией, так и с грамматическим структурированием письменного текста. В методике обучения иностранному языку письменная речь выступает не только как средство, но и как цель обучения [2, 6]. В методике преподавания русского языка как иностранного также выделяют различные направления в процессе работы на занятиях по письменной практике. Это может быть написание диктантов, изложений, разного вида писем, сочинений, эссе, заполнение некоторых регистрационных электронных бланков, анкет. Обучение перечисленным видам работ можно и нужно проводить постепенно, выстраивая работу поэтапно, согласно принципу «от простого к сложному», уделяя внимание правильному грамматическому оформлению любого письменного задания. В научно-методической литературе предлагаются различные подходы к работе над изложением [4, 5], что связано с актуальностью данного вида учебной деятельности на занятиях по письменной практике. Изложение «используется для обучения учащихся письменной речи, для обогащения их словарного запаса, для использования изучаемых грамматических явлений в тексте» [3, с. 407]. Рассмотрим возможности реализации грамматического материала на занятиях по РКИ, направленных на обучение написанию изложения. Исходным является текст «Петербургский ангел» из учебного пособия по письменной речи «Пишем по-русски, пишем как русские» [1, с. 23–24].

«Скульптура ангела популярна в искусстве. Ангелы защищают и людей, и города, поэтому их называют ангелы-хранители. Так, например, в Санкт-Петербурге они украшают много известных памятников архитектуры: шпиль Петропавловской крепости и Александровскую колонну на Дворцовой площади. А недавно в Измайловском саду появилась новая скульптура, которая называется «Петербургский ангел».

На скамейке сидит скромный старик. В одной руке он держит книгу, в другой – зонтик. Только два крыла за спиной говорят о том, что перед нами ангел. Этот добрый дедушка совсем не похож на него: старые пальто и шляпа, длинный шарф. Нам может представиться обычный житель Петербурга, который много читает и всегда носит с собой зонтик на случай дождя. Почему же скульптуру назвали «Петербургский ангел»? Известно, что ангелы могут принять вид человека, а узнать их можно благодаря свету и теплу, которые они излучают. Вот что рассказал автор этой необычной скульптуры Роман Шустров: «Петербургский ангел» – это собирательный образ петербургских стариков – мудрых, интеллигентных, душевных. Это старики из моего детства, которые пережили войну, но сохранили оптимизм, любовь к жизни, интерес к людям. К сожалению, этот образ почти исчез из нашей жизни, но встречи с этими добрыми стариками украшали наше детство». Гости города рассказывали, когда они просто спросили, как пройти куда-то у местной петербурженки – она даже пригласила их в свой дом на чай с пирогами – так тепло они поговорили. Туристы со всего мира приезжают в Петербург, чтобы посетить его музеи, парки, дворцы. Они гуляют по Невскому проспекту, любуются известными памятниками и скульптурами, но мало кто знает, что в уютном Измайловском саду недалеко от реки Фонтанки на скамейке сидит добрый ангел и охраняет наш город».

При написании изложения по этому тексту студентами допускаются следующие ошибки:

1. Неправильное определение рода имени существительного (добрая дедушка, большой любовь).
2. Неправильное употребление местоимений (В одной руке у *его* книга...).

3. Ошибочное использование местоимений при трансформации текста из прямой речи в косвенную (Автор говорит, что это старики из *моего* детства).

4. Неправильное использование предлогов (в скамейке сидит ...).

5. Ошибочное согласование глаголов по виду и времени (Они погуляли по Невскому проспекту, но мало кто знает...).

6. Неправильное образование форм прошедшего времени: (Гости города были рассказывать).

Безусловно, это лишь некоторые примеры часто встречающихся грамматических ошибок иностранных студентов при написании изложения. Полностью избежать ошибок невозможно, поскольку подготовка обучающихся на подготовительных факультетах происходит по-разному и в течение неодинакового количества времени. Задача преподавателя на занятии по письменной практике состоит в повторении и активизации грамматического материала в целях предупреждения возможных ошибок. В качестве иллюстрации вышесказанного приведем фрагмент практического занятия, посвященного работе над текстом «Петербургский ангел».

Задание 1. Прочитайте текст. Переведите незнакомые слова. Определите род следующих имен существительных, заполнив таблицу:

хранитель, скульптура, искусство, шпиль, крепость, детство, дворец, пальто, любовь, жизнь, оптимизм.

Мужской род (он)	Женский род (она)	Средний род (оно)
------------------	-------------------	-------------------

Задание 2. Напишите словосочетания, поставив прилагательные в правильную форму.

Добр... ангел-хранитель, известн... скульптура, больш... искусство, знаменит... крепость, прекрасн... детство, вечн... любовь, постоянн... оптимизм, Невск... проспект.

Задание 3. Заполните пропуски предлогами там, где нужно.

1. ... аудитории сидит студент. 2. ... стуле лежит кот. 3. ... скамейку падают осенние листья. 4. Крылья были ... спиной ангела. 5. Зимний дворец находится

... Дворцовой площади. 6. Они часто приглашают к себе ... домой. 7. Мы гуляли ... Невскому проспекту. 8. Памятник находится недалеко ... реки Фонтанки.

Задание 4. Замените прямую речь косвенной.

Автор скульптуры сказал: «Петербургский ангел» – это собирательный образ петербургских стариков – мудрых, интеллигентных, душевных. Это старики из моего детства, которые пережили войну, но сохранили оптимизм, любовь к жизни, интерес к людям. К сожалению, этот образ почти исчез из нашей жизни, но встречи с этими добрыми стариками украшали наше детство».

Задание 5. Образуйте совершенный вид (СВ) от следующих глаголов:

говорить-..., сохранять-..., исчезать -..., украшать-..., приглашать-..., принимать-..., спрашивать - ... , посещать -

Задание 6. Раскройте скобки, поставьте глаголы в правильную форму.

1. Туристы ... (любить) ... (посещать/посетить) музеи города.
2. Люди ... (считать), что ангелы ... (помогать/помочь) им.
3. Обычный житель много... (читать) и всегда ... (носить/нести) зонтик.
4. К сожалению, многие редкие виды растений уже... (исчезать/исчезнуть).
5. Каждый день мы должны много... (говорить/сказать) по-русски.
6. Если мы хотим... (пригласить/приглашать) гостей, нам нужно... (готовить/приготовить) вкусную еду.

Подобные упражнения могут выступать в качестве подготовительной работы перед написанием изложения по тексту. Однако они не отменяют и вдумчивой работы с лексикой, и составление плана изложения (возможно, в виде вопросов), и краткого предварительного устного пересказа текста.

-
1. Ботин В. А., Игнатьева Н. Д., Лаврова О. В., Лопатенко Е. С., Сидорова Е. Ю., Финагина Ю. В. Пишем по-русски, пишем как русские: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 94 с.
 2. Кишун Л. С. Методика обучения письму и письменной речи в курсе русского языка как иностранного // Знание. – 2016. – № 2 – (2) 31. – С. 88-91.
 3. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта: Наука, 2013. – С. 401-471.
 4. Сорокина М. О. Изложение как метод преподавания на занятиях по РКИ (анализ ошибок в работах студентов) // Языки и литература в поликультурном пространстве. Журнал Алтайского гос. ун-та. – 2017. – № 3. – С. 71-75.

5. Трушина Е. А. Изложение как средство формирования письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе: Сборник материалов I межвузовской конференции. Пензенский артиллерийский инженерный институт, 2018. – С. 173-180.
6. Хэ Юй. Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2019 – № 6. – С. 271–275.

УДК 004.773::[378+372.881.1]

**СОЦИАЛЬНО-СЕТЕВАЯ БЕСЕДА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО**

Л. К. Бабурин,

*кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры
иностраных языков (Санкт-Петербургский государственный
технологический институт (технический университет),
г. Санкт-Петербург)*

**SOCIAL NETWORK CONVERSATION
AS A PEDAGOGICAL TOOL**

Lev K. Baburin,

*PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Saint-Petersburg State Institute of Technology (Technical University),
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена использованию так называемой беседы в социальной сети в качестве вспомогательного средства организации образовательного процесса. Соответствующий способ коммуникации между преподавателем и учащимися рассматривается на примере секций немецкого и французского языков высшего учебного заведения неязыкового профиля.

ABSTRACT

The article is devoted to using the so-termed conversation at social networks (chat) as an auxiliary aid in organizing the educational process. The corresponding communication mode between the lecturer and the students is examined on the example of the German and French languages sections at a non-linguistic higher school.

Ключевые слова: педагогика, методика преподавания языков, социальные сети.

Key words: education science, methods of language teaching, social networks.

DOI: 10.22250/tfl.2020.2

Ни для кого не секрет, какую коммуникационную революцию в мире произвело изобретение и распространение социальных сетей. Соответствующие изменения коснулись и взаимодействия педагогов с обучающимися. Разумеется, каждый педагог имеет полное право ограничиваться общением со своими учащимися «в традиционном формате», а вместе с тем в ряде случаев именно социально-сетевые технологии представляют собой наиболее эффективное и экономичное средство коммуникации между участниками образовательного процесса.

В данной статье рассмотрим использование так называемой социально-сетевой беседы (чата) преподавателем и учащимися секций немецкого и французского языков неязыкового вуза. Такой выбор не случаен, поскольку эти секции с организационной точки зрения обладают рядом специфических черт, качественно отличающих их от секции английского языка. Последний, как известно, изучается подавляющим большинством, что позволяет:

1) делить группы студентов, изучающих английский язык, по курсам (годам обучения) и факультетам;

2) подразделять эти группы по уровням владения языком (слабые, средние и сильные);

3) разграничивать в расписании учебных занятий различные уровни подготовки (среднее профессиональное образование, бакалавриат (либо специалитет), магистратура, аспирантура);

4) ориентироваться при создании основного расписания занятий по иностранному языку на английскую секцию.

Соответственно немецкая и французская секции, на которые поступает меньшинство учащихся, перечисленными характеристиками обычно не обладают. При записи на эти секции создается отдельный список учащихся разных курсов и факультетов, вплоть до совмещения уровней подготовки, с их координата-

ми (как правило, номерами мобильных телефонов и адресами электронной почты). После этого преподаватель – руководитель секции – вынужден сам связываться с каждым из них лично. Ситуация нередко осложняется тем, что он ведет также занятия по английскому языку. В связи с этим приходится согласовывать время, в которое тому или иному обучающемуся было бы удобно посещать занятия по иностранному языку, с учетом как расписания по остальным учебным дисциплинам, так и основного расписания преподавателя.

Чтобы избежать лишних временных (а в случае связи по мобильному телефону – и финансовых) затрат, неизбежных в том случае, если связываться с каждым учащимся по отдельности, преподавателю целесообразно стать участником (возможно – и администратором) социально-сетевой беседы, посвященной деятельности данной секции. Как показывает практика, профили многих учащихся можно найти в социально-сетевых сообществах данного учебного заведения. Найдя их и добавив их в беседу, преподаватель получает возможность обсуждать общие организационные вопросы одновременно со всеми задействованными в ней обучающимися секции. Кроме того, последние, в свою очередь, могут обсуждать эти вопросы между собой, что способствует в том числе налаживанию связей внутри секции. С методической точки зрения в беседе полезно общаться на изучаемом иностранном языке; вместе с тем особо сложные организационные моменты лучше обсуждать по-русски. Уже на этом этапе преподаватель может сделать выводы, насколько тот или иной участник беседы владеет иностранным языком. Помимо того, преподаватель может разместить в чате учебные материалы.

Наконец, данная технология позволяет избежать отставания участников секции от учебной программы. С этой целью преподаватель дает установку, чтобы после каждого занятия учащиеся выкладывали в беседу как фотокопии конспектов, так и информацию о домашнем задании, уточняя при этом, к какому контингенту (по уровням подготовки, факультетам и курсам) таковые имеют отношение. Между прочим, такой распорядок можно принять и в английских группах (с той разницей, что в их социально-сетевых беседах преподавателю участвовать не обязательно).

В заключение повторим, что предлагаемый нами метод организации образовательного процесса ни в коем случае не должен становиться общеобязательным, поскольку решение о его использовании определяется такими факторами как личностные особенности педагога и его отношения с коллективом обучающихся, и решение каждому преподавателю следует принимать индивидуально.

-
1. Три идеи для преподавания в социальных сетях // <https://blog.teachmeplease.ru/posts/idei-dlya-prepodavania-v-socialnih-setyah>
 2. Dlamini, Kh. The Role of Social Media in Education. – <https://www.lcibs.co.uk/the-role-of-social-media-in-education/>

УДК 372.881.111.1

**О НЕКОТОРЫХ ФАКТОРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ
БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В УСЛОВИЯХ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА**

Л. О. Блохинская,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**SOME FACTORS OF FUTURE ECONOMISTS PROFESSIONAL SUCCESS
IN THE CONDITIONS OF SOCIETY INFORMATIZATION**

Lyudmila O. Blokhinskaya,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Становление современной информационной эпохи свидетельствует, что сегодня в обществе идет процесс формирования человека нового типа – личности с высоким уровнем информационной культуры и потребностью в информационном общении. Появились веские основания говорить о новых компетенциях и иноязычных умениях, от которых зависят качество подготовки выпускников и успешность их будущей профессиональной деятельности не только в нашей стране, но и за рубежом.

В статье рассматривается иноязычная информационная компетенция, условия ее формирования и реализации в рамках дисциплины «Иностранный язык» на экономическом факультете вуза.

ABSTRACT

The formation of the modern information age indicates that today society is in the process of forming a new type of individual – an information personality with a high level of information culture and the need for information communication. There are sound reasons to develop new competencies and foreign language skills, which determine the quality of graduates training and the success of their future professional activities not only in our country, but also abroad.

The article deals with foreign language information competence, the conditions for its formation and implementation in the framework of the discipline «Foreign language» at the University, the department of Economics.

Ключевые слова: современная информационная эпоха, информационная культура, информационная компетенция, иноязычная информационная компетенция, коммуникативные, творческие умения.

Key words: modern information age, information culture, information competence, foreign information competence, components of foreign information competence, communicative, creative skills.

DOI: 10.22250/tfl.2020.3

В связи с тем, что на данном этапе развития общества роль информации возросла, современный, способный к взаимодействию и конкуренции с зарубежными партнерами информационно-компетентный специалист экономического профиля (впрочем, как и любой другой профессиональной сферы) должен обладать умением работать с иноязычными информационными потоками, свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в формировании информационной картины мира, взаимодействовать в информационной среде, самостоятельно углублять знания и способствовать развитию информационной культуры.

Для этого ему необходимо не только получить определенный набор теоретических знаний и накопить жизненный опыт, но и на практике научиться работать с вычислительными и информационными системами, книжными и электронными библиотеками, надлежащим образом используя набор информационных ресурсов и информационных технологий в своей повседневной и профессиональной деятельности. К тому же для осуществления информационной деятельности, взаимодействия и устной коммуникации с представителями разных культур будущему работнику необходимо иметь представления о видах информации и информационных ресурсов на иностранном языке, знать терминологию Интернета и его приложений и развить навыки письменной коммуникации на изучаемом, не родном ему языке. Заметим, что процесс восприятия этой информации крайне сложен и индивидуален. Студент должен сам, исходя из совокупности мотивации, своих знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, уровня владения иностранным языком, выстроить оптимальный маршрут своего обучения и саморазвития, выбрать методы и способы индивидуального освоения информационного пространства и свой темп работы с информацией.

В связи с изложенным представляется необходимым проанализировать современные тенденции информатизации языкового образования в вузе. Основное внимание будет уделено иноязычной информационной компетенции (ИИК), которая реализуется в рамках дисциплины «Иностранный язык», рассматривается как одно из условий профессиональной самореализации и создания у студентов положительных эмоций при работе с иноязычными источниками и считается фундаментальным фактором повышения мотивации языковой подготовки обучаемых [1].

Эволюционирование информационной эпохи свидетельствует, что сегодня в обществе идет процесс формирования человека нового типа – информационной личности с высоким уровнем информационной культуры и потребностью в информационном общении. Поэтому отечественные и зарубежные методисты и исследователи обозначили не только актуальность модернизации со-

временного образования, но и указали на потребность формирования у выпускника вуза новой и очень нужной компетенции – информационной. Очевидно, что школа также играет немалую роль в ее формировании на начальном этапе образовательного процесса человека, создавая благоприятную информационную среду, в которой начинается становление определенного уровня не только данной компетенции, но и информационной нравственности и информационной культуры в целом. Последняя, в свою очередь, является инструментом дальнейшего всестороннего развития, самореализации личности и неотъемлемой частью культуры всего общества. Именно школа должна закладывать основы освоения технологий работы с информацией, дать знания об общедоступных источниках информации и не только сформировать навыки их использования, но и обеспечить сформированность таких информационных умений как оценка полезности и истинности полученных данных и способность их творческой переработки с целью создания своей, новой информации, необходимой для решения учебных и практических задач.

Что касается формирования информационной компетенции в вузе, то заметим, что будущие выпускники-экономисты, имея высокий уровень инфопотребности, вынуждены самостоятельно, под руководством преподавателя вырабатывать данную компетенцию и способность глубокого проникновения в суть процессов обработки информации. Студенты ищут информацию с целью самообразования, саморазвития, расширения кругозора, профессионального роста и изучения культурных особенностей представителей страны изучаемого языка, используя базы данных, информационные сети, знания и навыки, полученные на занятиях по информатике.

Благодаря информационным каналам появляется возможность удовлетворить потребности личности в информационном общении с внешним миром, в интеркультурном взаимодействии и информационном взаимообмене в поликультурном информационном пространстве. Отсюда язык, с одной стороны, – средство коммуникации, с другой, – инструмент передачи и создания знаний, которые, как полагают исследователи, могут впоследствии привести к изменению модели мира. В нашем случае речь пойдет об английском языке, поскольку

большая часть современных мировых исследований, научных и технических разработок публикуется именно на нем.

В данном контексте нельзя не согласиться с Л. И. Печинской, которая справедливо полагает, что для профессионального роста, успешной карьеры будущие выпускники должны обладать не просто информационной компетенцией, а иноязычной коммуникативной компетенцией – набором информационных умений, позволяющих субъекту деятельности осуществлять самостоятельно поиск, анализ, отбор, кодирование, преобразование, сохранение и последующее использование информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией [4]. Далее автор подчеркивает относительную новизну, неразработанность данной проблемы и терминологии в частности.

Л. И. Печинской предложено несколько примеров определения ИИК с точки зрения отечественных исследователей. Так, наиболее употребительным считается определение Л. К. Раицкой, согласно которому иноязычная информационная компетенция включает в себя все умения, навыки, действия, связанные с иноязычной информацией как на традиционных носителях, так и в сетях [5]. По определению Е. В. Бурцевой, данная компетенция – «сложное образование, обладающее интегративными свойствами, одна из составляющих коммуникативной компетенции, тесно связанная с лингвистической, социокультурной, дискурсивной, компенсаторной компетенциями» [1, 2, 3].

Установлено, что уровень ИИК определяют следующие признаки информационного поведения: интерес к специальной литературе, аргументы, причины обращения к различным источникам информации на английском языке, множество научных и других тематических материалов, степень удовлетворения инфопотребностей, технологии поиска, хранения, переработки информации, процесс понимания и использования полученной информации в сфере экономики и бизнеса, полезность и правдивость этой информации, пути передачи новой информации.

На данном этапе отечественные и зарубежные исследователи обсуждают вопросы содержания компонентов и умений, характеризующих ИИК. Полагают,

что ее структурные элементы еще окончательно не определены и нуждаются в дальнейшем изучении и дополнении.

Например, не вызывает сомнения наличие мотивационного компонента в структуре иноязычной информационной компетенции. Именно он связан с мотивацией поиска информации и использования современных информационных технологий с целью образования и самообразования личности, получения профессии.

Информационно-поисковый элемент включает знания информационных ресурсов, современных информационно-коммуникационных технологий, умения оформлять информационный запрос, способности анализировать, оценивать и оформлять найденную информацию.

Лингвистический компонент – работа с английскими научными и публицистическими текстами, в частности, определение стиля текста, его грамматических и лексических особенностей, терминологии и словообразования, владение навыками изучающего, ознакомительного просмотрового, поискового чтения и умениями скорочтения.

Информационная нравственность, вопросы доступа к чужой информации, корректного ее использования и цитирования, знание законов об интеллектуальной собственности, правил и норм легального использования информации – составляющие этического компонента указанной выше структуры.

Нельзя забывать и об информационной безопасности обучающихся при организации сетевого обучения. Следует научить их безопасному взаимодействию на родном и изучаемом языках в сети Интернет [6].

Операционно-деятельностный компонент включает в себя: навыки работы с оригинальной англоязычной литературой по специальности; умения смыслового анализа научно-технического англоязычного текста; способности создания вторичного текста (написания реферата, эссе, составления аннотации или письменного обзора, подготовки презентации, сообщения). Чтобы создать продукт индивидуального творчества – презентацию, доклад, сообщение или реализовать групповой профессионально-направленный проект, студенту придется

проделать научно-исследовательскую работу, проведя анализ, синтез, абстрагирование, сравнение и обобщение большого количества источников информации, в том числе и оригинальной литературы на английском языке. Благодаря данному компоненту расширяются не только информативность, но и фоновые знания студента, развивается логика его мышления.

Для осуществления процесса формирования компонентов ИИК студентам необходимы не только электронные учебные пособия, курсы и различного рода упражнения в области аудирования, говорения, письма и задания, направленные на развития умений профессионально ориентированного и других видов чтения в сфере экономики и бизнеса, но и Интернет-ресурсы. Они включают в себя: Интернет-тренажеры; тематические сайты; электронные образовательные и тематические порталы; обучающие интернет-программы; словари для овладения тезаурусом межличностного и делового профессионального общения; энциклопедии; Skype – один из примеров синхронного онлайн-сервиса, позволяющий одновременно всем членам группы участвовать в дискуссии и обеспечивающий возможность немедленного получения ответных сообщений и асинхронные онлайн-сервисы (с отсрочкой ответа участников). Сегодня активно используется система управления обучением Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), представляющая собой свободное веб-приложение. Она способствует не только активному взаимодействию преподавателей и студентов, но и оптимизации процесса обучения английскому языку в вузе. Возможности системы Moodle позволяют создавать сайты для онлайн-обучения, оценивать и проводить мониторинг освоения иноязычного тезауруса по темам, понимания прочитанного / прослушанного контента, выполнения письменного проблемно-проектного / творческого задания, повторить и закрепить грамматические явления и, наконец, провести между студентами взаимное оценивание выполненных работ, используя элемент «форум» [7]. Хотя практика показывает, что существуют технологии оценивания, которые реализуются только при наличии прямых социальных контактов на практических занятиях в

аудитории, – например, проведение ролевых игр (деловые переговоры, интервью, телефонные переговоры и т. п.).

Другие не менее популярные формы взаимодействия – это блоги, веб-форумы. Для развития умений письменной речи рекомендуется использовать вики-технологии.

Необходимо также отметить, что формирование иноязычной информационной компетенции не происходит только в рамках дисциплины «Иностранный язык», а имеет междисциплинарный характер. Для эффективной и полноценной подготовки студентов к работе с иноязычными информационными источниками в Интернете необходимы знания, умения и навыки, полученные в результате освоения профильных дисциплин и курсов.

Что касается педагогических технологий, то предлагается учитывать преимущества традиционного и электронного обучения, обуславливающие развитие информационных компетенций. Не стоит оставлять без внимания и встречи с носителями языка, представителями зарубежных компаний, лекции специалистов в сфере экономики и бизнеса. Тогда практические занятия по иностранному языку на экономическом факультете будут отличаться разнообразием, повышенным интересом студентов к дисциплине и эффективностью.

Совершенно очевидно, что информатизация языкового образования требует от преподавателя постоянного развития и совершенствования своих знаний и практических навыков в данной области, а также создания таких электронных пособий, содержание которых студенты сами смогут генерировать, модифицировать и дополнять ввиду стремительного потока новой информации.

В заключение отметим, что знание иностранного языка сегодня – это, во-первых, необходимость, важное условие профессиональной компетентности будущего специалиста; во-вторых, возможность быстрой адаптации к экономическим, социальным и культурным изменениям в обществе на информационной основе; в-третьих, постулат «Образование в течение всей нашей жизни» указывает на то, что обе стороны учебного процесса (и студенты, и преподаватели)

строят свои собственные траектории будущего развития, образования и самообразования.

-
1. Бурцева Э. В. Деятельностный компонент содержания иноязычной информационной компетенции студентов // Вестник Бурятского гос. ун-та. – 2015. – № 15. – С. 102-105.
 2. Дзугоева М. Г. Постановка и решение задач – основа информационной компетентности студентов // Проблемы качества образования: материалы XIII Всерос. совещания: – М.: Изд-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2. – С. 31-36.
 3. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Брянск, 2002. – 19 с.
 4. Печинская Л. И. Формирование иноязычной информационной компетенции в рамках курса иностранного языка в неязыковом вузе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. «Гуманитарные и общественные науки». – 2010. – № 2. – С. 84-88.
 5. Раицкая Л. К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе // Вестник Московского ун-та. Серия 20 «Педагогическое образование». – 2010. – № 2. – С. 28-36.
 6. Сысоев В. П. Основные направления информатизации языкового образования // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия «Филологические науки». – 2013. – № 4. – С. 83-95. – http://rhema-journal.com/filolog_2013-4.pdf
 7. Цветкова С. Е., Малышева Е. Ю. Организация контактной самостоятельной работы магистрантов в условиях информационной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 1. – С. 280-283.

УДК 378:811.11

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ
ПО МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ**

С. Н. Борисова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

**FROM THE EXPERIENCE OF WORKING AT THE INSTITUTE OF
TECHNOLOGY ON A MODULAR KNOWLEDGE ASSESSMENT SYSTEM**

Svetlana N. Borisova,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Institute
of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена опыту работы по модульной системе обучения в неязыковом вузе. Рассматриваются достоинства и недостатки данной системы.

ABSTRACT

The article is devoted to the working experience on a modular training system in the non-linguistic university. Advantages and disadvantages of this system are considered.

Ключевые слова: модульная система, достоинства и недостатки, оценка знаний.

Key words: modular system, advantages and disadvantages, knowledge assessment.

DOI: 10.22250/tfl.2020.4

Проработав много лет в Технологическом институте на кафедре иностранных языков, я по достоинству оценила традиционный подход к изучению иностранных языков в неязыковом вузе, которого до сих пор придерживалась наша кафедра. Под традиционным подходом имеются в виду регулярные занятия – раз или два раза в неделю. Эта регулярность как раз и позволяет нашим студентам, для которых изучение иностранного языка не является первостепенной целью, поддерживать свой языковой уровень, а для многих даже повысить его. Стимулируют студентов промежуточные тесты, зачетные задания, не говоря уже об экзамене по иностранному языку, который проводится у нас в вузе в конце 2-го курса.

Но в последнее время все чаще стала звучать формулировка «инновационные методы обучения». Конечно же, наша кафедра не могла не откликнуться и включила в план обучения компьютерные презентации и письменную составляющую в виде резюме, мотивационного письма и даже письма-запроса. Но этого показалось мало, и «грянул гром». Самый прогрессивный факультет

нашего вуза – экономический, который всегда идет в ногу со временем, судя по его высокой технической оснащенности, предложил проводить занятия по модульной системе обучения. Более того, экономический факультет нашего вуза уже несколько лет придерживается балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов. Эту систему характеризует как ряд преимуществ, так и ряд недостатков. Одним из неоспоримых преимуществ этой системы, по моему мнению, является то, что студенты, не посещающие занятия, лишаются большого количества баллов в конце семестра. Тут действует накопительная система. Поэтому добросовестные студенты, посещающие все занятия, имеют возможность набрать больше баллов, чем пропускающие, при том же уровне знания языка. А к недостаткам данной системы я отношу отсутствие экзамена как такового. Когда студент готовится, повторяет грамматику, устные темы, чтобы выйти на экзамен. Важной составляющей экзамена мне представляется взаимодействие студента с преподавателем. Именно этого общения и возможности объективной оценки знаний студента преподавателем и лишает нас БРС. Не говоря уже о том, что зачастую студенты стремятся не к получению знаний, а лишь к накоплению баллов. Но если с течением времени нашей кафедре пришлось смириться с БРС, то по поводу модульной системы обучения в нашем вузе нужно сказать отдельно.

В этом году мне пришлось полностью перейти на модуль. Хочу поделиться своими наблюдениями и выводами по поводу данного метода обучения. Эта система коснулась только студентов экономического факультета. Им не повезло. Они стали первопроходцами. Перед тем, как начать работать в этой незнакомой мне системе, я решила узнать о ней побольше, в том числе об истории ее возникновения. Оказывается, концепция модульного обучения была разработана американским исследователем Дж. Расселом и приобрела большую популярность в США и Западной Европе еще в 60-х гг. В России она стала известна с 1972 г. как альтернатива традиционному обучению. Модульная система обучения – это современная педагогическая технология, кардинально отличающаяся от классической формы преподавания [1, 2].

Сущность модульной формы обучения заключается в том, что ученик сам изучает дисциплину, а педагог организует учебный процесс, а также мотивирует, координирует и контролирует работу ученика [2]. Вроде бы все здорово. Студенту предоставляется возможность в индивидуальном темпе самостоятельно изучать материал, т. е. он должен не только получать знания, но и учиться добывать их, объективно оценивать себя и свои возможности, работать самостоятельно. Причем отношения между студентом и преподавателем устанавливаются такие, что преподаватель – это партнер в учении, а не «даватель» знаний. Студент учится сам, а преподаватель лишь осуществляет мотивационное управление его учением.

Теоретически все выглядит очень заманчиво. С чем же я и мои коллеги столкнулись в реальности?

Во-первых, экономический факультет нашего института решил сократить часы, выделяемые на иностранный язык. Если бакалавры технических факультетов традиционно изучают язык 4 семестра – т. е. на протяжении двух лет обучения, то экономисты, обучаемые по модульной системе, довольствуются лишь одним годом, который разбит на три триместра. Исходя из этого, пришлось перекраивать программу обучения.

Во-вторых, не порадовало нас и расписание занятий. Вместо еженедельных уроков мы имеем весьма неоднородное расписание: наши занятия проходят дважды, а то и раз в месяц. Правда, пары сдвоенные. Получается, что мы занимаемся со студентами вдвое реже. Мы вынуждены давать им большое домашнее задание, которое, согласно теории модульного обучения, они должны делать в индивидуальном темпе. Еще наша задача как педагогов заключается в мотивации студентов. На каждом уроке я произношу воззвания, призванные мотивировать студентов изучать язык. Говорю им, что они должны быть конкурентоспособными на рынке труда, что английский язык – это язык международного общения и без него никуда. Вспоминаю разные истории из жизни своей и свои знакомых, когда знание языка действительно пригодилось.

А на практике мы получаем следующую ситуацию. У студентов-экономистов нашего вуза в основном очень низкий уровень знания языка. Они слабо мотивированы на его изучение. К тому же модуль предполагает высокую степень личной ответственности студента за самообразование. Домашняя работа должна быть выполнена к каждому уроку, а занятия должны посещаться регулярно. Но поскольку обучение на экономическом факультете платное, то многие студенты вынуждены работать, чтобы оплатить учебу. Естественно, они вынуждены пропускать и без того редкие наши встречи и зачастую не делают домашнего задания вообще, ссылаясь на занятость и нехватку времени. В итоге, поскольку в рейтинг заложен большой процент баллов за посещение занятий, такие студенты не добивают баллов в конце года и остаются неаттестованными, хотя и могут выполнить все тестовые задания. Весьма небольшое количество студентов добросовестно готовит домашние задания и посещает занятия. Это и есть те, на которых рассчитана модульная система, т. е. студенты с высокой степенью мотивации и ответственности за свою учебу.

Какой же вывод напрашивается из изложенного? Опять же это будет мое личное мнение. Мне кажется, исходя из печального опыта нашей кафедры, что модульная система обучения иностранным языкам подходит далеко не каждому студенту. Более того, она подошла бы для изучения какой-нибудь другой дисциплины, где не требуется такого регулярного повторения материала, как при изучении языка, где чем больше занятий, тем лучше. Либо такой подход может дать результаты при заочной или дистанционной форме обучения. Но главное в этой системе – сам студент. Если он не готов изучать язык самостоятельно, прилагая соответствующие усилия, если он не понимает, зачем ему это нужно, то модульная система не работает.

Мы с коллегами составили анкету и провели опрос студентов-экономистов на тему – довольны ли они модульной системой обучения иностранному языку на своем факультете. Им было предложено дать свои предложения по улучшению качества занятий. Многие из них захотели продолжать изучение языка, года занятий им показалось мало. Таким образом, все за то, чтобы занятия проходили чаще, чем дважды в месяц.

-
1. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 2012. – 158 с.
 2. Бабко Г. И. Модульные технологии обучения. Теория и практика проектирования. – М.: Изд-во РИВШ, 2010. – 64 с.

УДК 378:81'34

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП
КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Д. А. Громова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры
иностраных языков в сфере менеджмента*

(Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург)

Л. Д. Ребикова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной
лингвистики (Балтийский государственный технический
университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург)*

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS
IN ENGLISH AS A FINAL STAGE OF TEACHING ENGLISH
IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

Diana A. Gromova,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages
for Management, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg*

Liubov D. Rebikova,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Theoretical and Applied
Linguistics, Baltic State Technical University named after D. F. Ustinov,
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье выделены основные профессиональные компетенции, которые могут быть включены в заключительный этап преподавания английского языка

в вузе. Рассматривается их сочетаемость с изучением традиционных тем делового английского языка.

ABSTRACT

The article considers the main professional competences that can be included into the final stage of teaching English at universities. The article illustrates how these competences can be combined with traditional business topics.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, темы делового английского языка, интегрированные навыки.

Key words: professional competence, business topics, integrated skills.

DOI: 10.22250/tfl.2020.5

Развитие общекультурных и профессиональных компетенций через компетентностный подход в преподавании английского языка в вузе и значение этого подхода для подготовки будущих специалистов не вызывает сомнений. В этой связи в центре внимания статьи предмет «Эффективные коммуникации в деловой среде на английском языке», введенный на третьем курсе Высшей школы менеджмента (ВШМ) СПбГУ. Представляется, что данный предмет является логическим завершением в преподавании английского языка. Это, по сути, новый ракурс в преподавании делового английского языка. Приоритетным по-прежнему является языковая составляющая, языковая компетенция. Вместе с тем данный предмет находится на стыке с профессиональными предметами и фактически является интегрированным, используя современный метод – предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL); акцент делается на профессионально значимых компетенциях наряду с общекультурными компетенциями и коммуникативными навыками в рамках компетентностного подхода [1].

Студенты осваивают следующие навыки:

- 1) неформальное общение в деловой среде (small talk, socializing);
- 2) публичное выступление (speech/talk);
- 3) проведение презентации (making full scale presentations vs pitching: short and persuasive self-presentation, product/service presentation);

- 4) проведение совещания/собраний менеджеров (problem-solving);
- 5) проведение совещания/собраний менеджеров (brainstorming);
- 6) проведение собрания с голосованием (holding a meeting with voting);
- 7) анализ публицистической статьи (summarising);
- 8) ведение переговоров (negotiating);
- 9) написание делового документа (business paper writing);
- 10) написание теста (test-taking);
- 11) интегрирование навыков (integrated skills: video + discussion + follow-up document).

Приведенный список показывает, что студентам прививаются навыки как устной, так и письменной коммуникации.

Чем обусловлен выбор именно этих навыков?

Исходя из принципа «от простого к сложному», т. е. принципа поэтапного, «лестничного» формирования навыков, курс начинается с освоения навыка «неформальное общение в деловой среде (small talk)». Этот навык важен для будущих специалистов, особенно если они заинтересованы в работе в международной компании, т. е. в интернациональной среде. Подразумевается не просто умение говорить на английском языке, а значительно более сложное умение представить себя с целью провести на последующей стадии переговоры, когда от умения представить себя или задать нужный, деликатный вопрос в дипломатической, «мягкой» форме может зависеть исход переговоров, когда важно правильно выстроить свою речь, применяя на практике знания функциональной грамматики. К тому же это один из 7 значимых навыков, который влияет на успех в профессиональной коммуникации, когда от развития личных связей может зависеть, какие деловые возможности перед вами или вашей компанией будут открыты [6].

Навыки публичных выступлений, проведения собраний, ведения переговоров – классический набор навыков делового человека. Поэтому особое внимание следует уделить специальным, дополнительным навыкам. Если это навык презентации, то акцент делается на эмоционально-окрашенный тип презентации с целью заинтересовать потребителя в приобретении товара или услуги –

вербальную маркетинговую презентацию (a sales pitch), разграничивая при этом презентацию материала/информации и рекламу. Здесь на протяжении трехминутной речи спрессованы элементы коммуникативной функциональной грамматики, лексики и фонетики.

Во время отработки навыка «проведение собрания» студенты учатся выделять приоритетные предложения, убеждать в своей правоте или проводить голосование, если во время собрания не удалось прийти к единому мнению. Либо при проведении собраний активизируется навык «мозговой штурм», если студентам дано задание за обозначенный промежуток времени предложить максимально возможное количество идей по разрешению проблемы, возникшей в заданной ситуации.

Аналитическая компетенция также актуальна для реальной профессиональной жизни. Студентам предлагается проанализировать статью заданного объема на английском языке (на этапе освоения навыка), а затем и на русском языке (на этапе, когда навык освоен на материале английских статей). Анализ идет по схеме: выделить основную идею, второстепенные идеи, раскрывающие основную мысль статьи, подтвердить их фактами, статистикой и цитатами, определить позицию автора и высказать свое мнение по прочитанной статье. Навык анализа информации чрезвычайно важен, так как он является сопутствующим навыком, базой для построения навыка ведения переговоров, когда на подготовительном этапе нужно прочитать и проанализировать нужный для ведения переговоров материал.

Ведение переговоров – это верхушка «лестницы» коммуникативных навыков. При ведении переговоров консолидируются все изучаемые навыки.

Компетенция профессиональной письменной коммуникации реализуется в двух форматах: деловое предложение (business proposal); отчет руководителю (business report).

Именно в этих двух форматах проявляются разные навыки письменной речи, необходимые на рабочем месте в компании: описание графика или табли-

цы; анализ текстового или графического материала; презентация письменной информации в зависимости от цели и с учетом официального стиля.

Перечисленные задания можно охарактеризовать как «деятельностные», «задания, направленные на работу с документами, на воссоздание реальной жизни»... «моделирующие разные аспекты профессиональной жизни» [5]. Все они работают на активизацию коммуникативных навыков.

Роль навыка написания тестов не следует недооценивать. Если студент планирует продолжить осваивать или закреплять полученные по программе бакалавриата навыки в программе магистратуры, ему предстоит проходить тестирование по английскому языку. В международной компании при приеме на работу кандидатам предлагают тестирование по английскому языку, часто по деловому английскому языку. При аттестации сотрудников также тестируют по языку. Поэтому в ВШМ СПбГУ ввели знакомство с двумя тестами по деловому английскому языку – формата экзамена BEC (Business English Certificate) и GMAT (Graduate Management Admission Test). В тесты достижений мы вводим элементы этих тестов, главным образом задания из языкового раздела (Verbal Section) на понимание прочитанного и знание грамматического построения предложения (Sentence Correction). Тесты промежуточного и итогового контроля строятся на основе теста формата BEC Higher.

Интегрированный навык – это комплексный навык, интеграция отдельных навыков, когда можно задействовать два, три или даже все четыре вида речевой деятельности, следовательно, можно комбинировать рецептивные и продуктивные навыки, при этом интегрантом будет выступать целевой продуктивный навык. На основе чтения продуцируем письмо (reading → writing). На основе чтения и аудирования стимулируем взаимодействие (reading + listening → speaking). На основе чтения, аудирования и говорения интегрантом выступает письмо (reading + listening + speaking → writing). Стимулируя использование интегрированного навыка, достигаем эффекта синергии, когда «суммирующий эффект двух и более факторов ... существенно превосходит эффект каждого отдельного компонента» [3], т. е. одновременно достигаем комплексного охвата

видов речевой деятельности, устойчивости навыков реальных ситуаций на рабочем месте, информационной насыщенности, привлекательности практических занятий, вовлеченности студентов в симулятивные ситуации и, в конечном итоге, эффективности работы студента на занятии [2, с. 28, 29].

Каждый изучаемый навык проверяется на определенной теме. Например, из всего многообразия тем, заявленных в картах-планах учебников по деловому английскому языку, мы выбрали восемь, на которых можно успешно отрабатывать обозначенные навыки: Установление деловых связей (Building Relationships), Международная коммуникация (International Communication) / socialising, слияния и поглощения (Mergers & Acquisitions) / pitching, Стратегия (Strategy) / brainstorming, Доступные инновации (Affordable Innovation) / giving a persuasive talk, Тенденции в сфере занятости / «охота за головами» (Employment Trends / Headhunting) / negotiating, Управление кризисными ситуациями (Crisis Management), Устойчивое эколого-социально-экономическое развитие и бизнес-этика (Sustainable Development / Business Ethics) / test-taking.

Следует отметить, что это не единственный вариант подбора тем: при унифицированном подходе к конструированию и подаче учебно-методического материала темы можно кастомизировать, т. е. адаптировать под уровень и профессиональные интересы обучающихся в заданных временных рамках курса [3, с. 21].

Таким образом, мы полагаем, что курс «Эффективные коммуникации в деловой среде на английском языке» практически готовит студентов к их будущей профессиональной деятельности.

-
1. Громова Д. А., Ребикова, Л. Д. Компетентностный подход к изучению делового английского языка. Материалы IX Международной научной конф. «Иностранный язык в системе среднего и высшего образования» 1-2 октября 2019. – Прага, 2019. – С. 53-59. – Режим доступа: sociosphaera.com/files/conference/2019/K-10_01_19.pdf
 2. Громова Д. А. Интегрированный навык как эффективное средство активизации коммуникации в деловом английском языке // Труды СПбГУКИ. – 2016. – Т. 214. – С. 28-29.
 3. Мясников А. А. Синергетические эффекты в современной экономике: введение в проблематику. – М.: Urss: Ленанд, 2011. – 155 с.
 4. Ребикова Л. Д. Деловой английский язык для гуманитарных специальностей (специфика и адаптация курса) // Труды СПбГУКИ. – 2013. – Т. 196. – С. 19-24.
 5. Усачева О. В. Деятельностные задания в аспекте компетентностного подхода. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/211477/> (17.01.20).

6. The Top 7 Skills Needed for Success in International Business. – Режим доступа: <http://www.hult.edu/news/skills-needed-in-international-business/> (дата обращения: 18.01.2018).

УДК 378:81'34

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ
МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

С. Л. Дремина,

*старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
(Дальневосточный аграрный университет, г. Благовещенск)*

С. Г. Демченко,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин
(Дальневосточный аграрный университет, г. Благовещенск)*

**THE FUNCTIONING OF VISUALIZATION IN THE COMMUNICATIVE
METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Svetlana L. Dremina,

*Senior Lecturer, Department of Humanitarian Disciplines,
Far Eastern Agricultural University, Blagoveshchensk*

Svetlana G. Demchenko,

*PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Humanitarian
Disciplines, Far Eastern Agrarian University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья фокусирует внимание на важности использования наглядных средств как составного компонента педагогического процесса. Рассматривается многообразие наглядных средств, применяемых в процессе обучения иностранному языку.

ABSTRACT

The article focuses on the importance of using visual aids as an integral component of the pedagogical process. The variety of visual aids used in the process of teaching a foreign language is considered.

Ключевые слова: наглядные средства, коммуникативные навыки, страноведческий компонент, языковой материал, языковое действие.

Key words: visual aids, communication skills, regional geographic component, language material, language action.

DOI: 10.22250/tfl.2020.6

Использование наглядных средств является составным компонентом педагогического процесса, который позволяет повышать качество усвоения обучающимися изучаемого материала. Весь образовательный дискурс, из которого состоит программа обучения иностранному языку, должен выполняться на основе обсуждений, т. е. в устной его форме, и на основе заданий письменного содержания, что должно соответствовать основным принципам и положениям образовательного процесса, в рамках которых будет реализовываться долгосрочная и краткосрочная учебно-воспитательная стратегия. В процессе обучения возникает необходимость в определенной системе представления окружающего мира в формах иностранного языка. В образовательных заведениях, где нет возможности погрузиться в иноговорящую среду, инструментом отражения элементов окружающей действительности является наглядность. Она подразумевает многообразие средств, применяемых в ходе занятий. Это могут быть изображения, видеозаписи и другие объекты, а также жесты и движения, которые в представлении обучающихся связываются с определенными формами изучаемого языка в процессе развития коммуникативных умений.

Наглядность дает возможность объяснить смысл услышанного или прочитанного и позволяет создать учебные ситуации, базирующиеся на примерах из реальной жизни, в которых у обучающихся создаются коммуникативные навыки и умения. Включение в содержание обучения страноведческого компонента служит существенной мотивацией изучения иностранного языка и поддерживает познавательный интерес обучающихся к занятиям.

Существуют следующие методические требования к использованию наглядных средств на занятии иностранного языка: «а) предоставить возмож-

ность формирования на их основе стойких и гибких навыков и элементарных умений; б) вырабатывать способность к созданию языковых понятий (т. е. к применению действий анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и т. д.); в) отвечать системе потребностей и жизненному опыту обучающихся (что является необходимым требованием для определения содержания обучения); г) иметь лингвострановедческую направленность» [9].

В процессе обучения иностранному языку все имеющиеся виды наглядности показаны в качестве двух: I – средств языковой наглядности; II – средств неязыковой наглядности.

В состав первого вида наглядности включены:

1. Коммуникативно-речевая наглядность.
2. Показ наглядностей языковых проявлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и др.) как в устной, так и письменной форме.
3. Лингвистическая, в частности грамматическая, схемная наглядность (схемы, таблицы и др.).

Неязыковая (предметная) наглядность включает в себя возможные варианты предъявления внеязыковых явлений окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (презентации, картины, слайд-фильмы, кинофильмы и др.).

В рамках преподавания иностранного языка часто обнаруживается сочетание разнообразных видов наглядности. Наглядность имеет многообразные функции, применяющиеся в зависимости от цели ее реализации. К функциям наглядности можно отнести: 1) демонстрацию языкового материала; 2) конкретизацию знания языкового действия; 3) организацию соответствующих требований применения языка как обучающего средства с целью информационной реализации языкового материала в устной и в письменной речи.

Психологическая ценность чувственно-наглядного предъявления изучаемого материала состоит также в том, что он мотивирует психическую деятельность обучающихся: стимулирует их интерес к изучению иностранного языка, способствует переходу непроизвольного внимания в послепроизвольное, уве-

личивает объем изучаемого материала, снимает психическое перенапряжение, развивает творческое воображение, облегчает процесс обучения иностранному языку.

Чтобы ускорить процесс приобретения коммуникативных навыков, основываясь на принципе наглядности, следует подбирать аутентичный материал. Под аутентичным текстом подразумевается текст, который применяется в сфере деятельности, являющейся специальностью обучающихся или направленностью обучения (текст, который написан специалистами определенной сферы для специалистов).

Аутентичный материал, по мнению зарубежных лингвистов, может включать:

художественные и документальные фильмы, телевизионную рекламу, новости, мультфильмы, клипы, телешоу (аутентичные аудиовизуальные материалы);

аудиокниги, песни, передачи и рекламу на радио (аутентичные аудиоматериалы);

картины, открытки, фотографии, иллюстрации, дорожные знаки, слайды, марки (аутентичные визуальные материалы);

тексты песен, газетные статьи, спортивные колонки, программки, брошюры для туристов, комиксы, телефонные справочники, билеты (аутентичные печатные материалы).

В ходе обучения иностранному языку можно применять сочетание разнообразных типов наглядности. Смотря по тому, с какой целью будет применяться наглядность, можно говорить о следующих ее предназначениях: 1) для изучения языкового материала; 2) для конкретизации языкового феномена; 3) для организации требований к применению языка; 4) в виде одного из возможных средств обучения; 5) для реализации учебного материала в устной и письменной коммуникации.

Учащимся больше всего удастся воспринимать и отрабатывать те явления, объяснение которых проводилось с помощью наглядных материалов. Чтобы усвоить иностранный язык, применяются опоры, способствующие снятию

усталости, мотивации общения на иностранном языке, концентрирующие внимание на новых изучаемых материалах, благоприятствующие созданию стойких навыков и умений.

Зрительные опоры важны для закрепления связи между речевым материалом и конкретной ситуацией общения. Необходимо отметить, что зрительной опорой являются все предметы, возникающие или исчезающие в кадре. Наиболее важны компоненты зрительного ряда, раскрывающие смысл речевого образца.

Применение зрительной наглядности в ходе изучения иностранного языка часто осуществляется для сужения круга явлений, подлежащих обсуждению, и для организации зрительной опоры в разработке логической цепочки высказываний. Данный вид наглядности используется благодаря предъявлению видеogramм, картин, таблиц и т. п.

В виде зрительных опор также применяются символы. В методике преподавания иностранных языков широко используются символы в ходе обучения лексике и грамматике. Символическое изображение слов или словосочетаний ведет к стойкому и быстрому усвоению нового материала. Применение символов в грамматическом содержании или в формах высказывания является переходом к анализу смысла высказывания, теоретическому воспроизведению реальности, созданию модели высказывания.

Видеogramмы используют в качестве аудиовизуального средства для усвоения информации. Главным их предназначением считается зрительное предъявление напечатанного текста или изображения, выполненного в виде рисунка, фотографии, таблицы, схемы и др. Различают видеogramмы: натуральные, художественно-изобразительные, графические. Указанные средства широко применяются на всех этапах работы с учебным материалом. Это наиболее эффективные средства семантизации языкового материала и представления учащимся страны изучаемого языка и ее культуры. По типу видеogramмы подразделяются на статичные и динамичные, которые не нуждаются в каком-либо специальном экране. Эти средства включены в состав наиболее известных

средств наглядности. Их популярность связана прежде всего с красочностью и насыщенностью зрительного ряда, его доходчивостью для восприятия обучающихся. В результате применения видеограмм в процессе обучения иностранному языку можно добиться интенсификации учебного процесса и эффективного использования принципа наглядности на занятиях.

Видеограммы – неотъемлемый компонент учебно-методических комплексов по иностранным языкам. Они могут издаваться в виде самостоятельных пособий. В процессе обучения произношению видеограммы реализуются в качестве элементов, применяемых для постановки звуков. Они показывают положение органов речи при произношении звуков. Наиболее ценными считаются таблицы, показывающие расхождения в произношении похожих звуков в разных языках.

Видеограммы применяются в качестве средства семантизации иностранных слов беспереводным способом, а также для автоматизации употребления лексических единиц посредством опоры на рисунок. Для этого следует использовать натуральную предметную наглядность и наглядность с демонстрацией объектов, действий и рисунков из картинных словарей. В этих источниках лексика сгруппирована по тематическому принципу и имеет достаточно удобную для изучения форму.

Видеограммы наиболее широко применяются на занятиях по развитию речи. На этих уроках они используются как один из источников воспроизведения ситуации общения и стимула для создания высказывания, опирающегося в первую очередь на зрительный ряд. Неоспоримым является и то, что предъявление какой-либо речевой ситуации будет основной целью использования видеограммы на уроках иностранного языка. В результате этого появился такой термин, как «ситуативная наглядность» [8], или «наглядность речевых поступков» [7]. В настоящее время имеется достаточно большое разнообразие наглядных пособий, специально разработанных для развития речи.

1. Анализатор. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания иностранных языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 2009. – С. 16.

2. Ариян М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. – 2000, – С. 3-8.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
5. Бобкова Л. В. Страноведение как форма привития интереса к изучению иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 35-39.
6. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
7. Внутренняя наглядность. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания иностранных языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 2009. – С. 40.
8. Воронцова Е. А. Использование синтетической и аналитической наглядности в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста: Дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 1999. – 235 с.
9. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Изд. 3-е, стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

УДК 378.4

СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Л. В. Ермакова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Е. Г. Мусаева,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

UNIVERSITY DISTANCE LEARNING SYSTEM

Lyudmila V. Ermakova,

*PhD in Philology, Assistant Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Elena G. Musaeva,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена особенностям применения системы дистанционного обучения в высшей школе. Наиболее эффективным считается использование дистанционных технологий при смешанном обучении, а также в рамках курсов повышения квалификации. Кроме того, авторы описывают возможности такой системы при проведении олимпиад по иностранному языку.

ABSTRACT

The article is devoted to the peculiarities of university distance learning system. The most effective use is distance technologies in blended learning and advanced training courses. The authors also describe the possibilities of distance learning system in foreign languages contests.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная платформа, сервис Moodle, смешанное обучение, курсы повышения квалификации.

Key words: distance learning, education framework, Moodle, blended learning, advanced training courses.

DOI: 10.22250/tfl.2020.7

В связи с глобальной информатизацией всех сфер общественной жизни, включая образование, а также требованиями, предъявляемыми современными ФГОС, система дистанционного обучения (в других терминах – дистанционное образование, дистанционные технологии) становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Данная система относится к нетрадиционным методам обучения и представляет собой набор программных продуктов и решений, полностью или частично автоматизирующий процесс обучения [10, 11].

Следует отметить, что понятие дистанционного обучения не является новым как для отечественной, так и зарубежной систем образования. Оно начало развиваться в Европе в середине XIX в., когда в Соединенном Королевстве решили обучать студентов стенографии при помощи писем, отправляемых и получаемых по почте. В нашей стране дистанционное обучение получило разви-

тие после революции 1917-го. В основном это была система заочного обучения, в рамках которой существовали факультеты заочного образования и даже заочные университеты [6]. Безусловно, с течением времени содержание понятия «дистанционное обучение» изменилось. Сегодня данный метод может использоваться как при заочном, так и очном обучении студентов различных направлений подготовки на бакалавриате, специалитете, в магистратуре. Кроме того, дистанционное обучение предоставляет широкие возможности при подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре, повышении квалификации и профессиональной переподготовке.

Современная система дистанционного обучения представлена различными программными продуктами, выбор которых зависит от возможностей вуза в сфере информационных технологий, направления подготовки обучаемых, целей и задач обучения, квалификации и мотивационной готовности преподавателя.

Необходимо отметить, что существуют бесплатные и платные системы дистанционного обучения. В вузах доминирует использование бесплатных систем, среди которых следует упомянуть сервисы Moodle, MoodleCloud, Edmodo, Google Classroom, Ilias, Prometheus и др. Примеры платных систем дистанционного образования – Udutu, iSpring Online и т. п. [9].

Каждая из систем имеет ряд преимуществ и недостатков, которые влияют на ее популярность и распространенность. В нашей работе остановимся на рассмотрении довольно популярного в сфере высшего образования сервиса Moodle.

В связи с широким распространением вышеназванной образовательной платформы ей посвящено значительное количество публикаций и докладов, которые описывают ее функциональные возможности для разных дисциплин (например, дисциплины кафедры «Безопасность жизнедеятельности» ОмГТУ, английский язык для инженерно-строительного института СФУ, гидрогазодинамика для студентов инженерно-физического и энергетического факультетов АмГУ и др.), а также ее преимущества и недостатки. При этом система дистанционного обучения используется главным образом в рамках смешанного обучения (blended learning), когда сочетается аудиторная работа и самостоятельное дистанционное обучение. В качестве достоинств такого метода обучения упо-

минаются следующие: возможность размещения различных видов учебного материала (лекции, презентации к лекциям, видеофайлы, размещенные в сети Интернет, задания для самоконтроля, текущего контроля); повышение мотивации к обучению; эффективная организация учебного времени преподавателя и студентов; возможность сделать процесс изучения дисциплины креативным, интересным, доступным. Вместе с тем имеются и недостатки: необходимость наличия компьютера с выходом в сеть Интернет, следовательно, невозможность применения других устройств, в том числе мобильных телефонов, планшетов; возможность поиска ответов на предложенные вопросы в сети Интернет; возможность прохождения тестов и выполнение заданий одним студентом за другого [1-5, 7, 8]. Тем не менее, как уже было указано, система дистанционного обучения – это реальность системы образования, и в той или иной мере она должна быть использована преподавателями.

Нам хотелось бы остановиться на возможностях данной системы при проведении олимпиад по иностранному языку, а также при обучении на курсах повышения квалификации.

Если обратиться к главной странице сайта Амурского государственного университета, можно увидеть, что вкладка «Дистанционное обучение» доступна на данной странице (рис. 1).

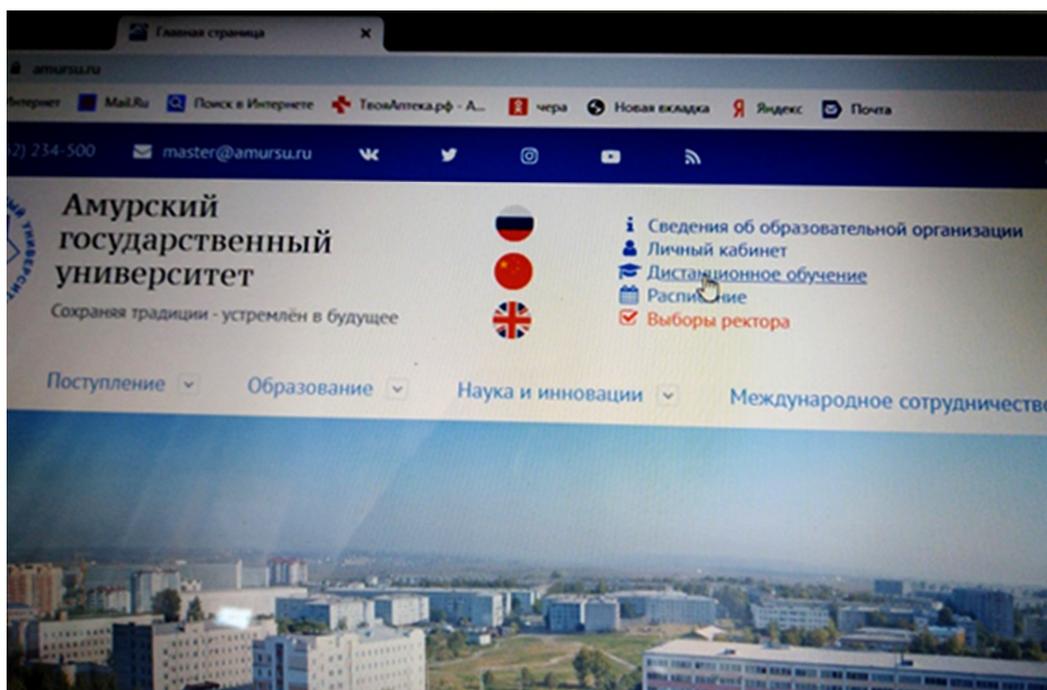


Рис. 1. Вкладка «Дистанционное обучение».

Если открыть вкладку, мы сможем увидеть, какие курсы доступны для изучения в данный момент и на каких кафедрах они созданы (рис. 2).

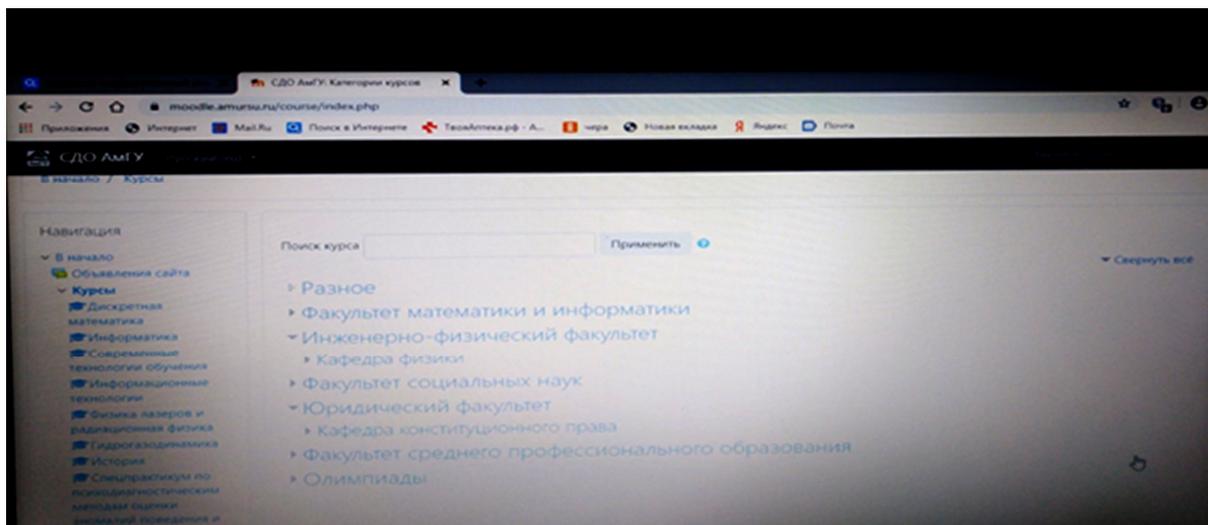


Рис. 2. Вкладка «Дистанционное обучение – кафедры и курсы».

Возможность с помощью пароля пройти по ссылке того или иного курса или для участия в олимпиаде имеют только те обучаемые, которые зарегистрированы для прохождения курса или выполнения заданий олимпиады, и чьи фамилии внесены в соответствующий список.

Олимпиады по иностранному языку разного уровня, начиная от внутри-вузовской и заканчивая Всероссийской, проводятся кафедрой иностранных языков с 2014 г. Имеется также опыт проведения городских и региональных олимпиад среди школьников, что положительно влияет на профориентационную работу по привлечению будущих абитуриентов. Как правило, задания олимпиады включают тест по аудиотексту, лексико-грамматический тест, а также ряд заданий по прочитанному тексту. Доступ в систему открыт для участников в течение 24 часов. Далее система сама осуществляет проверку выполненных заданий и выдает результат в баллах или процентах. Основное преимущество такой формы организации олимпиад состоит в том, что она позволяет охватить участников из школ и вузов города, области, региона, страны, у которых не всегда есть возможность очного участия. При этом существенная роль отводится вузовскому Центру информационных и образовательных технологий, который должен обеспечивать высококачественную техническую поддержку олимпиады.

Как уже было сказано, система дистанционного обучения имеет широкие возможности и в рамках курсов повышения квалификации. Факультет дополнительного образования АмГУ предлагает различные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, которые могут быть пройдены как на платной, так и бесплатной основе (рис. 3, 4).

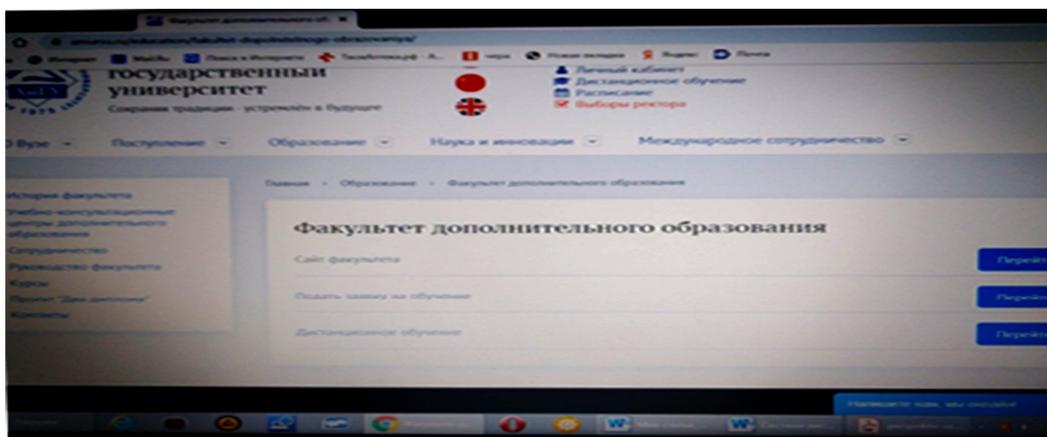


Рис. 3. Вкладка «Факультет дополнительного образования».

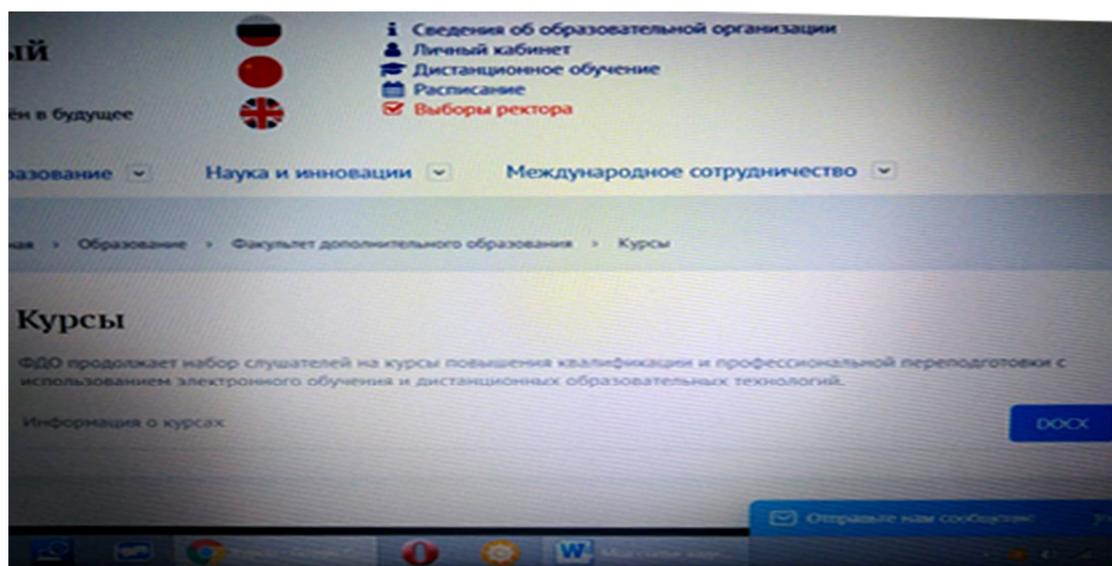


Рис. 4. Вкладка «Курсы повышения квалификации и переподготовки».

Бесплатные курсы, рекомендованные для прохождения всем преподавателям нашего вуза, назывались «Использование и поддержка электронной информационно-образовательной среды и информационно-коммуникационных технологий в образовательной организации» (40 часов) и «Первая помощь в образовательной организации» (16 часов). Содержание курсов составляли видеолекции, сопровождаемые презентациями, ссылками на полезную информацию из сети Интернет. Курсы состояли из нескольких модулей, каждый из которых

заканчивался тестовым заданием и вопросами, предполагающими не просто теоретические ответы, а творческие проявления со стороны обучаемых, – например, разработку заданий для студентов в рамках прослушанной лекции. Формат курсов представлял собой календарь, к которому были привязаны составляющие его модули. На выполнение каждого модуля отводилось определенное время. Кроме того, переход к последующему модулю был возможен только после полного завершения предыдущей темы. В случае успешного завершения курсов обучаемый получал удостоверение о повышении квалификации.

Необходимо сказать, что курсы, организованные таким способом, имеют как преимущества, так и недостатки. Преимущества – это:

практическая направленность курсов, которая предполагает не только прослушивание лекций, но и обязательное выполнение тестовых и креативных заданий;

возможность познакомиться с новыми технологиями, которые позволяют индивидуализировать процесс обучения, сделать его более эффективным, раскрыть творческий потенциал обучаемых;

возможность для преподавателя не только продемонстрировать свои достижения и успехи, но и критически оценить уровень своего мастерства и наметить пути для профессионального и личностного развития и совершенствования.

К негативным моментам следует отнести недостаточную письменную поддержку лекций: хотелось бы видеть больше информации, вынесенной для зрительного восприятия. Кроме того, стоило бы усилить информативную нагрузку лекций.

В заключение нужно отметить, что система дистанционного обучения может и должна быть использована в учебном процессе. Сочетание данной формы обучения с традиционными методами позволяет сохранить достоинства и тех и других технологий.

1. Венцель В. Д., Цорина О. А., Янчий С. В. Организация обучения и контроля знаний студентов с использованием информационных технологий: на примере технического вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1 (22). – С. 50–54. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obucheniya-i-kontrolya-znaniy->

- studentov-s-ispolzovaniem-informatsionnyh-tehnologiy-na-primere-tehnicheskogo-vuza (дата обращения: 03.02.2020).
2. Верхотурова И. В. Опыт применения смешанной формы обучения по дисциплине «Гидродинамика» // Физика: фундаментальные и прикладные исследования, образование. Материалы XV региональной научной конф. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – С. 140-142.
 3. Жавнер Т. В., Тахавеева Ю. В. Информатизация обучения иностранному языку с развитием межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата инженерных специальностей // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2015. – Т. 3, № 2 (62). – С. 46-51. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-s-razvitiem-mezhkulturnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-studentov> (дата обращения: 03.02.2020).
 4. Корнеева Н. А. Состояние и тенденции развития дистанционного образования на примере российских вузов: Дис. ...канд. социол. наук. – М., 2007. – 222 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya-distsionnogo-obrazovaniya-na-primere-rossiiskikh-vuzov> (дата обращения: 03.02.2020).
 5. Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Тимошкина Н. В. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса в вузе // Образовательные технологии и общество. – 2015. – С. 395-407. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-distsionnogo-obucheniya-v-izmenenii-sposobov-i-priemov-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 03.02.2020).
 6. Маслакова Е. С. История развития дистанционного обучения в России // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое изд-во, 2015. – С. 29-32. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9249/> (дата обращения: 03.02.2020).
 7. Носкова Т. Н. Перспективы развития системы дистанционного обучения в университете // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 6. – С. 66-69. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-sistemy-distsionnogo-obucheniya-v-universitete> (дата обращения: 03.02.2020).
 8. Усманов Ф. С. Развитие дистанционного образования в вузе на основе информационных технологий (на примере АНО КИЭСП) // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 4. – С. 35-36. – Режим доступа: <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22623> (дата обращения: 03.02.2020).
 9. <https://www.ispring.ru/elearning-insights>
 10. <https://opentechology.ru/products/moodle>
 11. <https://teachbase.ru/learning/obuchenie>

УДК 372.881.111.1

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ДИСКУССИОННЫХ УМЕНИЙ
У СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ (B2+)
ПРИ ПОМОЩИ ТЕХНОЛОГИИ «ПАУТИНА»**

Е. В. Заруцкая,

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
иностраных языков в сфере менеджмента (Санкт-Петербургский
государственный университет, г. Санкт-Петербург)*

**USING A SPIDER WEB TECHNOLOGY TO DEVELOP
DISCUSSION SKILLS IN GROUPS OF STUDENTS
MASTERING ENGLISH AT B2+ LEVEL**

Ekaterina V. Zarutckaia,
*PhD in Pedagogic Sciences, Business Language Department,
Saint-Petersburg University, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности использования технологии «Паутина» при организации децентрализованной дискуссии, приводятся критерии оценивания дискуссионных умений, кратко представлены результаты обучения после использования данной технологии.

ABSTRACT

The paper describes how a spider web technology can be benefit both students and language teachers when used in decentralized discussions (student-led discussions without a moderator). It presents assessment criteria and briefly discusses learning outcomes after applying the described technology.

Ключевые слова: дискуссия, дискуссионные умения, студенты уровня B2+, технология «Паутина».

Key words: discussion, discussion skills, B2+ level students, spider web technology.

DOI: 10.22250/tfl.2020.8

Участие в дискуссии представляет для многих студентов нелингвистических специальностей (будущих менеджеров, регионоведов и др.) профессионально значимую ситуацию, следовательно, развитие у студентов дискуссионных умений на иностранном языке – одна из приоритетных задач обучения. В методической практике модератором (ведущим) разных форм дискуссии чаще всего выступает сам преподаватель. Именно он направляет и структурирует дискуссию, стимулирует обсуждение, вовлекая в него всех студентов. Однако

ограничение такого формата заключается в том, что беря на себя данные функции, преподаватель сам становится фасилитатором и активным участником дискуссии, т. е. демонстрирует те умения, которым в идеале студенты, наоборот, должны были обучаться.

Одним из решений данной проблемы является организация дискуссии без модератора, которая в методической науке носит название децентрализованной [1, с. 9]. Основное ее отличие заключается в том, что в отсутствие модератора ответственность за развитие дискуссии, за соблюдение коммуникативного равноправия и поддержание коммуникативного баланса берет на себя непосредственно каждый ее участник. Соответственно в фокус развития при децентрализованной дискуссии попадают не столько языковые навыки и умения (языковая корректность, лексическое и грамматическое разнообразие и т. д.), сколько умения интерактивно-коммуникативной стороны общения. В частности, развитие таких умений, прописанных в Общеввропейской шкале, которыми, согласно этому документу, студенты уровня B2+ должны уже владеть [2]:

коммуникативные – задавать вопросы, просить о разъяснении / уточнении, реагировать на просьбу о разъяснении / уточнении, проверять корректность понимания, реагировать на непонимание и т. д.;

интерактивные – брать на себя речевую инициативу, передавать речевую инициативу, восстанавливать дискуссию в случае коммуникативного сбоя, переходить к обсуждению новой подтемы и т. д.

В ходе первичной апробации такого формата дискуссии мы столкнулись с проблемой количественного и качественного анализа создаваемого студентами коммуникативного продукта, на основании которого должна выставляться оценка каждому участнику дискуссии, например: 1) как вести подсчет количества реплик, произнесенных каждым студентом; 2) все ли реплики считаются коммуникативно-значимыми; 3) как донести до студентов информацию о коммуникативном дисбалансе; 4) как мотивировать коммуникативно-раскрепощенных студентов, доминирующих в каждой дискуссии, меньше выступать самостоятельно и вместо этого больше вовлекать в обсуждение других студентов и т. д.

Здесь на помощь пришли рекомендации, которые были даны А. Уиггинс (Alexis Wiggins) в ее книге «The Best Class You Never Taught» [3]. Автор предлагает преподавателю графически

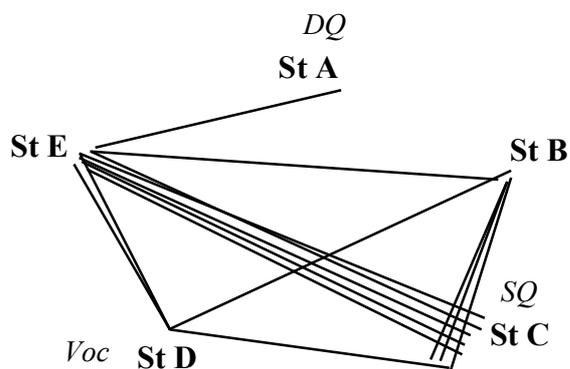


Рис 1. Смена речевых ходов.

фиксиовать смену речевых ходов от одного участника к другому (рис. 1). Именно эта фиксация речевых ходов и дала название технологии – Spider Web method («Паутина»). По окончании выполнения задания преподаватель может предъявить студентам графическое отображение хода дискуссии (вывести на слайд) и предложить, например, сделать самооценку своего коммуникативного участия (было оно избыточным, недостаточным или сбалансированным по сравнению с другими собеседниками).

Рис. 1 демонстрирует что студенты С и Е доминировали в дискуссии, в то время как студент А высказался только однажды. На занятии обычно рисунок делается преподавателем и представляет более сложную и запутанную схему перехода речевых ходов.

Отдельного внимания заслуживает оценка качества реплик студентов. Для их отображения можно разработать свою систему кодовых знаков, которые расставляются рядом с именами студентов (например, SQ = поверхностный вопрос; DQ = глубокий вопрос; Voc = новый или амбициозный вокабуляр; R = ссылка на фильм или цитирование; I = перебивание речевого партнера и т. д.). Необходимо отметить, что на практике нам удалось использовать не более 8 знаков, но их декодирование на этапе самооценивания всегда вызывало большой интерес студентов.

Вторая рекомендация А. Уиггинс (Alexis Wiggins) – при оценивании дискуссии присуждать всем студентам одинаковый балл, так как сама по себе дискуссия, раскрытие новых смыслов, выведение умозаключений – это командная работа, и если, например, одно из умений не было продемонстрировано группой, то оценка всех участников снижается на один балл.

Поскольку объекты контроля должны совпадать с объектами обучения, то выбор критериев оценивания для рейтинговой шкалы – задача непростая, поскольку, с одной стороны, хотелось бы избежать излишней формализации критериев (т. е. не разбивать умения коммуникативно-интерактивной стороны общения на множество субумений, формальная демонстрация которых студентами в ходе дискуссии делает ее менее «живой», а самих студентов менее вовлеченными); с другой стороны, отбирая критерии оценивания, мы тем самым акцентируем внимание студентов на тех умениях, которые они должны попытаться продемонстрировать, т. е. критерии выступают для них внешним стимулом.

Несмотря на то, что основной акцент при обучении и, следовательно, оценивании уделяется коммуникативным и интерактивным умениям, один языковой навык мы все же оставляем в качестве объекта контроля – это умение использовать в речи новые лексические единицы или лексические единицы более продвинутого уровня (*ambitious vocabulary*) (таблица, критерий № 6).

Критерии оценивания, разработанные на основе идей А. Уиггинс [3] и дополненные на основе нашего собственного опыта использования описываемой технологии, приведены в таблице. Максимальное количество баллов, которое студенты могут получить за выполнение задания, – 7.

Критерии оценивания дискуссии

Because this is a team effort, there will be a team grade. The whole class will get the same grade. The following list indicates what you need to accomplish, as a class, to earn 7 points.
1. Everyone has participated in a discussion in a meaningful way, more or less, equally. Loud and verbose students do not dominate, shy and quiet students are encouraged.
2. A sense of balance prevails. A focus is on one speaker at a time and one idea at a time.
3. Everyone is clearly understood. Students ask questions to check comprehension and seek clarification. If needed, students respond to misinterpretation of their ideas and respond to clarification requests.
4. Ideas and comments are not lost. Students keep a discussion going by asking questions, expressing opinions and reactions, supporting understanding.
5. Students back up what they say with examples and quotations from the movie / short story regularly. Students ask others to back up their ideas with proof (if possible).
6. There are at least five new vocabulary words and / or ambitious vocabulary words used in a discussion.
7. Students listen carefully and respectfully to one another. There is no talking, using phones, or referring to laptops when someone is speaking because this communicates disrespect and undermines discussion as a whole.

Как видно из таблицы, критерии 1-5 носят коммуникативно-интерактивный характер, критерий 6 – лингвистический критерий, критерий 7 – экстралингвистический.

Данная технология была апробирована нами при обучении студентов продвинутого уровня (B2+) СПбГУ в течение одного семестра. Для обсуждения предлагались художественные произведения (рассказы) или фильмы, которые студенты предварительно читали / смотрели дома. При сопоставлении «Паутинок» (графических отображений речевых ходов) после первой и третьей дискуссий было очевидно, что постепенно она становилась более сбалансированной. Студенты, имеющие тенденцию доминировать в дискуссии, пытались выработать для себя новую стратегию, – например, чаще задавать вопросы вместо того, чтобы стремиться ответить или дать комментарий по каждому возникающему вопросу своих собеседников. Более сдержанные и менее коммуникативно-раскрепощенные студенты в свою очередь стремились использовать свои сильные стороны, чтобы продвинуть дискуссию, – например, за счет отсылок к идеям фильма / рассказа, цитирования героев и формулирования на их основе новой идеи или подтемы для дискуссии. Коммуникативно неприемлемые формы поведения (перебивание, потеря общей нити обсуждения и высказывание своей собственной идеи, не подготовленной предыдущим ходом обсуждения) фиксировались преподавателем в «Паутине» и, как следствие, формулировались в качестве задачи для корректировки в следующей дискуссии. Все это свидетельствует, что описанная в статье технология имеет большой потенциал для развития дискуссионных умений.

-
1. Щеколдина А. В. Развитие дискуссионных умений как компонента интерактивной компетенции у студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Пятигорск, 2005. – 19 с.
 2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – URL: [https:// https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989](https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989) (дата обращения: 17.01.2020).
 3. Wiggins A. The Best Class You Never Taught: How Spider Web Discussion Can Turn Students into Learning Leaders. – ASCD, 2017.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ РАМОЧНЫХ СТРУКТУР
В НЕМЕЦКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ)**

В. М. Зинченко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

**FORMATION OF GRAMMAR COMPETENCE BY STUDENTS
OF TECHNICAL UNIVERSITIES (ON THE BASIS OF FRAME
STRUCTURES STUDY IN THE GERMAN SENTENCE)**

Valentina M. Zinchenko,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saint-
Petersburg State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи – показать значение изучения сложных грамматических структур в формировании языковой компетентности у студентов технических вузов. Данный тезис иллюстрируется на примере рамочных конструкций немецкого языка. Доказывается необходимость формирования у студентов навыков самостоятельного анализа грамматических структур, что будет способствовать повышению их мотивации к изучению языка.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show the importance of studying complex grammatical structures in the formation of language competence among students of technical universities. This thesis is illustrated by German language frame structures. Necessity to develop the self-study skills of students to analyze grammar structures is being proved. Thus it will contribute to increasing their motivation to learn the language.

Ключевые слова: грамматическая структура, рамочная конструкция, самостоятельный анализ, система упражнений, повышение мотивации.

Key words: grammar structure, frame structure, self-analysis, exercises system, increasing of motivation.

DOI: 10.22250/tfl.2020.9

Программа обучения иностранному языку в технических вузах определяет в качестве основной цели формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Данная задача может быть выполнена при комплексном подходе, который должен включать в себя обучение разным языковым аспектам: фонетике, грамматике, лексике, работе с текстами и др.

В процессе обучения грамматике реализуется важный методологический и универсальный принцип образования – принцип понимания. Являясь необходимым результирующим фактором процесса обучения, принцип понимания дает возможность обучающимся как субъектам образования получить индивидуальное представление об определяющих закономерностях предмета изучения.

Понимание, т. е. осмысленное представление о грамматических формах закладывает основы не спонтанного, а рационального изучения языка, базирующегося на усвоении логических принципов построения языковой структуры. При этом активизируется мыслительная деятельность обучающегося, повышается качество образования. Результатом понимания является приобретение практического знания, способствующего эффективному овладению языком.

В качестве структурного и типологически значимого грамматического признака немецкого языка рассматривается рамочная конструкция, которая «принадлежит к глубинным структурным тенденциям немецкого синтаксического строя» [1, с. 311]. Рамочные структуры – модели с дискретным расположением компонентов определенных языковых единств – характерны для разных уровней немецкого языка: морфологического *ge-mach-t, ge-schrieb-en*; лексического *nahm ... auf, stellte ... dar*; на уровне образования глагольных времен-

ных форм *hat ... gebildet, ist ... entdeckt worden*; на уровне словосочетаний *kann ... entdecken, ist ... zu besprechen, versucht ... zu formulieren*. Особенно разнообразно представлены модели синтаксического уровня, среди которых наиболее частотными являются придаточные предложения (*weil die Molekeln dieser einfachen Stoffe zweiatomig sind*), инфинитивные группы *um, statt, ohne* (*um das Hydratwasser aus Salzen zu entfernen*), распространенные определения (*ein im Labor und in der chemischen Großindustrie häufig angewandtes Reinigungsverfahren*), причастные обороты (*im Wasserstoffstrom auf etwa 200° C erhitzt*).

Доминирующей структурой, которая характеризует построение, порядок слов в предложении немецкого языка, является так называемая глагольно-предикатная рамка, создаваемая частями составного сказуемого. Это может быть аналитическая форма глагола, именное глагольное сказуемое, составное глагольное сказуемое. Несмотря на то, что изучение иностранного языка в вузе, как правило, основывается на знаниях, приобретенных обучающимися в средней школе, систематизация различных рамочных структур немецкого языка является необходимым компонентом грамматического аспекта вузовской программы.

Структурой, наиболее близкой к русскому языку, является образование форм будущего времени Futurum I, которые легко сравнить с образованием аналитических форм будущего времени глаголов несовершенного вида в русском языке: *ich werde lesen – я буду читать, er wird lesen – он будет читать*. Аналогичную структуру имеют предложения с составными сказуемыми «модальный глагол + Infinitiv основного глагола»: *wir können sagen – мы можем сказать, sie müssen beginnen – они должны начинать*.

Однако считается общепризнанным, что значительно больший интерес в методике преподавания иностранных языков представляют не совпадения, а различия в оформлении языковых манифестаций [3, с. 166].

Обращая внимание студентов на необходимость фиксировать вторую позицию в предложении, занятую спрягаемым глаголом, следует рекомендовать обязательно соотносить ее с последней позицией, которая завершает не только грамматическую структуру (указывает время и залог), но и несет основную лексическую нагрузку, зачастую являясь смысловым центром предложения. И

если в простых предложениях, состоящих из 6-8 слов, рамочная структура просматривается легко, то при чтении профессионально-ориентированных технических текстов, содержащих осложненные предложения, установление компонентов рамки может потребовать определенных усилий. Например:

Um die Vereinigung, «die Verbrennung» einzuleiten, ist meist Erhitzung auf eine bestimmte Temperatur, die Entzündungstemperatur, erforderlich, da Sauerstoff bei gewöhnlicher Temperatur ein ziemlich träges Element ist [2, с. 177].

В данном сложноподчиненном предложении, где главное предложение содержит инфинитивный оборот и два приложения, студенты не сразу могут понять структуру средней части и определить рамку составного именного сказуемого *ist ... erforderlich*. Поэтому следует объяснить студентам наличие определенной структурно-семантической незавершенности, получившей в немецких грамматиках название «напряжения», возникающего между дистантно расположенными компонентами составного синтаксического единства, и подготовить их к умению обнаруживать и правильно интерпретировать начальный и заключительный компоненты рамочной конструкции. При этом в немецких грамматиках фиксируется определенная семантическая закономерность порядка слов в пределах глагольно-предикатной рамки – перед заключительным компонентом рамки стоят слова, имеющие наиболее тесную связь с семантикой основного глагола, завершающего рамку [5, с. 244]. Это имеет особое значение при работе с текстами специальной литературы, поскольку в них встречается целый ряд сложных синтаксических конструкций, главным принципом которых является рамочное построение, среди них уже рассмотренные выше придаточные предложения, инфинитивные группы, распространенные определения, причастные обороты. И всегда основным посылом при отработке каждой из данных структур должно быть указание на выявление начального и конечного компонентов рамки, разнообразных по оформлению и объему в различных синтаксических конструкциях. Обоснованно утверждается, однако, что принципиально неограниченный объем синтаксической рамки фактически ограничивается при чтении текста возможностями зрительного, а в устной речи – слухового восприятия человека, а также его оперативной памятью или, например, стилистическими причинами [4].

Важным условием формирования у обучающихся умения правильно анализировать особенности синтаксического построения предложения является приобретение ими навыков обнаруживать формальные признаки рамки в предложении. Это может быть, например, дистантное расположение артикля или местоимения по отношению к существительному, вспомогательного глагола по отношению к именным глагольным формам Infinitiv или Partizip II, союзов и глагольного предиката в придаточных предложениях и т. д. Однако при этом следует акцентировать внимание студентов на приоритете смысловых, семантических связей в предложении, именно понимание смысла позволяет правильно спрогнозировать общее структурное и семантическое содержание предложения. Особенно значительную роль такой ход анализа играет при работе с инфинитивными группами или с придаточными предложениями. Например:

Die grünen Pflanzen haben die Fähigkeit, mit Hilfe des Chlorophylls aus Kohlendioxid und Wasser unter Abspaltung von Sauerstoff Kohlenhydrate, wie Stärke und Cellulose, aufzubauen [2, с. 169].

Анализ семантико-синтаксического построения данного предложения следует начинать с существительного *die Fähigkeit*, лексическое значение которого несет в себе смысловую незавершенность и создает соответственно эффект «напряжения», который снимается инфинитивом глагола *aufbauen*. Они оба, существительное и инфинитив глагола, образуют начальный и конечный компоненты синтаксической рамки инфинитивного оборота, формальным признаком которого в данном случае является наличие запятой после существительного и частицы *zu* в структуре инфинитива. На формирование у студентов понимания структурных и семантических особенностей рамочного построения инфинитивных оборотов в немецком языке и должно быть направлено внимание преподавателя.

В целом для того, чтобы у учащихся активизировалось рациональное восприятие строгого порядка речевого высказывания в немецком языке, требуется продолжительная отработка всех типов рамочных конструкций на основе отдельных циклов специальных упражнений. Следует обращать внимание на то, чтобы языковой материал в грамматических упражнениях был организован

функционально, т. е. чтобы предложения в них содержали лексику и коммуникативные структуры, характерные для профессионально ориентированных текстов, с которыми работают студенты. Задания к упражнениям должны носить инициативный характер и стимулировать интерес к их выполнению. Они могут быть сформулированы следующим образом: провести сравнительный анализ синтаксических структур указанных предложений в немецком и русском языках, установить компоненты рамочной конструкции немецкого предложения и определить ее тип, восстановить один из опущенных компонентов рамки, составить предложения по предлагаемому образцу, выполнить трансформацию синтаксической конструкции и т. п.

Несомненно, что использование новых творческих подходов в процессе обучения сложным грамматическим конструкциям, привлечение студентов к самостоятельному анализу языковых фактов будет способствовать повышению их заинтересованности в изучении языка и результативности итогов успеваемости.

-
1. Адмони В. Г. Синтаксис современного немецкого языка. – Л.: Наука, 1973. – 366 с.
 2. Архипов Г. Б. Немецкий язык. Учебник для химико-технологических вузов / Г. Б. Архипов, Л. В. Егорова. – М.: Высшая школа, 1991. – 336 с.
 3. Зеленецкий А. П. Сравнительная типология немецкого и русского языков / А. П. Зеленецкий, П. Ф. Монахов. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
 4. Рыбкина С. Н. Рамка как ведущий структурно-организационный принцип оформления синтаксических отношений в немецком языке и ее типологическая отмеченность: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Саратов, 2004. – 30 с.
 5. Erben, J. Abriss der deutschen Grammatik. – Berlin: Akademie Verlag, 1967. – 316 S.

УДК 373:811.1/.8

**БЛОГИНГ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

А. А. Злыднева,
учитель английского языка
(МОБУ «СОШ «Центр образования «Кудрово», г. Кудрово)

BLOGGING AS ONE OF THE WAYS OF MOTIVATION FOR STUDYING FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Anastasiya A. Zlydneva,

Teacher of English, MEBI «SGES «Education Center «Kudrovo», Kudrovo

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается возможность использования блогов для изучения иностранного языка в средней школе с целью развития познавательной активности учащихся, формирования коммуникативных компетенций и самостоятельного применения знаний в действии. Обсуждаются дидактические функции, классификации блогов и трехэтапная организация учебного процесса с их использованием как особая форма мотивационно-ориентированного обучения иностранному языку на современном этапе.

ABSTRACT

The article discusses the possibility of using blogs for learning a foreign language in high school in order to develop students' cognitive activity, to form communicative competencies and independently apply knowledge in action. The article discusses didactic functions, blog classifications and three-stage organization of the educational process with their use as a special form of motivational-oriented teaching of a foreign language at the present stage.

Ключевые слова: иностранный язык, мотивация, блогинг, проектное обучение.

Key words: foreign language, motivation, blogging, project-based education.

DOI: 10.22250/tfl.2020.10

Стремительное развитие информационных технологий в XXI в. ставит новые коммуникативные задачи, связанные с умением устно и письменно использовать иностранный язык в режиме реального времени, оказывая существенное влияние на образовательный процесс.

Новые стандарты в сфере образования, предъявляемые педагогическому работнику, диктуют необходимость организации учебной деятельности на уроке таким образом, чтобы развивать у обучающихся познавательную активность, способствовать формированию коммуникативных компетенций, применять полученные знания на практике – занимать активную учебную позицию, т. е. формировать умение самостоятельно применять знания в действии.

Решение этих задач, как правило, связано с познавательным интересом учащихся, который варьируется на разных этапах обучения языку, способствуя повышению уровня мотивации. Но многолетняя практика преподавания иностранных языков показывает, что большая часть учеников недостаточно мотивированна.

Вопрос о *мотивации* пришел в методику и дидактику из психологии. Опираясь на научные работы Р. С. Немова и А. И. Зимней, мы можем дать определение *мотивации*, понимая ее как совокупность причин, психологически объясняющих поведение человека. Вызывая эмоциональное отношение у человека к действию или бездействию, мотивация становится источником энергии, влияющей на его выбор и целенаправленное поведение [3].

Рассмотрим несколько *факторов*, воздействующих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности:

- наполняемость и разнообразие учебного материала;
- структурирование и организация учебного процесса;
- педагогический стиль ведения урока;
- целесообразность форм учебной деятельности;
- анализ и оценка деятельности учащегося в сравнительном аспекте и в безличной форме [4].

Главная идея развития мотивации в школе состоит в том, чтобы помочь учащемуся полюбить иностранный язык. Почему один ребенок учится с радостью, а другой – безразлично? Вопрос о повышении мотивации учащихся к обучению является актуальным среди исследователей, по мнению которых, начальный этап овладения иностранными языками всегда вызывает неиссякаемый интерес: игры, песни, первые фразы, с помощью которых появляется возможность

«вступать в диалог» со сверстниками. Желание изучать язык есть почти у всех, но при переходе из класса в класс мотивация резко снижается, в момент накопления «языкового фундамента», а также возникновения трудностей, которые отодвигают желаемый результат и достижение поставленных целей [2].

Таким образом, важно создать такие условия в процессе обучения иностранному языку, при которых появятся внутренние мотивы к изучению и осознанию своего саморазвития.

В связи с этим главной задачей преподавателя становится поиск новых способов и методов обучения, являющихся приоритетными и обеспечивающими изучение иностранного языка на современном этапе развития.

Как сделать свой урок интересным и увлекательным, добиться прочного усвоения языкового материала? Проанализировав разнообразные приемы организации учебной деятельности, пришли к выводу, что *блоггинг* станет одним из актуальных решений, повышающих мотивацию изучения иностранного языка для современного «цифрового поколения».

Джон Барженром в 1997 г. ввел термин «*блог*», в основе которого содержатся записи с использованием изображений или мультимедиа. По мнению канадского университета, Lethbridge, «*блог*» – это лично оформленные дневники в виртуальном режиме, которые получили сетевое распространение как Интернет-сервис в 2003 г. В это же время в Oxford English Dictionary впервые появляются слова: *weblog*, *weblogger* и *weblogging* [1].

Рассмотрим *дидактические функции блога*:

мотивация познавательной деятельности учащихся; создание благоприятной атмосферы в классе; развитие творческого потенциала у учеников;

формирование необходимых умений и навыков для выражения собственного мнения, поиска аргументов и контраргументов, обоснования независимого суждения и подведения итогов;

повышение мотивации учащихся во всех видах речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо, с учетом индивидуальных особенностей учащихся;

улучшение навыков пользования ИКТ и их активное применение.

Обладая широким спектром интересов и имея свою собственную аудиторию, блоги **классифицируются** по следующему ряду признаков:

текстовые блоги содержат личные записи в текстовом формате;

видеоблоги содержат видеофайлы;

подкасты, записываемые устно на специальное устройство и выкладываемые в Интернет в виде MP3-файла;

фотоблоги, содержащие личные фотографии и картинки;

личные блоги, ведущиеся только одним человеком;

коллективные блоги, ведущиеся группой лиц.

Рассмотрим использование **блогов** в обучении иностранных языков более подробно.

Если говорить о методах преподавания и изучения иностранного языка, то внедрение такой интерактивной формы обучения, связанной с онлайн-активностью, открывает новые возможности, чтобы изучать язык путем проб и ошибок, преодолевать языковые барьеры.

Как показывает статистика, примерно 87% подростков смотрят блоги в Интернете. Самым популярным сайтом является YouTube. Большинство видео по своей продолжительности составляют не менее 10-15 мин., что позволяет показать необходимый материал различной тематики (путешествия, наука, жизнь людей в странах изучаемого языка), накладывая эмоциональную составляющую на информационную, не затрачивая большего количества времени на уроке. Этого времени достаточно для запоминания материала, усвоение которого происходит намного эффективнее, чем непосредственно-образовательная деятельность. При тренировке аудирования и говорения важно проявить особое внимание к выбранному материалу: необходимо проанализировать его контент, стоит помнить и о приближенности языка блогов к разговорной речи. Для отработки лексического и грамматического материалов, учащиеся могут записать свой блог по определенной теме, с использованием предложенной вами лексики, или создать блог, посвященный феноменам языка, а также отдельным фактам страноведения и культуры.

Несмотря на разнообразие используемых форматов и типов, **блогинг** как особая форма проектно-ориентированного обучения имеет вполне универсальную структуру. Для проведения данного вида работы необходимо провести пошаговую **инструкцию** выполнения задания.

1. Подготовительный этап:

объяснение сущности и основных этапов на основе блог-технологий;
знакомство с целями и задачами проекта.

2. Процессуальный этап:

подбор тем для будущих работ;
поиск необходимой информации по выбранной теме;
написание сценария видеоблога (*один из важных этапов рассматриваемой учебной деятельности, которая имеет четкий план ранее рассмотренной темы; необходимо учитывать уровень языковой компетенции учащегося при отборе лингвистических феноменов*);

чтение и фонетическая тренировка материала (*стадия, на которой происходит понимание текста – учащиеся вычленяют «смысловые точки», выясняют значение незнакомых слов, отмечают интонационный рисунок фраз, что направлено на улучшение общих языковых и в особенности фонетических навыков; проверка и корректировка производится до момента достижения приемлемого результата*).

3. Завершающий этап:

самооценка (*происходит обсуждение и оценивание выполненных работ, анализируются достигнутые результаты и сложности, с которыми столкнулись в процессе выполнения работы; учителю необходимо обсудить различные пути корректировки готового материала и дать оценку выполненной работе*).

В заключение хочется отметить, что **блогинг** как средство повышения мотивации способствует творческому подходу к обучению иностранному языку в средней школе, позволяя непрерывно экспериментировать с языком, а также создаст плавный переход к следующему этапу обучения. Кроме того, личное позиционирование себя в Интернет-пространстве повысит критическое мышление и улучшит грамотность учащихся.

Таким образом, при правильно разработанной методике использование блогов может стать важным мотивационно-ориентированным ресурсом для изучения иностранного языка.

-
1. Герасевич В. А. Блоги и RRS: интернет-технологии нового поколения. – БХВ-Петербург, 2006. – С. 8.
 2. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути ее повышения. – М.: ИД «Первое сентября», 2003. – С. 23.
 3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 110.
 4. Осипов И. Формирование учебной мотивации школьников // Школа и производство. – 2004. – С. 24.

УДК 378: 81'23

**РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Ю. П. Иванашко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Ю. С. Луганцева,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище
им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск)*

**THE ROLE OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
AT NONLINGUISTIC UNIVERSITIES**

Yulia P. Ivanashko,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Yulia S. Lugantseva,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
The Far Eastern Military School order of Zhukov named after
the Marshal of the Soviet Union K. K. Rokossovsky, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию вопросов мотивации при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей. Описываются основные виды мотивации, влияющие на нее факторы, и способы повышения мотивации в процессе обучения студентов иностранному языку.

ABSTRACT

The current paper focuses upon the issue of motivation in foreign language learning at nonlinguistic universities. The authors explain the main types of motivation, mention its conditions and key factors and discuss the ways of keeping up the motivation of students in L2 learning process.

Ключевые слова: мотивация, широкая социальная мотивация, узколичная мотивация, внеучебная деятельность студентов.

Key words: motivation, broad social motivation, personal motivation, extracurricular activities.

DOI: 10.22250/tfl.2020.11

При подготовке кадров высшей квалификации особое внимание уделяется обучению иностранному языку. В эпоху глобализации и быстро меняющегося рынка труда владение иностранным языком позволяет выпускникам вузов совершенствовать накопленную в процессе обучения базу знаний и быть востребованным специалистом. Сегодня работодатели все чаще требуют от своих потенциальных сотрудников знания как минимум одного иностранного языка. Данные требования предъявляются не только к выпускникам гражданских вузов, но и к военным. В настоящее время на территории Амурской области реализуются многочисленные государственные и коммерческие проекты, предполагающие участие в них различных специалистов, уверенно владеющих иностранным языком.

Однако необходимо признать тот факт, что в ходе обучения в университете многие студенты изначально делят дисциплины на «нужные», т. е. те, которые, как им кажется, пригодятся в дальнейшей профессиональной деятельности, и «лишние», которые не относятся к сфере их профессиональных интересов. К сожалению, иностранный язык зачастую попадает именно во вторую категорию. В связи с этим возникает вопрос: каким образом мотивировать студентов к изучению иностранного языка?

Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо определиться с самим понятием «мотивация». По мнению В. Г. Асеева, «мотивация включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, идеалы и т. д.» [1, с. 7]. Таким образом, под мотивацией понимается активно-действенное отношение человека к действительности. В свете тех задач, которые ставятся перед выпускниками вузов, необходимо мотивировать студентов к изучению иностранного языка. Обучение должно носить профессионально-ориентированный характер. Как отмечает М. А. Безбородова, «расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира обучающегося, она определяется его собственными побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у обучающихся возникает личная заинтересованность в работе» [2, с. 156].

Как отмечает М. Д. Рахманова, на желание изучать иностранный язык могут повлиять социальные мотивы, которые определяются социальными потребностями, это так называемая внешняя мотивация, которая бывает двух видов:

- 1) широкая социальная мотивация (участие в олимпиадах по иностранному языку, участие в форумах, чувство долга перед страной, родными);
- 2) узколичная мотивация (личная выгода, престиж, высокооплачиваемая работа) [3, с. 234].

Очевидно, что оба типа мотивации являются взаимосвязанными. В течение всего периода учебы студенты и курсанты формируют портфолио своих достижений, которое может сыграть положительную роль при дальнейшем трудоустройстве. Участие в олимпиадах по иностранному языку, международных форумах подтверждает не только отличное владение иностранным языком, но и характеризует выпускника как активного и целеустремленного человека, готового вкладываться в свое дальнейшее развитие и совершенствование.

Преподаватели Амурского государственного университета и Дальневосточного высшего общевойскового командного ордена Жукова училища им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского (ДВОКУ) поощряют изучение иностранного языка, обращаясь к широкой социальной мотивации при помощи различных внеучебных видов деятельности, включающих олимпиады по иностранному языку, недели иностранного языка, конкурсы эссе, стихов и рассказов, мероприятия, связанные с культурой и традициями стран изучаемого языка.

1. Олимпиады

Кафедрой иностранных языков АмГУ ежегодно проводится внутривузовская олимпиада по английскому языку, в которой могут принять участие студенты 1-3-го курсов неязыковых направлений подготовки и специальностей. Олимпиада включает в себя комплекс заданий, направленных на проверку навыков грамматики, лексики, и аудирования. Олимпиада проводится онлайн в системе дистанционного обучения MOODLE. Время выполнения заданий – 90 минут. По результатам олимпиады 10 студентов, набравших максимальное количество баллов, представляют университет на региональном этапе, в котором принимают участие студенты высших и средне-специальных учебных заведений Амурской области. Возможность представлять свой вуз на уровне региона стимулирует коммуникативную и познавательную деятельность студентов, вызывает интерес к дальнейшему и более глубокому изучению иностранного языка.

Преподаватели ДВОКУ организуют внутреннюю олимпиаду по английскому языку с целью создания команды, которая будет представлять училище на конкурсном состязании курсантов военных образовательных организаций

высшего образования сухопутных войск и на Международной олимпиаде курсантов образовательных организаций высшего образования. В течение года команда интенсивно готовится к предстоящим состязаниям. Как правило, тема состязаний становится известна в декабре. Олимпиада состоит из нескольких туров, где проверяются знания грамматики, лексики, навыки чтения, аудирования и говорения. Курсанты должны обладать навыками ораторского искусства для успешного прохождения устного тура олимпиады. Мотивацией для них служит возможность представлять училище на различных уровнях, а также возможность поступить на программу дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Ежегодно ДВОКУ выпускает до 10 человек по данной программе. Наличие диплома о профессиональной переподготовке улучшает карьерные перспективы выпускников училища.

2. Неделя иностранных языков

Неделя иностранных языков – традиционное ежегодное мероприятие кафедры иностранных языков Амурского государственного университета, в рамках которого студентам, изучающим английский и немецкий языки, предлагается принять участие в различных конкурсах: конкурсе песен и театральных постановок на иностранном языке, конкурсах чтецов, стенгазет, переводов прозы и стихов; справиться с заданиями викторин и лингвокультурологических тестов. Неделя иностранных языков – одно из самых любимых мероприятий среди студентов неязыковых направлений. Они с большим воодушевлением принимаются за выполнение предложенных заданий. Самую большую аудиторию обычно собирает песенно-театральный конкурс, где студенты демонстрируют не только свои фонетические и ораторские навыки, но и творческие способности.

3. Мероприятия, связанные с культурой и традициями стран изучаемого языка

Студенты неязыковых направлений Амурского государственного университета также активно участвуют и в мероприятиях, приуроченных к знамена-

тельными датам и традиционным праздникам стран изучаемого языка. В этом учебном году, например, большой интерес у обучающихся вызвал конкурс страшных историй в рамках празднования Хеллоуина. Студенты не только придумывали захватывающие рассказы, но и сопровождали их не менее впечатляющими иллюстрациями. Студенты, изучающие немецкий язык, приняли участие в марафоне «Музыка немецкого – удивись и удиви», в рамках которого познакомились с традиционными и современными видами музыки в Германии. Кроме того, студенты ежегодно организуют небольшие торжества по поводу празднования Рождества в англоязычных странах и Германии. Студенты разучивают и поют традиционные песни, изучают и воплощают в жизнь рецепты рождественской выпечки, превращая мероприятие в душевные дружеские посиделки. На наш взгляд, такие виды деятельности не только способствуют повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка, но и помогают группе сплотиться, создают дружескую атмосферу в коллективе обучающихся.

Говоря о мотивации студентов неязыковых вузов, важно отметить следующее: в современном мире знание иностранного языка является одним из ключевых при трудоустройстве. Речь идет не только о выпускниках гражданских вузов, знание иностранного языка – одна из компетенций, которой должны обладать и выпускники военных образовательных организаций. Развитие осознанности, опора на широкую и узколичную мотивацию позволяют стимулировать интерес к изучению иностранного языка студентами неязыковых вузов. Поощрение со стороны преподавателей и руководства вуза, возможность видеть плоды своих трудов оказывают положительное влияние на обучающихся.

-
1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
 2. Безбородова М. А. Мотивация в обучении английскому языку // Молодой ученый: сборник научных трудов. – Чита, 2009. – С. 156-160.
 3. Рахманова М. Д. Формирование мотивации при обучении иностранному языку в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 3 (28). – С. 232–236.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Ю. П. Иванашко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Е. А. Процукович,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**THE USE OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY
IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS**

Yulia P. Ivanashko,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена теории множественности интеллекта и ее применению в преподавании на занятиях по иностранному языку. Рассматриваются основные типы интеллекта, дается их краткая характеристика. Приводится список наиболее эффективных для каждого из них видов работы на занятиях по иностранному языку. Описываются результаты анкетирования по типам интеллекта обучающихся в возрасте 15-17 лет. Представлены примеры практических заданий для аудиторной и самостоятельной работы обучающихся с учетом типов их интеллекта.

ABSTRACT

This article is devoted to the theory of multiple intelligences and its application in teaching in foreign language classes. The main types of intelligence are consid-

ered, their brief characteristics are described. A list of the most effective types of work for foreign language classes is given. The results of a questionnaire on the types of intelligence of students aged 15-17 are described. Taking into account the types of students' intelligence the authors suggest a series of exercises for classroom and self-maintained work at foreign language classes.

Ключевые слова: теория множественности интеллекта, типы интеллекта, анкетирование, занятия по иностранному языку, аудиторная и самостоятельная работа.

Key words: multiple intelligence theory, intelligence types, questionnaire, foreign language classes, class work, individual study.

DOI: 10.22250/tfl.2020.12

Теория множественного интеллекта была разработана психологом Говардом Гарднером в 1986 г. В основе его теории лежит положение о том, что понятие «интеллект» в его традиционном понимании (способность к логическому мышлению) крайне ограничено и не может объяснить существующее многообразие человеческих способностей. По мнению Гарднера, интеллект – это «способность к решению задач или созданию продуктов, обусловленная конкретными культурными особенностями или социальной средой». Исходя из его теории, люди могут быть успешны в обучении и профессиональной деятельности, обладая различными типами интеллекта и их сочетанием. Именно множественный характер интеллекта позволяет людям принимать такие различные роли как роль врача, фермера, шамана и танцора [4, p. 15].

В научном труде «Структура разума: теория множественного интеллекта» Гарднер описывает 7 видов интеллекта: лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, и личностный (межличностный, внутриличностный) [1].

Рассмотрим данные типы интеллекта подробнее.

1. Лингвистический интеллект. Люди с данным типом интеллекта любят работать со словами, они достаточно легко и непринужденно выражают свои мысли как в устном, так и в письменном виде. Люди данного склада интеллекта являются хорошими слушателями, способны усваивать большие объемы информации, запоминать даты и имена. Обладают достаточно богатым словарным запасом, который стараются постоянно пополнять. Им интересны игры «в слова», кроссворды. «Лингвистам», как правило, легко дается изучение иностранных языков. Кроме того, они хорошо учатся в школе, любят лекционные занятия, успешно конспектируют и обобщают полученную в ходе таких занятий информацию. У людей с преобладающим лингвистическим интеллектом также наблюдается способность обучать других, разъяснять сложные концепции и теории.

2. Логико-математический интеллект. Люди, обладающие данным типом интеллекта, способны анализировать различные ситуации и находить их решения, успешно выполнять сложные арифметические задачи, строить прогнозы. «Математики» любят стратегические игры, где необходимо продумывать свои действия на несколько шагов вперед; способны видеть причинно-следственные связи; умеют применять количественные методы сбора данных. Доверяют только фактам, в суждениях стараются не опираться на субъективное мнение. В обучении и работе любят точность.

3. Визуально-пространственный интеллект. Люди с выраженным визуально-пространственным интеллектом хорошо ориентируются в пространстве, не испытывают проблем при работе с картами и схемами, легко запоминают зрительные образы, обладают прекрасным пространственным мышлением. «Визуалы» хорошо обучаются, работая с графиками, диаграммами, изображениями; увлекаются изобразительным искусством или фотографией; хорошо представляют себе внешний вид того или иного объекта еще до его создания; прекрасно различают цвета и их оттенки.

4. Музыкальный интеллект. Люди с преобладающим музыкальным интеллектом хорошо различают звуки и их оттенки, любят слушать музыку и легко запоминают мелодии и тексты песен. Часто напевают понравившиеся мелодии, имеют хороший музыкальный слух и чувство ритма. Некоторые представители данного интеллектуального типа умеют играть на музыкальных инструментах, сочинять музыку, прекрасно поют. В процессе обучения люди музыкального типа лучше запоминают и усваивают информацию, слушая музыку или отчеканивая определенный ритм. Так как восприятие на слух является их сильной стороной, более подходящими для них типами занятий являются лекции, дискуссии, т. е. такие виды работы, которые предполагают аудирование.

5. Телесно-кинестетический интеллект. Люди данного типа познают мир посредством движения и личного взаимодействия с предметами. Они предпочитают активный образ жизни, любят спорт и любые виды деятельности, предполагающие физическую активность. Некоторые представители кинестетического типа увлекаются танцами и любят выступать перед публикой. Многие люди этого склада интеллекта обожают делать что-то своими руками, разбираться в устройстве и принципах работы различных вещей. Имеют отличную координацию и моторные навыки. Стараются поддерживать свое тело в хорошей физической форме.

6. Межличностный интеллект. Для людей данного интеллектуального типа важным компонентом жизни является социальное взаимодействие. Они легко находят подход к другим людям, заводят новые знакомства. Обладают такими качествами как умение слушать, сопереживать, входить в положение собеседника. Всегда готовы прийти на помощь, дать совет, поддержать. В обществе этих людей комфортно, они способны найти подход даже к так называемым «аутсайдерам» в социальных группах. Обучаются и познают окружающий мир посредством ведения диалога, дискуссии с другими людьми (преподавателями, одноклассниками, одноклассниками, одноклассниками, оппонентами и т. д.).

7. Внутриличностный интеллект. Представители данного типа интеллекта любят анализировать собственные чувства, эмоции, модели поведения, мо-

тивации. Обладают хорошей интуицией, чаще являются интровертами, чем экстравертами. Нередко ведут записи или дневники, что позволяет им лучше разобраться в себе. Способны помочь другим людям понять мотивы и особенности их поведения. Довольно хорошо прогнозируют собственные и чужие поведенческие реакции. Интересуются психологией, философией, теологией. Наилучшие успехи в учебе достигают путем рефлексии и самостоятельной работы [4].

Представленная классификация, по словам Г. Гарднера, не является эталонной, однако позволяет иначе взглянуть на личность и ее особенности. Каждая интеллектуальная способность, описанная выше, предполагает наличие у человека определенных умений, благодаря которым он может устранить проблемы или трудности, с которыми столкнулся, и, когда это возможно, выработать эффективный продукт.

Говоря о типах интеллекта, необходимо отметить, что их разделение на 7 видов условно и не означает, что каждому человеку свойственен лишь один определенный его тип. Каждому человеку присуща определенная комбинация этих типов: какие-то из них являются превалирующими, а какие-то менее выраженными. Набор навыков, образованных комбинацией интеллектуальных типов, способен определить сильные и слабые стороны индивида, выбрать максимально эффективные для него способы обучения [1, 3].

Целью настоящей работы явилось выявление наиболее выраженных типов интеллекта у обучающихся в возрасте 15-17 лет и разработка на их основе рекомендаций по подбору максимально эффективных видов заданий для работы на занятиях по иностранному языку. Данное исследование является актуальным, так как направлено на повышение мотивации к изучению иностранного языка обучающимися и способствует улучшению качества усвоения ими учебных материалов.

На рис. 1 представлена анкета, использовавшаяся для определения наиболее выраженных у обучающихся типов интеллекта [2].

Анкета по типам интеллекта⁺

Инструкция. Отметьте номера утверждений, которые Вам соответствуют:

1. Я умело работаю с предметами.
2. У меня хорошее чувство направления.
3. У меня есть естественная способность решать споры между друзьями.
4. Я могу легко запоминать слова песен.
5. Я могу объяснять темы, которые другим объяснять тяжело.
6. Я всегда делаю все поэтапно.
7. Я хорошо знаю себя и всегда понимаю, почему я поступаю так, а не иначе.
8. Мне нравится работа с общественностью и общественные мероприятия.
9. Я хорошо учусь, слушая других.
10. Когда я слушаю музыку, у меня меняется настроение.
11. Мне нравятся загадки, кроссворды, логические задачи.
12. Для моего обучения очень важно визуальное представление материала: таблицы, графики, схемы.
13. Я чувствителен к настроению и переживаниям окружающих.
14. Я учусь лучше, когда мне что-то нужно делать самостоятельно.
15. Перед тем, как учить что-то, мне нужно понимать, что в этом есть что-то нужное.
16. Я люблю одиночество и тишину во время работы и размышлений.
17. В сложных музыкальных произведениях я могу на слух вычленить отдельные музыкальные инструменты.
18. Я могу зрительно легко представить сцены, которые я помню или которые я придумал.
19. У меня богатый словарный запас.
20. Я люблю делать записи, письменные зарисовки.
21. У меня хорошее чувство равновесия, я люблю движение.
22. Я могу видеть закономерности между понятиями и явлениями.
23. В команде я сотрудничаю с другими, прислушиваюсь к их идеям.
24. Я наблюдателен и часто вижу то, что не видят другие.
25. Меня легко вывести из себя.
26. Я люблю работать и учиться отдельно от других.
27. Я люблю сочинять музыку.
28. Я могу оперировать числами и решать сложные математические задачи.

Рис. 1. Анкета по типам интеллекта.

Для выявления типов интеллекта ответы обучающихся были сопоставлены с ключом анкеты (рис. 2).

<i>Типы интеллекта</i>	<i>Пункты анкеты</i>	<i>Общая сумма</i>
Лингвистический	5, 9, 18, 20	
Математико-логический	6, 11, 22, 28	
Визуально-пространственный	2, 12, 18, 24	
Музыкальный	4, 10, 17, 27	
Межличностный	3, 8, 13, 23	
Внутриличностный	7, 15, 16, 26	
Кинестетический	1, 14, 21, 25	

Рис. 2. Обработка результатов. Ключ анкеты.

Полученные в ходе анкетирования результаты оценивались следующим образом:

тип интеллекта выражен сильно, если обучающийся отметил в анкете 3-4 соответствующих этому типу пункта;

тип интеллекта выражен умеренно – 1-2 пункта;

тип интеллекта не выражен – 0 пунктов.

Анкетирование проводилось в двух группах обучающихся. Первая группа – ученики 9-х и 10-х классов общеобразовательного лицея АмГУ, вторая – студенты первого курса факультета среднего специального образования АмГУ. В обеих группах возраст обучающихся – 15-17 лет. В анкетировании приняли участие 36 лицеистов и 34 студента. На рис. 3-4 представлены результаты анкетирования. Цифрами 1-7 на вертикальной оси обозначены типы интеллекта: 1) лингвистический; 2) логико-математический; 3) визуально-пространственный; 4) музыкальный; 5) межличностный; 6) внутриличностный; 7) кинестетический.

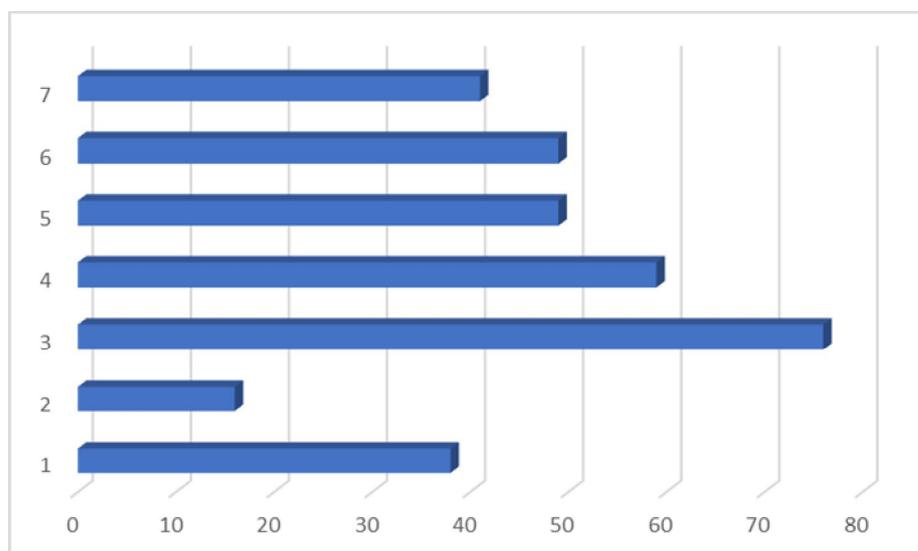


Рис. 3. Выраженные типы интеллекта в группе лицеистов АмГУ (% от общего количества опрошенных).

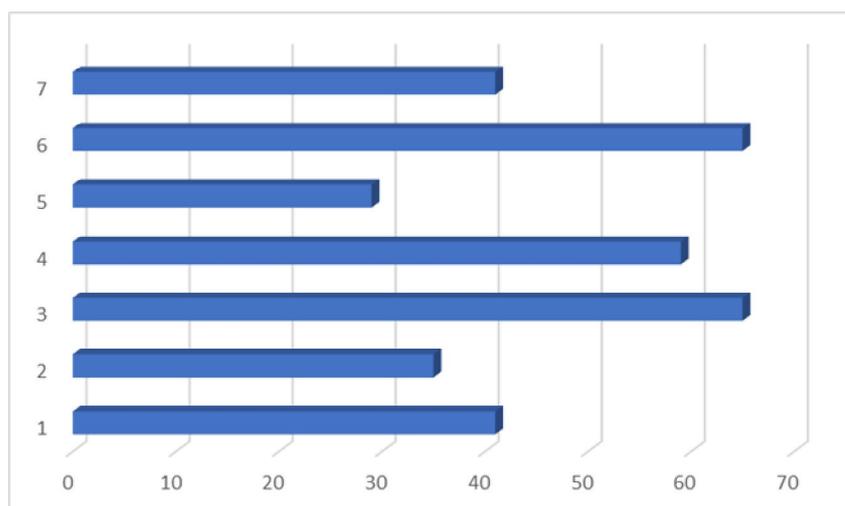


Рис. 4. Выраженные типы интеллекта в группе студентов СПО АмГУ (% от общего количества опрошенных).

Как свидетельствуют результаты анкетирования, наиболее выраженными типами интеллекта в первой группе являются: визуально-пространственный (76%), музыкальный (59%), межличностный (49%) и внутриличностный (49%).

В группе студентов СПО преобладают следующие типы интеллекта: визуально-пространственный и внутриличностный (по 65%), музыкальный (59%), лингвистический и кинестетический (по 41%).

Сопоставление полученных данных показывает, что у большего числа обучающихся обеих групп явно выраженными являются визуально-пространственный, музыкальный, межличностный и внутриличностный типы интеллекта (49-76% опрошенных).

Для людей визуально-пространственного типа эффективными способами усвоения информации и ее последующего представления на занятиях по иностранному языку являются: запись прочитанной / услышанной информации в форме схем, таблиц, графиков, диаграмм, рисунков, «карт памяти»; подготовка презентаций; запись новой лексики в тетрадь; использование визуальных словарей; просмотр тематических видеороликов (на начальном этапе изучения иностранного языка – с субтитрами); составление карточек для запоминания новой лексики.

Представители музыкального типа интеллекта хорошо воспринимают и запоминают информацию на слух, а также являются хорошими ораторами. Таким образом, наиболее подходящими для них формами работы могут быть

аудирование, диктанты, лекции, выступление с устным докладом, ролевая игра, запоминание слов при помощи рифмовок, стихов, лимериков.

Представители межличностного типа интеллекта успешно обучаются посредством общения с людьми. В связи с этим наиболее эффективными видами деятельности на занятиях по иностранному языку для них могут быть: дискуссия, диалог, полилог, интервью, обсуждение предложенной темы в группе, пересказ, ролевая игра, кейс-задача и т. п.

Для людей внутриличностного типа интеллекта подходят задания, направленные на анализ ситуации (кейс-задачи, problem-solving, эссе (за и против, решение проблемы), комментирование предложенной ситуации), любые самостоятельные виды работы.

Ниже представлены формы работы на занятиях по иностранному языку (в рамках изучения темы «Travelling and tourism»), учитывающие особенности четырех типов интеллекта (визуально-пространственного, музыкального, межличностного, внутриличностного).

Task 1. *Read and listen to the following short texts*. Rewrite the underlined words into the notebook and translate them:*

As a tourist the fastest and perhaps the most comfortable way to travel long distances is by air. You can sit back



and relax, read, or even watch a video. Of course you have to pay more money and run the risk of being delayed. Some people refuse to fly for fear of accidents. However, according to statistics it's a safe way to travel.

Perhaps the most convenient way to travel is by car, simply because you decide when and where to stop. You have the free-



dom to organise your own timetable so there's no danger of missing appointments. However, you may need somebody else to help share the driving, a good map reader and petrol money. There is also the possibility that the car will break down or you will feel travel sick.

Travelling by ship is often the cheapest form of travel. Unlike other means of transport you have the chance to move around on



or below deck. Large ships often have shops, T.V. lounges and restaurants so there's plenty to do. However, a sea voyage is the slowest way to get to your destination and should be avoided if you suffer from sea sickness.

A train journey is often the best way to see a country. You can sit back and enjoy the view or have a meal in the restaurant car.



For long journeys you can reserve a bed in a sleeping compartment. However, you may be delayed, or miss your connection. It's also not the fastest or cheapest way to travel.

*Virginia Evans, James Milton. FCE Listening and Speaking Skills for the Revised Cambridge FCE Examination 3, p. 50.

Task 2. Fill in the table below with the information given in the text. Present the advantages and disadvantages of different means of transport in a form of a spidergram.

Means of transport	Advantages	Disadvantages
by plane	<i>fast, comfortable</i>	<i>expensive, flights are often delayed</i>
by ship		
by car		
by train		

Task 3. Using the table/spidergram say what the advantages and disadvantages are as in the example:

Travelling by plane is the fastest and most comfortable means of transport. However, it is expensive and flights are often delayed.

Task 4. Ask your classmates the following questions. Present the information in a form of a diagram/graph. Tell the class about the results.

1. What kind(s) of transport do you prefer to travel long distances?
2. What kind(s) of transport do you prefer to go around the city?
3. What kind(s) of transport do you prefer to go out of the city (for a picnic, etc.)?
4. What kind(s) of transport do you prefer to go to the neighbouring city/town (the distance of 500-2000 km)?

Task 5. Make a presentation «Unusual means of transport in the world».

Task 6. Match the words and translate the combinations.

for fear of	the driving
sleeping	to travel
to share	the deck
to miss	accidents
to move around	long distance
the cheapest way	travel sick
to suffer from	your connection
to travel	compartment

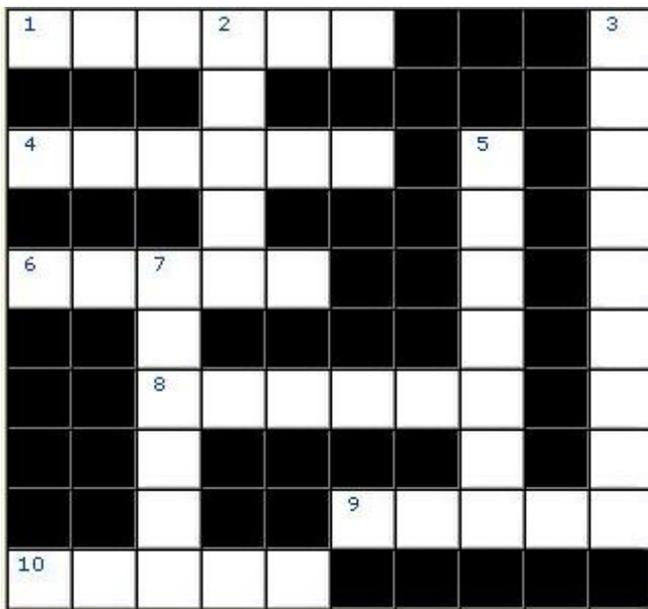
Task 7. Write the words and phrases into a right column.

Car, tour, fast, safari, airplane, comfortable, safe, ferry, cruise, cheap, business trip, convenient, slow, to have an ability to move around, hiking, plenty to do, sightseeing tours, jitney, to have a freedom to organize your timetable, bicycle, camp-

ing, journey, train, to be the best way to see the countryside, trekking, risk of being delayed, voyage, skiing, long-distance travel, public transportation, cruise ship, break

Types of travel	Means of transport	Transport characteristics	Types of holidays

Task 8. Do the crossword.



Across

1. The country borders California.
4. People like to play ice-hockey there.
6. The highest mountain of Africa is in this country.
8. The Kremlin is in the capital city of this country.
9. The river Ganges flows through this country.
10. A country with a famous canal.

Down

2. An active volcano in Europe is in this country.
3. Both an island and a continent.

5. Tulips are grown in this country.

7. A country full of fjords.

Task 9. *Comment upon the statements.*

1. The safest kind of transport is an airplane.

2. Ship is the cheapest kind of transport.

3. Travelsick is the only problem when you travel by car.

4. Train isn't the most comfortable kind of transport.

5. Public transportation is the best way to travel around the city.

6. Train is the best transport to travel long distance.

Представленные задания рассчитаны на несколько занятий в рамках темы «Travelling and tourism» и могут быть использованы как в комплексе, так и отдельно друг от друга (кроме заданий 1-3, которые необходимо выполнять последовательно). Упражнения могут быть использованы как в аудиторной, так и самостоятельной работе обучающихся.

Подводя итог, можно сказать, что способности и навыки человека формируются путем комбинации разных типов интеллекта, что, в свою очередь, объясняет индивидуальные различия между людьми. Эти различия отражаются и на способности индивида обучаться, воспринимать новую информацию – какие-то виды деятельности являются эффективными в освоении той или иной дисциплины для одного человека, но не подходят для другого. В связи с этим в образовательном процессе необходимо учитывать интеллектуальные типы учащихся и по возможности стараться подбирать такие виды работы, которые будут способствовать лучшему усвоению обучающимися учебного материала и мотивировать их к более активной учебной деятельности.

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.

2. Тест Гарднера «Типы интеллекта». – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/test-gardnera-tipy-intellekta.html> (13.02.2020)

3. Gardner H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. Basic Books.

4. Multiple intelligences. – Режим доступа: <https://personalitymax.com> (20.01.2020)

**ПРОВЕДЕНИЕ ОЛИМПИАД ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Т. В. Кравец,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**ORGANIZING OLYMPIADS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(FROM WORK EXPERIENCE)**

Tatiana V. Kravets,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье описывается опыт проведения олимпиад по немецкому языку как иностранному. Рассматривается значимость олимпиады как формы внеаудиторной работы в условиях компетентностного подхода. Перечисляются этапы подготовки олимпиады. Автор формулирует задачи данного мероприятия и акцентирует свое внимание на содержательном аспекте олимпиады по немецкому языку. Приводятся примеры заданий и освещаются результаты недавно проведенных вузовской и межвузовской олимпиад для студентов неязыковых факультетов.

ABSTRACT

The article describes the experience of conducting Olympiads in German as a foreign language. The importance of the Olympiad as a form of extracurricular work in the context of a competence approach is considered. The stages of preparation for the Olympiad are listed. The author formulates the objectives of this event and focuses on the content aspect of the German language Olympiad. Examples of tasks are given and the results of recent University and Intercollegiate Olympiads for students of non-language faculties are highlighted.

Ключевые слова: олимпиада, немецкий язык, внеаудиторная работа, компетентностный подход, самообразование.

Key words: Olympiad, German language, extracurricular work, competence approach, self-education.

DOI: 10.22250/tfl.2020.13

Современное высшее образование, согласно новым образовательным стандартам, направлено на овладение компетенциями. Другими словами, преподавание ориентировано не только на формирование у студентов профессиональных знаний и умений, но в большей степени на усвоение базовых, универсальных и профессиональных компетенций. Совокупность перечисленных компетенций отражает профессиональную подготовку выпускников вузов.

В условиях компетентностного подхода предметные олимпиады как нельзя лучше выступают в качестве инструмента для измерения уровня сформированности компетенций.

Предметная олимпиада по иностранному языку, в частности немецкому, способствует активизации умственной деятельности и обогащению знаний студентов, росту интереса к изучаемой дисциплине, служит для выявления способных студентов и стимулирует их изучать иностранный язык более углубленно.

Кроме того, предметная олимпиада является образовательной средой не только для личностного развития студентов, но и профессионального роста преподавателей, а взаимодействие тех и других в процессе олимпиады гарантирует передачу и закрепление знаний и опыта.

Как одна из форм внеаудиторной работы, олимпиада воспитывает у студентов самостоятельность, иными словами, формирует способность к самоорганизации и самообразованию, которая в ФГОС ВО представлена в качестве одной из базовых компетенций. На сегодняшний день роль самостоятельной деятельности студентов вуза как никогда актуальна с учетом сокращения учеб-

ной нагрузки, в том числе и по дисциплине «Иностранный язык» на неязыковых факультетах.

Как утверждает М. А. Федорова, компетентность в рамках самостоятельной образовательной деятельности следует рассматривать не только как результат этой деятельности, но и как продукт, который определяет само отношение к самостоятельной образовательной деятельности, а также обосновывает необходимость и потребность для ее непрерывного осуществления, создавая условия для постоянного самообразования в течение всей жизни [2, с. 26].

В Амурском государственном университете существует опыт ежегодного проведения олимпиад по иностранным (английскому и немецкому) языкам. При проведении олимпиады по немецкому языку данное мероприятие делится на два этапа – вузовский и межвузовский (региональный). Межвузовский уровень предполагает участие студентов, изучающих немецкий как иностранный в других вузах г. Благовещенска (ДальГАУ, АГМА, БГПУ, ДВОКУ).

Специфика организации предметной олимпиады по немецкому языку для студентов-бакалавров заключается в том, что требует серьезной подготовки и ответственности, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. В олимпиаде, как правило, принимают участие студенты, наиболее успешно осваивающие данную дисциплину.

Основные этапы подготовки и организации олимпиады по немецкому языку включают:

определение цели и задач олимпиады;

определение темы олимпиады;

выбор формы олимпиады (очная, дистанционная);

выбор участников олимпиады по определенным критериям (курс, уровень знаний, факультет);

разработку положения об олимпиаде.

При этом преподаватели ставят перед собой следующий ряд задач:

1. Разработка содержания заданий олимпиады.

2. Разработка критериев оценивания выполненных заданий.

3. Создание списка студентов-участников.

4. Установление регламента при проведении олимпиады [1].

Олимпиада по немецкому языку длится в среднем 60-80 мин. и включает вопросы и задания, позволяющие оценить знания и навыки студентов в таких видах речевой деятельности как аудирование, чтение, письмо, говорение. По традиции олимпиада включает три задания: грамматический (лексико-грамматический) тест, конкурс на лучшее понимание прочитанного текста, конкурс на лучшее понимание услышанного текста – аудирование (аудиотекста или видеофрагмента). Выполнение студентами каждого задания оценивается в баллах, необходимое количество которых за правильное выполнение задания проставлено в рабочих листах, куда студенты вносят свои ответы. Затем полученные за выполненные задания баллы суммируются.

Перед началом выполнения заданий преподаватель знакомит участников олимпиады со структурой заданий, с регламентом и критериями оценивания результатов. Далее участники получают листы с заданиями, текстами и инструкцией по их выполнению. Все задания студенты выполняют на рабочем листе (Arbeitsblatt).

Весь раздаточный материал также вынесен на экран мультимедийного проектора, который успешно используется при организации олимпиады. Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что материал, предъявляемый студентам в процессе олимпиады, заимствуется из аутентичных источников.

8 октября 2019 г. преподавателями кафедры иностранных языков организована внутривузовская олимпиада по немецкому языку, где участвовали студенты неязыковых факультетов, изучающие немецкий язык как иностранный. Были представители факультета международных отношений, факультета социальных наук, энергетического факультета, экономического факультета.

Олимпиада была посвящена Году театра и включала три задания: понимание прочитанного текста; лексико-грамматический тест; понимание аудиотекста.

По результатам олимпиады выявлены призеры и победители в номинациях.

Первое место занял студент 2-го курса группы 842-об(4) Илья Щебеньков (энергетический факультет).

Второе место завоевала студентка 3-го курса группы 771-об Виктория Волобуева (экономический факультет). Эта студентка выиграла также в номинации «Знатор немецкой грамматики».

Третье место было присуждено студенту 1-го курса группы 942-об(3) Валерию Курбатову (энергетический факультет).

Лучшим в номинации «Понимание иноязычного текста» назван студент 1-го курса группы 942-об(4) Алексей Касьян (энергетический факультет).

Студентка 3-го курса группы 730-об (факультет международных отношений) Юлия Артюхова отличилась в номинации «Мастер аудирования иноязычного текста».

Несмотря на то, что конкурсные задания были достаточно сложными, все участники немецкой олимпиады показали прекрасные навыки и умение работы с иноязычными текстами.

23 ноября 2019 г. преподавателями кафедры иностранных языков организована региональная межвузовская олимпиада по немецкому языку, где участвовали студенты неязыковых факультетов, изучающие немецкий язык как иностранный не только в Амурском государственном университете, но и Амурской государственной медицинской академии. В олимпиаде приняли участие победители вузовских олимпиад по немецкому языку.

Тема олимпиады звучала «Die Sprache und die Kultur» и включала три задания: понимание предъявленного видео; понимание прочитанного текста; грамматический тест.

По результатам олимпиады выявлены призеры и победители в номинациях.

Первое место занял студент АмГУ 2-го курса группы 842-об(4) Илья Щебеньков (АмГУ, энергетический факультет).

Второе место завоевала студентка 2-го курса группы 218 Татьяна Табакаева (АгМА, факультет лечебного дела). Она отличилась также в номинации «Знатор немецкой грамматики».

Третье место было присуждено студентке 1-го курса группы 119 Айгуль Ооржак (АГМА, факультет лечебного дела), которая победила также в номинации «Мастер понимания иноязычного видеотекста».

Лучшей в номинации «Понимание иноязычного текста» названа студентка 3-го курса группы 730-об Юлия Артюхова (АмГУ, факультет международных отношений).

Победители собираются побороться за звание лучших на межрегиональной олимпиаде по немецкому языку в Дальневосточном государственном гуманитарном университете города Хабаровска.

Представим задания, предложенные студентам при проведении межвузовской олимпиады по немецкому языку:

I. Teil VIDEOVERSTEHEN (20 Minuten)

1. Schauen Sie das Video an! Zu gleicher Zeit erfüllen Sie Aufgaben. Tragen Sie Ihre Antworten ins Antwortblatt ein.

2. Lösen Sie das Kreuzworträtsel!

3. Wählen Sie die richtige Antwort aus: A (richtig), B (falsch).

4. Finden Sie zu den folgenden Adjektiven ein gegenseitiges, das im Video vorkommt.

5. Bringen Sie die Satzteile in die richtige Reihenfolge.

6. Vervollständige die Lückentexte! Setze die Wörter in der richtigen Form ein.

7. Ergänzen Sie die Steigerungsformen!

II. TEIL LESEVERSTEHEN (20 Minuten)

1. Lesen Sie den Text und ordnen Sie die Überschriften zu.

2. Sehen Sie sich die Karte an und markieren Sie alle Nationalparks. Wie viele gibt es und wie heißen sie?

3. Lesen Sie die Texte in Aufgabe 1 noch einmal. Was ist richtig, was ist falsch? Kreuzen Sie an.

4. Ordnen Sie die Fotos zu! Aus welchen Nationalparks sind sie?

5. Tragen Sie Ihre Antworten ins Antwortblatt ein.

III. TEIL GRAMMATISCHER TEST (20 Minuten)

1. Erfüllen Sie grammatische Aufgaben zu den Themen: Nominalisierung von Verben, Konnektoren mit zu und Infinitiv (um, ohne, anstatt), Werden in Passivsätzen und Ersatzformen, Partizip I und Partizip II als Adjektive, Negation.

2. Tragen Sie Ihre Antworten ins Antwortblatt ein.

Из всего сказанного следует отметить, что олимпиадное движение по немецкому языку как иностранному продолжает функционировать в качестве формы организации обучения в вузе на базе кафедры иностранных языков. Данный вид внеаудиторной деятельности приносит свои плоды: повышает мотивацию и творческую активность как студентов, так и преподавателей, способствует личностному росту обучающихся и их наставников. Участвуя в межвузовских олимпиадах, студенты АмГУ имеют возможность сопоставить свой уровень предметной подготовки с уровнем обучения своих сверстников в других вузах города и области.

1. Куламихина И. В., Есмурзаева Ж. Б., Марус М. Л., Пестова Е. В. Модель деятельности преподавателей вуза по организации внеаудиторной работы обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27710> (дата обращения: 19.02.2020).

2. Федорова М. А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов в лично развивающем профессиональном образовании: монография. – Орел: Изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2011. – 312 с.

УДК 81'34

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ СЛОВАРЯ СЛАБЫХ ФОРМ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ли Ифан,

аспирант кафедры иностранных языков

(Амурский государственный университет, г. Благовещенск; КНР)

**COMPILING WEAK FORMS CHINESE DICTIONARY
WITH THE IMPLICATION FOR CHINESE AS L2 TEACHING**

Lee Ifan,

*Postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Amur State University,
Blagoveshchensk; People's Republic of China*

АННОТАЦИЯ

Преподавание китайского языка как иностранного привлекает к себе все больше исследователей. На фоне динамичного развития китайско-российских дипломатических отношений растет потребность в российских специалистах с хорошими навыками общения на китайском языке. Именно поэтому навыки восприятия и производства устной речи особенно важны. Однако из-за стремления к точному произнесению канонических форм китайских слогов изучающие нередко забывают, что в спонтанной речи часто встречаются слабые формы слогов. Мы убеждены, что общеупотребительные слабые формы являются обязательными для каждого изучающего иностранный язык. В нашем исследовании мы суммируем слабые формы слогов в китайском языке, чтобы применить их к преподаванию китайского языка, чтобы изучающие этот язык могли лучше понимать звучащую китайскую речь и стремиться к более естественному произношению.

ABSTRACT

Teaching Chinese as L2 has recently become a more popular focus of study. Dynamic development of Chinese-Russian diplomatic relation trigger greater demand for Russian specialists with good communication skills in Chinese. Therefore, oral speech perception and production are of particular importance. However, strong desire to pronounce only canonical forms of Chinese syllables leaves aside their weak forms that often appear in spontaneous speech. I am confident that commonly used weak forms should be obligatory for every learner. Consequently, it is necessary to summarize Chinese weak syllable and word forms to apply them in teaching so that Chinese-as-L2 learners could achieve better understanding of oral Chinese speech and more natural pronunciation.

Ключевые слова: преподавание китайского языка, китайские слоги, слабые формы слогов, спонтанная речь, произношение.

Key words: teaching Chinese, Chinese syllables, weak forms of the syllables, spontaneous speech, pronunciation.

DOI: 10.22250/tfl.2020.14

1. Введение

С развитием глобальной интеграции «китайская лихорадка» вызвала всемирную волну, и в 1980-х гг. «Китайский язык как иностранный» стал всеобъемлющей дисциплиной. Преподавание китайского языка как иностранного, как новой дисциплины привлекает к себе все больше исследователей [Meng Tingting, 2000]. На фоне динамичного развития китайско-российских дипломатических отношений растет спрос на осуществление международной коммуникации на китайском языке, как и потребность в российских специалистах с хорошими навыками общения на данном языке. Министерство образования и Национальная языковая комиссия КНР все больше ценят китайский язык как стратегический. Поэтому для изучающих иностранный язык навыки производства устной речи и аудирования особенно важны. Свободное устное речепроизводство и развитые навыки понимания, как правило, считаются проявлением хороших коммуникативных навыков, а также важными целями в обучении китайскому языку как иностранному и изучении китайского языка как иностранного.

Однако из-за стремления к точному произнесению канонических форм китайских слогов изучающие нередко забывают, что в спонтанной речи часто встречаются слабые формы слогов. Мы убеждены, что общеупотребительные слабые формы являются обязательными для каждого изучающего иностранный язык. В нашем исследовании мы суммируем слабые формы слогов в китайском языке, чтобы применить его к преподаванию китайского языка.

2. Слабые формы слогов

В Китае не проводилось систематического анализа слабых форм слогов, но многие известные ученые частично затрагивали этот вопрос. Профессор Китайской академии общественных наук Фан Мей провела множество исследова-

ний по дискурсивным маркерам, включая слова-связки и «излюбленные словечки», или слова-паразиты. Считается, что эти слова частично или полностью утратили свою первоначальную семантику [Fang Mei, 2000]. Это так называемые вспомогательные слова, которые помогают говорящим быстро найти правильное выражение в условиях хезитации. Слова-паразиты, как правило, считаются формой словарного выражения, которая не несет никакой информации.

На основе корпуса китайской спонтанной речи Ван Хуаюнь упомянула в своем исследовании 15 слов с высокой частотой повторения, которые употреблялись в двух функциях – в обычном значении и в качестве слов-паразитов [Wang Huayun, 2015]. К таким словам относятся *jiushi* 就是 «именно так», *zhezong* 这种 «такой», *nazhong* 那种 «тот вид» *nage* 那个 «тот», *zhege* 这个 «этот», *ganhou* 然后 «потом», *zheme* 这么 «вот насколько», *name* 那么 «в такой степени», *zhexie* 这些 «эти», *naxie* 那些 «те», *zheyang* 这样 «итак», *nayang* 那样 «таким образом», *fanzheng* 反正 «во всяком случае», *nikan* 你看 «ты смотри», *wokankan* 我看看 «дай мне подумать» и некоторые другие. Это местоимения, местоименные наречия, союзы, частицы.

Ранее нами показано, что сегментный состав слогов таких слов, часто оформленных нулевым тоном, подвержен фонетическим модификациям: выпадениям сегментов, стяжению, качественным изменениям оставшихся согласных и гласных сегментов [Ли Ифан, Андросова, 2019]. Мы также выяснили, что эти изменения вне широкого контекста отражаются на их восприятии носителями китайского языка [Ли Ифан, 2020]. Это идет вразрез с традиционной точкой зрения о том, что, несмотря на имеющую место редукцию качества гласного в слогах оформленных нулевым тоном, их оригинальное качество поддается идентификации (см., напр., [Cao Jianfen, 1992]). Таких слогов и слов оказывается явно больше 15, и они значительно затрудняют восприятие звучащей речи неносителем китайского языка, а значит, нуждаются в систематизации и внедрении в преподавание китайского языка как иностранного, в частности через составление словаря слабых форм.

3. Составление словаря

В последние годы изучению разговорной китайской лексики уделяется все больше внимания. Овладевая разговорной лексикой, студенты, изучающие китайский, подняли новый вопрос: почему они все еще не понимают разговоры между носителями языка? Говорение и аудирование всегда было важной задачей в преподавании китайского языка как иностранного, а проблема слабых форм слогов и слов на фонетическом уровне, которая преследует студентов, изучающих китайский, никогда не была решена. Применение слабых форм – область, неизвестная для иностранцев, изучающих китайский язык.

Существует много типов китайских учебных словарей, но отсутствует словарь китайских фонетических слабых форм слогов. Поэтому составление такого словаря, подходящего для студентов, имеет очень важное значение. Во-первых, пробный словарь может служить источником для самостоятельного изучения. Во-вторых, хороший справочник может помочь при малых усилиях достичь больших успехов. Подобный словарь способен углубить знания студента по китайскому лексикону, помочь понять и умело использовать слабые формы слогов. Даже при отсутствии указаний преподавателя учащиеся могут активно обращаться к справочникам, чтобы разрешить трудности, возникающие в процессе обучения и общения. Таким образом стимулируется интерес учащегося к изучению китайского языка, и он может более умело использовать целевой язык, и уровень его китайского может постоянно улучшаться. По сравнению с другими исследованиями в области спонтанной речи исследование слабых форм слогов крайне фрагментарно. Слабые формы слогов непросто вычленишь из потока речи из-за их гибкого и изменчивого характера. Кроме того, это очень трудоемкий процесс, предполагающий скрупулезный слуховой и акустический анализ. Поэтому изучение фонетического облика таких слов значительно отстает от исследований в других областях.

4. Применение в методике преподавания

Преподаватели китайского языка и обучаемые ограничены требованиями существующего стандарта для уровня владения китайским языком и учебного

плана; и те и другие опираются на канонические формы произношения, которые более привязаны к письменным формам слов (иероглифа и пхиньинь). Слабые формы осваиваются обучаемыми интуитивно, в непосредственном общении с носителями языка уже гораздо позже, на продвинутой стадии, когда обучение закончено и начинается реальная языковая практика. Мы считаем, что при обучении разговорному китайскому языку обучение слабым формам надо начинать гораздо раньше, как минимум на средней ступени подготовки. Осознав это, мы сможем глубже понять важность слабых форм слогов в спонтанной речи [Yang Zhen, 2018].

Применение словаря слабых форм слогов имеет ряд преимуществ. Во-первых, это стимулирует интерес к обучению. Когда даются реальные спонтанные диалоги и монологи с выделенными слабыми формами слогов и учащиеся целенаправленно отрабатывают их на уровне восприятия и произношения, обращаясь к словарю слабых форм, где дана адекватная транскрипция, они потом могут намного лучше понимать их, легко соотнося с каноническими формами. Это можно отработать на простых тематических ситуациях, – например, «спросить дорогу» или «заказать блюдо» и т. д. Создание такой коммуникативной сцены с живой атмосферой может повысить доверие к занятиям, вызвать положительный резонанс у учащихся и заинтересовать их в выполнении задания. Ведь такие ситуации встретятся в реальной жизни, а это сильный мотив для внедрения слабых форм в практику преподавания.

Во-вторых, введение слабых форм помогает повысить интерактивность занятий. Самым большим отличием от обычного обучения иностранному языку является то, что оно направлено на развитие у студентов понимания необходимости применения слабых форм слогов как коммуникативной компетенции и формирования способности восприятия слабых форм слогов в спонтанной речи. Основываясь на этой особенности, коммуникативная природа языка при разработке практических заданий проявит себя наилучшим образом, а построение фонетических упражнений со слабыми формами может стимулировать учащихся активно общаться с преподавателем или одноклассниками, применяя эти

формы. Таким образом, сила взаимодействия в направлениях «преподаватель – студент» и «студент – студент» увеличивается.

Применение словаря слабых форм слогов и слов при углубленном изучении китайского языка имеет особое значение, поскольку свободное общение немислимо без владения общеупотребительными явлениями китайской связной речи как на уровне речевосприятия, так и на уровне речепроизводства.

5. Заключение

Конечная цель преподавания китайского языка как иностранного – развивать у студентов способности эффективно общаться на языке. Обучение разговорному китайскому через аудирование играет очень важную роль. Оно нацелено на формирование способности понимать звучащую китайскую речь с помощью различных методик и приемов, применяемых в ходе аудиторных занятий со звучащей речью. В процессе обучения акцент делается на придании игровой самостоятельности учащимся, что является особенностью, отвечающей требованиям преподавания разговорного китайского языка. Введение слабых форм в преподавание китайского языка как иностранного при обучении аудированию и говорению на материале максимально естественной речи может стимулировать интерес учащихся к обучению, укрепить взаимодействие в классе и сделать эффект преподавания более очевидным.

-
1. Cao, Jianfen (曹剑芬). On neutral-tone syllables in Mandarin Chinese // Canadian acoustics. – 1992. – № 3. – С. 49-50.
 2. 方梅, 自然口语中弱化连词的话语标记功能 (中国语文 2000 年第 5 期) [Fang Mei, ziran kouyuzhong ruohua liancide huayu biaoji gongneng(zhongguo yuwen 2000nian di5qi)] [Фан Мей. Функционирование союзов в качестве дискурсивных маркеров в спонтанной речи // Китайская филология. – 2000 – № 5 – С. 459-480].
 3. 孟婷婷, 任务型教学法在对外汉语初级口语教学中的应用与实践 (湖南师范大学研究生论文 2017 年 5 月) [Meng Tingting, rengwu xing jiaoxuefa zai duiwai hanyu chuji kouyu jiaoxue zhong de yingyong yu shijian (hunan shifan daxue yanjiusheng lunwen 2017nian 5yue)] [Мэн Тинтин. Применение и практика целевого обучения в начальном обучении устному китайскому языку]: магистерская работа. / Мэн Тинтин; Хунаньский педагогический университет, 2017. – 60 с.
 4. 汪化云, 说»X 的那种» (语言教学与研究 2015 年第 1 期) [Wang huayun, shuo X de nazhong (yuyan jiaoxue yu yanjiu 2015nian di1qi)] [Ван Хуаюнь. К вопросу о значениях рамоч-

- ной конструкции «Тот, который Х...» //Обучение языку и лингвистические исследования. – 2015. – № 1. – С. 88–96].
5. 杨真, 《对外汉语口语词词典》试编 (西北大学研究生论文 2018 年 12 月) : [Yang Zhen, 《Duiwai hanyu kouyu ci cidian》 shibian (Xibei daxue yanjiusheng lunwen 2018nian 12yue)] [Ян Чжэнь. Словарь разговорного китайского языка как иностранного]: магистерская работа. / Ян Чжэнь тин; Сибэй университет, 2018. – 69 с.
6. Ли Ифан. Теоретические основы варьирования китайского слога // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – Вып. 1. – С. 271–275.
7. Ли Ифан, Андросова С. В. Фонетические особенности слов в их обычных функциях и в качестве слов-паразитов (на материале китайского языка) // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2019. – Вып. 5. – № 3. – С. 99–116.

УДК 372.881.1

СПбГЭУ И СПбГТИ (ТУ): МЕСТО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ КАЖДОГО ВУЗА

Т. Л. Лобановская,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

А. А. Кобелева,

*старший преподаватель кафедры английского языка № 2
(Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
г. Санкт-Петербург)*

UNECON & SPbSIT(TU): FOREIGN LANGUAGES IN THE ACADEMIC SYSTEM OF BOTH UNIVERSITIES

Tatiana L. Lobanovskaya,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Institute
of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

Anzhelika A. Kobeleva,

*Senior Lecturer, Department of English № 2, Saint-Petersburg State University
of Economics, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу преподавания иностранного языка в двух не-лингвистических вузах, в частности в экономическом университете и технологическом институте. Основное внимание уделяется как особенностям работы

каждой кафедры (иностранных языков в ТИ и английского языка № 2 в СПбГ-ЭУ), так и количественным данным о преподавателях и обучающихся кафедр, направлениям, с которыми работает каждая кафедра. В статье предложен сравнительный анализ количественных данных, касающихся каждой упомянутой кафедры.

ABSTRACT

The article is focused on the issue of teaching a foreign language in two non-linguistic universities, in particular, at the University of Economics and the Institute of Technology. The main attention is paid to the peculiarities of each Department's work (the department of foreign languages in TI and the department of English № 2 in UNECON), as well as quantitative data on teachers and students of the departments, the areas with which each Department works. The article offers a comparative analysis of quantitative data related to each of the mentioned departments.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, направления подготовки, студенты, кафедра.

Key words: foreign language teaching, areas/directions of training, students, department.

DOI: 10.22250/tfl.2020.15

1. Введение

В Санкт-Петербурге насчитывается 46 государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования. На сайте EduNetwork можно получить количественные данные о любом вузе России. Показаны позиции вуза по основным показателям в сравнении с пороговыми значениями. Сегодня мы попытаемся сравнить СПбГЭУ и СПбГТИ (ТУ), и не просто сравнить, а посмотреть, какое место в каждом вузе занимает иностранный язык.

Начнем с краткой истории каждого вуза. СПбГЭУ – довольно-таки «молодой» вуз, который появился в результате слияния трех санкт-петербургских вузов [2], обучающих студентов по экономическому профилю:

1. Санкт-Петербургский финансово-экономический университет (который, в свою очередь, появился в результате преобразования экономического отделения Политехнического института в 1930 г. (в то время – Ленинградский финансово-экономический институт) и Высших коммерческих курсов М. В. Побединского (существовали в Санкт-Петербурге в 1897-1921 гг.). С 1991 г. – Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов.

2. Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет (ИНЖЭКОН) (был образован в 1906 г. как инженерно-экономический институт).

3. Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики (в 1969 г. был открыт Ленинградский филиал Московского технологического института Главного управления бытового обслуживания при Совете Министров РСФСР. Филиал был создан как институт вечерне-заочной формы обучения. В 1993 г. филиал был преобразован в СПбГУСЭ). В результате 21 мая 2013 г. была утверждена организационная структура Санкт-Петербургского государственного экономического университета.

Что касается истории СПбГТИ (ТУ), то он 28 ноября 2018 г. отпраздновал свое 190-летие: был образован 28.11.1828 г. по указу Николая I и инициативе министра финансов Егора Канкрин. В 1992 г. институту был присвоен статус технического университета, а в 2011 г. произошла перестройка структуры университета, и 8 факультетов преобразовались в 6: химии веществ и материалов, химической технологии и биотехнологии, механический, информационных технологий и управления, инженерно-технологический и факультет экономики и менеджмента. Гуманитарное отделение, к которому относилась кафедра иностранных языков с момента своего основания, было закрыто, а кафедра иностранных языков вошла в состав факультета экономики и менеджмента.

Рис. 1, 2 показывают основные показатели мониторинга каждого вуза. На каждом рисунке выделены средние показатели, и благодаря им сразу видно, в какую область происходит отклонение в работе каждого вуза. По рисункам видно, что образовательная деятельность в каждом вузе чуть выше среднего показателя (66.38), охватывающего все вузы страны – 71,1 и 71,34 в ЭУ и ТИ

соответственно. Финансово-экономическая деятельность примерно одинаково успешно развита в СПбГЭУ и в СПбГТИ(ТУ) – 3542 и 3557,48 соответственно, при этом в ТИ она на 15.48 пункта выше, чем в ЭУ. ЭУ более успешен в международной деятельности (показатель вдвое выше среднего), чем ТИ, где этот компонент совпадает со средним значением по стране – 4,92. Показатель научно-исследовательской деятельности находится на пиковом уровне в ТИ (почти в 4 раза превышает средний показатель – 476,76 и 122,41 соответственно), а в ЭУ этот показатель – ниже среднего по стране (в 0.7 раза меньше среднего).



Рис. 1. Основные показатели мониторинга СПбГЭУ [1].



Рис. 2. Основные показатели мониторинга СПбГТИ(ТУ) [1].

2.1. Кафедра английского языка № 2 СПбГЭУ

СПбГЭУ обучает студентов бакалавриата и специалитета по 23 направлениям подготовки: экономика, менеджмент, управление персоналом, торговое дело, экономическая безопасность, сервис, товароведение, государственное и

муниципальное управление, бизнес-информатика, социология, информационные системы и технологии, прикладная информатика, информационная безопасность, управление качеством, юриспруденция, туризм, гостиничное дело, таможенное дело, реклама и связи с общественностью, зарубежное регионоведение, международные отношения, лингвистика, прикладная математика и информатика.

Гуманитарный факультет имеет несколько направлений подготовки: «Лингвистика», «Зарубежное регионоведение», «Международные отношения», «Реклама и связи с общественностью». В структуру гуманитарного факультета входит 11 кафедр, среди которых есть лингвистические, – например, кафедра теории языка и переводоведения, а также кафедры, обучающие студентов неязыковых факультетов, – например, кафедра романо-германской филологии и перевода, кафедра английского языка № 1, кафедра английского языка № 2 и др. Всего в вузе 134 преподавателя.

Кафедра английского языка № 2 состоит из 22 штатных и 5 внештатных сотрудников. Обслуживает образовательные программы по 11 направлениям бакалавриата: экономика, зарубежное регионоведение, международные отношения, информационные системы и технологии, прикладная информатика, прикладная математика и информатика, информационная безопасность, бизнес-информатика, юриспруденция, торговое дело, товароведение; одно направление специалитета: таможенное дело; четыре направления магистратуры: государственное и муниципальное управление, менеджмент, торговое дело, юриспруденция, а также несколько отделений подготовки аспирантуры.

Кафедра обучает 818 студентов бакалавриата первого курса, 766 – второго курса и 189 – третьего курса. На специалитете обучается 91 человек. В магистратуре на первом курсе – 231 человек. В среднем на одного преподавателя кафедры приходится примерно 110-120 студентов.

В 2019/2020 учебном году на некоторых факультетах в учебных планах произошло небольшое увеличение часов преподавания иностранного языка. Например, на факультете информатики и прикладной математики на первом курсе в прошлом учебном году было 432 часа, из них 216 часов практических

занятий, а в нынешнем учебном году – 504 часа, из которых 264 часа практических занятий. В конце первого и третьего семестров студенты сдают зачет, в конце второго семестра – дифференцированный зачет, а в конце 4-го семестра – экзамен. К сожалению, на многих факультетах идет постоянное сокращение часов преподавания иностранных языков. Но на направлении «Бизнес-информатика» изучению иностранного языка стали уделять повышенное внимание. Поэтому на третьем курсе ввели факультативный курс иностранного языка (90 часов практических занятий), который длится три семестра. В процессе обучения студентов бакалавриата первого и второго курсов значительное внимание уделяется формированию общекультурной компетенции ОК-5: «Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». В процессе обучения студентов на факультативном курсе формируются следующие профессиональные компетенции: ПК-10 «Умение позиционировать электронное предприятие на глобальном рынке; формировать потребительскую аудиторию и осуществлять взаимодействие с потребителями, организовывать продажи в информационно-телекоммуникационной сети Интернет» и ПК-19 «Умение готовить научно-технические отчеты, презентации, научные публикации по результатам выполненных исследований». Преподаватели кафедры постоянно совершенствуют методы обучения с целью повышения знаний студентов, используют современные образовательные технологии и активные методы обучения (обучение в сотрудничестве; интерактивные методы обучения: проектная методика, ролевые игры, дискуссии, дебаты, метод драматизации и другие технологии, способствующие реализации в обучении личностно-ориентированного подхода).

Преподаватели кафедры также осуществляют активную научную работу со студентами. На ежегодных студенческих научных конференциях, в конце марта – начале апреля, студенты выступают с докладами на английском языке. Занявшие призовые места в секциях переходят в следующий тур – межфакультетский. Их работы печатаются в сборниках, что впоследствии дает определенные преимущества при поступлении в магистратуру. Помимо того, студен-

ты, обучающиеся на кафедре английского языка № 2, принимают активное участие в различных научных конференциях других вузов и нередко занимают призовые места. Эффективными формами обучения и воспитания являются театральные постановки, круглые столы и другие творческие методы работы. Преподаватели кафедры постоянно проходят курсы повышения квалификации. За последние два года это «Инновационные методики обучения иностранному языку в вузе», «Инклюзивное обучение в вузе» и «Информационно-коммуникационные технологии в электронной информационно-образовательной среде вуза». Для обеспечения учебного процесса бакалавриата, магистратуры и аспирантуры на кафедре разрабатываются и издаются различные учебные и учебно-методические пособия с целью более полного усвоения студентами грамматического и лексического материала и более глубокого его понимания, например: «Facilitator. Business English for Russian Speakers», «Foreign areas studies: West and East», «English for academic purposes», «Practical Grammar Course (for Everyday English)», «English for Master's Degree and Postgraduate Studies», «I am a lawyer», «Easy to Render» и др.

2.2. Кафедра иностранных языков СПбГТИ(ТУ)

ППС кафедры ИЯ СПбГТИ(ТУ) состоит из 17 штатных сотрудников и одного совместителя. Кафедра обучает студентов бакалавриата и специалитета по 14 направлениям подготовки: строительство, химическая технология, биотехнология, информационные системы и технологии, информатика и вычислительная техника, прикладная информатика и вычислительная техника, технологические процессы и оборудование, техносферная безопасность, материаловедение, управление в технических системах, автоматизация в технических процессах и оборудование. Преподаватели кафедры учат иностранному языку обучающихся магистратуры и аспирантуры, и русскому языку – иностранных обучающихся бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

В ведении кафедры 769 студентов бакалавриата первого курса, 627 студентов второго курса. В магистратуре на первом курсе 184 обучающихся. В среднем, на одного преподавателя кафедры приходится 110-120 студентов.

Учебный план занятий в бакалавриате остается традиционным – 54 часа ИЯ в первом семестре и по 36 часов – в 2-4 семестрах на всех направлениях подготовки. В конце 4-го семестра все обучающиеся сдают экзамен. Обучающиеся магистратуры учатся в течение 30 и 32 часов в 1 и 2 семестрах соответственно, а в конце 2-го семестра сдают зачет.

Помимо учебной деятельности, преподаватели кафедры активно участвуют в различных дополнительных мероприятиях (ежегодное новогоднее поздравление института «С Новым Годом, или Merry X-mas, Техноложка»). Студенты должны написать поздравление на иностранном языке и красиво его оформить. Победитель получает приз, а его поздравление публикуется в газете «Технолог» и на сайте института. Еще одно зимнее мероприятие кафедры – ежегодная межвузовская видеоконференция с Амурским государственным университетом, где преподаватели кафедры представляют свои доклады на актуальные темы, касающиеся преподавания иностранных языков на всех уровнях обучения. Кафедра осуществляет ежегодную магистерскую конференцию «Science and Technology: 21st century advances», на которую магистранты первого года обучения готовят доклады и презентации о своей научной работе. Ежегодно весной проводится конкурс презентаций среди обучающихся бакалавриата. Этот конкурс с 2020 г. приобретает статус международного. Внутривузовская двухэтапная олимпиада по английскому языку «Enjoy your English» проходит с 2011 г.

3. Кафедра английского языка СПбГЭУ № 2 vs кафедра иностранных языков СПбГТИ(ТУ)

По данным официальных сайтов СПбГЭУ и СПбГТИ(ТУ) [2, 3], количество преподавателей английского языка на кафедре английского языка № 2 в ЭУ – 27, на кафедре иностранных языков ТИ – 18. Рис. 3 отображает количественное соотношение преподавателей обеих кафедр по сравнению с общим количеством преподавателей в вузе. На столбчатой диаграмме (рис. 3) видно, что общее число всех кафедр в каждом вузе примерно одинаково – 48 (ЭУ) и

49 (ТИ), количество преподавателей иностранного языка, работающих со студентами-нелингвистами (ЭУ), и преподавателей ИЯ в ТИ тоже примерно одинаково. Но при этом в ЭУ общее количество всех преподавателей гораздо больше, чем в ТИ, – 1138 и 389 человек соответственно, а это значит, что общее количество человек на кафедрах в ЭУ больше, чем в ТИ.

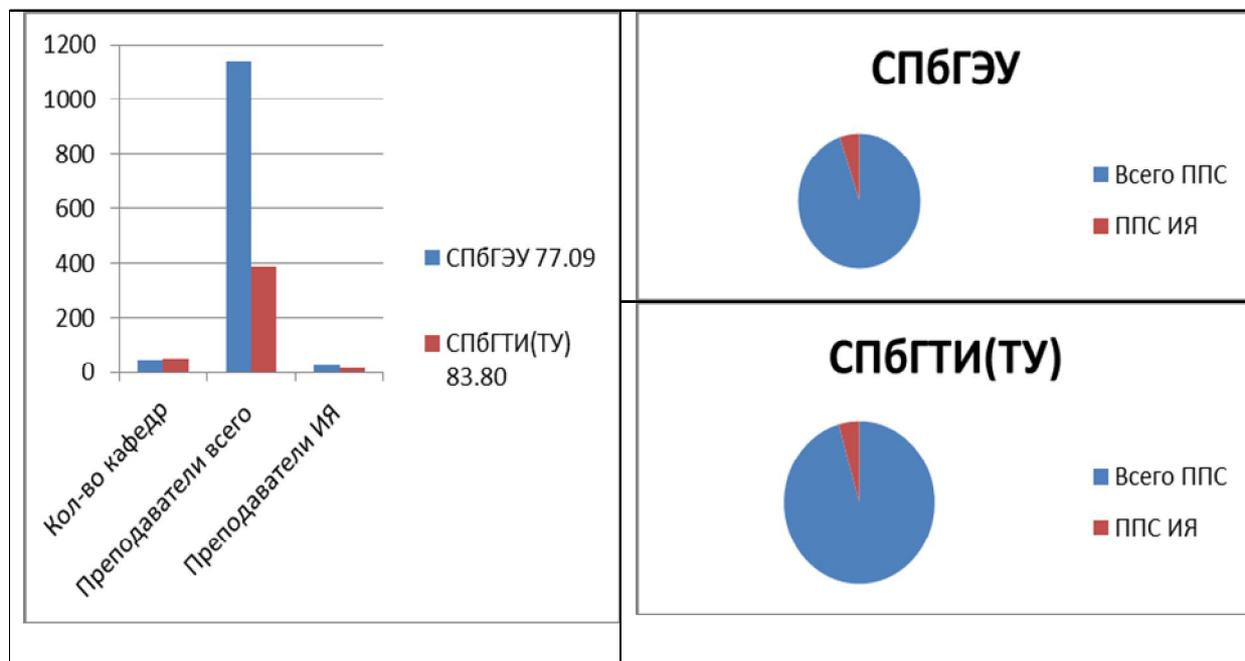


Рис. 3. Количество преподавателей на кафедрах.

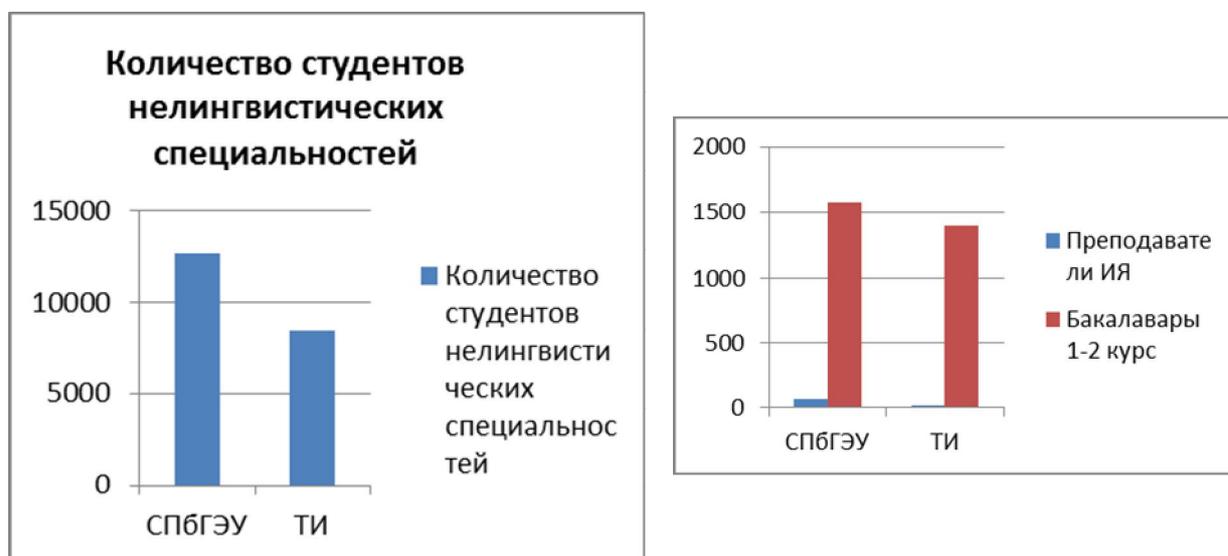


Рис. 4. Количество и соотношение студентов и преподавателей кафедр.

Количество студентов нелингвистических специальностей в ЭУ и всех студентов в ТИ тоже увеличено: в ЭУ – на 4444 человека (12847 и 8403 соответственно). Также на рис. 4 показано соотношение количества обучающихся

1-2 курсов бакалавриата в каждом вузе. По рисунку видно, что на одного преподавателя каждой кафедры приходится 120 и 110 обучающихся в каждом вузе.

В СПбГЭУ обучающиеся бакалавриата 3-го курса продолжают изучение дисциплины «Иностранный язык», в СПбГТИ (ТУ) на 3-м курсе бакалавриата такой дисциплины нет. Но в обоих вузах дисциплина «Иностранный язык» изучается на каждом уровне образования – на 1-2-х курсах бакалавриата, на 1-м курсе магистратуры и в аспирантуре. Рис. 5 показывает количественное соотношение обучающихся всех уровней в обоих вузах.

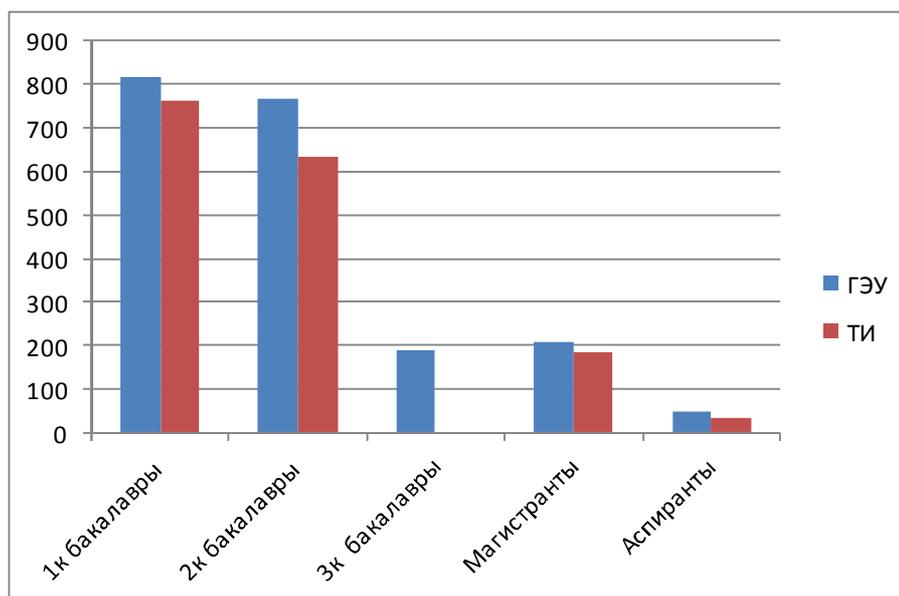


Рис. 5. Количество обучающихся на каждом уровне образования.

Видно, что в СПбГЭУ обучающихся на каждом уровне больше (бакалавриат 1 курса – 818 и 762; 2 курс – 766 и 634 соответственно), чем в СПбГТИ (ТУ), только количество магистрантов примерно одинаково в обоих вузах – 207 и 184 в ЭУ и ТИ соответственно, в ЭУ на 12 аспирантов больше, чем в ТИ (48 и 36 соответственно).

4. Выводы

1. Соотношение преподавателей ИЯ в СПбГЭУ и ТИ примерно одинаково (23% и 18% соответственно).

2. Количество студентов нелингвистических направлений на 1 преподавателя в ЭУ и в ТИ тоже примерно одинаково: 120 и 110 человек на 1 преподавателя ИЯ.

3. Количество направлений больше в ТИ.

4. Уровни образования соответствуют государственному стандарту, но количество обучающихся больше в СПбГЭУ.

-
1. Мониторинг показателей вузов. – http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/inst.php?id=242; http://indicators.miccedu.ru/monitoring/_vpo/inst.php?id=100256
 2. История СПбГЭУ. – <https://unecon.ru/museum>
 3. Официальный сайт СПбГТИ (ТУ). – <http://technolog.edu.ru/>
 4. Наш институт: Методические указания / сост.: Н. А. Степанова, В. В. Шлепанова. – СПб. : [б. и.], 2015. – 18 с. – Библиогр.: с. 18 .

УДК 378:81'34

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И. В. Лобода,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

С. Б. Миронова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

В. В. Шлепанова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

IMPLEMENTING MOTIVATION STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER TECHNICAL SCHOOL

Irina V. Loboda,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Institute
of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

Svetlana B. Mironova,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg

Violetta V. Shlepanova,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает актуальные проблемы обучения специалистов по дисциплине «Иностранный язык» в техническом вузе. Авторы предлагают использовать ТТТ-метод и групповые методы работы, что позволяет улучшить эффективность усвоения материала, мотивацию и академическую успеваемость студентов.

ABSTRACT

The effective learning of foreign language is the most important task for teachers of foreign language in Technical Higher School. This paper presents TTT-method and co-operative approach to improve the effectiveness of learning, motivation and academic performance amongst students.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, эффективность, мотивация, ТТТ-метод, академическая успеваемость.

Key words: teaching foreign language, effectiveness, motivation, TTT-method, academic performance.

DOI: 10.22250/tfl.2020.16

В современных условиях целью обучения иностранному языку является подготовка специалистов, владеющих иностранным языком для профессиональной коммуникации и чтения научной литературы по специальности. Для выпускника вуза важно уметь понимать письменную и устную речь, писать и говорить, действовать в условиях иноязычного общения, следовательно, уровень языковой и речевой подготовки должен быть высоким. Однако существует

ряд проблем, влияющих на мотивацию студентов в процессе обучения и, следовательно, на конечный результат. Наша цель – выявить эти проблемы, чтобы увидеть пути их решения.

Метод обучения зависит от целей и условий обучения. Содержание обучения организовано определенным образом, и должно включать в себя ряд способов и приемов, посредством которых обучающиеся усваивают учебный материал и учатся использовать его в речевой деятельности. Чтобы проверить эффективность учебного процесса, надо рассмотреть его с точки зрения соответствия методической системе.

Цели обучения и условия их достижения определяют выбор метода обучения иностранному языку [1]. Государственные образовательные стандарты диктуют цели обучения иностранному языку в вузе. Курс иностранного языка обеспечивает практическое владение языком как средством общения в профессиональной сфере. Это включает чтение литературы по специальности, перевод по специальности и общественно значимым проблемам, участие в устном общении в рамках тем и ситуаций общего характера, практическое использование языковых знаний, умений и навыков в условиях иноязычного общения в устной (монолог, диалог, дискуссия) и письменной речи (аннотация, реферат, тезисы, сообщения, деловое письмо и т. д.). Обучающиеся должны иметь представление о разговорном, официально-деловом, научном стилях, стиле художественной литературы, иметь знания о культуре стран изучаемого языка, знать правила речевого этикета. Это предполагает хорошее владение системой языка на всех уровнях.

Для достижения этих целей важны качественные и количественные характеристики контингента обучающихся, количество аудиторных часов, качество профессиональной подготовки преподавателей. Многое зависит от материально-технической базы и оснащенности техническими средствами обучения, а также от уровня подготовки выпускников средней общеобразовательной школы.

Практика преподавания показывает, что средний выпускник школы часто имеет неудовлетворительную подготовку по иностранному языку: не может вести беседу, имеет очень ограниченный лексический запас, допускает ошибки

даже в самых простых синтаксических конструкциях. Преподаватель вуза вынужден исправлять недостатки школьного образования. Обучающиеся не имеют достаточной мотивации к овладению иностранным языком, у них невысокая учебная дисциплина. Владение иностранным языком дает возможность совершенствоваться в профессиональном и общекультурном аспектах, использовать его в неформальном общении, для профессиональной стажировки в зарубежных университетах, может способствовать карьерному росту. Но все это не ведет к формированию внутренней мотивации, можно лишь создать внешнюю мотивацию методическими средствами.

Одним из самых серьезных препятствий для эффективного обучения является большое число студентов в группе (около 20 человек). В таких условиях можно дать лишь общее понятие о грамматических явлениях, но невозможно сформировать умения, а тем более довести их до автоматизма.

Количество часов учебной нагрузки для овладения иностранным языком на должном уровне совершенно недостаточно. В техническом вузе на это отводится два – три часа в неделю аудиторных занятий. Домашние задания задаются, но обучающиеся обычно выполняют их лишь частично, а то и вовсе не делают, так что объем учебной нагрузки не соответствует целям обучения.

Что касается отбора и организации учебного материала, то это тоже является проблемой. Учебники, учебные пособия, аудио- и видеоматериалы, компьютерное программное обеспечение обычно не полностью соответствует условиям конкретного вуза. Преподавателям приходится адаптировать существующие учебные материалы под конкретные условия, а также писать методические пособия, дополняющие основной учебник, привлекать дополнительные материалы из разных источников (Интернет, зарубежные пособия).

Этот компонент методической системы может изменяться преподавателем с целью достижения большей согласованности между элементами методической системы. Преподаватель может использовать различные средства обучения, способы и приемы, искать новые формы работы с учебным материалом.

Профессиональное общение состоит из трех компонентов: участников общения, текста, по поводу которого происходит общение, и ситуации, в кото-

рой происходит общение. От участников такого общения требуется практическое владение особыми грамматическими структурами и знание правил употребления лексики, а также употребление специальных терминов, соответствующих вузовской специализации. Преподавателю приходится адаптировать тексты, чтобы они были доступны для студентов с разным уровнем подготовленности. Поскольку вчерашний выпускник средней школы обычно не имеет достаточной базовой подготовки для обучения профессиональному иноязычному дискурсу в условиях неязыкового вуза, необходимо устранить серьезные недостатки системного характера процесса обучения иностранному языку. Условия обучения и его цели не согласуются между собой. Преподаватель ограничен содержанием учебного материала и его организацией. Однако преподаватель может творчески использовать средства обучения, формы и способы взаимодействия со студентами.

В связи с определенными трудностями работы преподавателя в техническом вузе (отсутствие материально-технической базы, низкая мотивация и заинтересованность студентов в изучении иностранного языка, нежелание выполнять домашние задания, переполненность групп) предлагается использовать ТТТ (Test-Teach-Test) метод обучения иностранному языку [2]. Этот метод предлагается использовать в группах уровня В1 и выше, так как он предполагает наличие у студентов пассивных / остаточных знаний.

ТТТ-метод предполагает тестирование (Test 1) студентов по новой теме еще до ее объяснения. Это позволяет определить уровень знаний студентов по данной теме, разработать стратегию дальнейших действий и сэкономить время, поскольку теперь точно известно, на что следует обратить внимание при объяснении, а также дает возможность студентам определить свой уровень владения данным материалом в начале урока.

Test 1 может представлять собой несложное gap-fill упражнение, после выполнения которого будет понятно, в каком объеме нужно дать новый материал. Затем следует стадия Teach. Материал объясняют, руководствуясь теми ошибками, которые студенты допустили в Test 1 [3]. Также можно попросить объяснить свои правильные ответы тех студентов, которые их дали в Test 1. Ес-

ли они затрудняются с ответом, им надо помочь. Необходимо дать возможность студентам учить других, стать участниками процесса обучения.

После объяснения материала можно сразу провести Test 2 или протестировать студентов уже после выполнения ими практических упражнений по только что пройденному материалу. При выполнении упражнений целесообразно разделить студентов на группы таким образом, чтобы в каждой группе был студент, давший правильные ответы на Test 1. Таким образом, студенты выполняют упражнения самостоятельно и с самоконтролем. Это вырабатывает у обучающихся способность работать автономно и уверенность в своих силах.

Затем следует стадия Test 2, по результатам которого определяется уровень усвоения нового материала студентами [4].

Итак, очевидно, что применение ТТТ-метода не только дает возможность объяснить именно тот материал, который был не знаком студентам, но и снять трудности для тех студентов, которые уже знали его, а также позволяет контролировать процесс усвоения изложенного материала. При этом сами студенты могут оценить свои успехи, сравнив результаты тестов. Работа в группах по 2-4 человек позволяет сочетать когнитивные и коммуникативные аспекты обучения иностранному языку и повысить внешнюю мотивацию студентов к обучению[5]:

развивает навыки межличностного общения;

учит работать в команде, где каждый студент должен внести свой собственный вклад в конечный результат работы;

позволяет ставить собственные цели и достигать их, используя предшествующие знания или прошлый опыт;

снижает зависимость от преподавателя;

улучшает академическую успеваемость.

1. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.

2. <https://www.languagepointtraining.com/post/what-is-test-teach-test-an-impactful-lesson-structure-for-teachers-and-students>

3. <https://eltbylinablog.wordpress.com/2017/07/04/systems-presentation-ttt/>

4. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/test-teach-test>

5. <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>

**«ДЕЛОВОЙ КОМПОНЕНТ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ,
ИЛИ BUSINESS WRITING CHALLENGES**

И. С. Макарова,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков (Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург)

**BUSINESS DISCOURSE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO MASTER STUDENTS, OR BUSINESS WRITING CHALLENGES**

Inna S. Makarova,

PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу преподавания иностранного языка магистрантам технических специальностей, в частности деловому аспекту. Основное внимание уделяется развитию навыков составления критического обзора, создания академической презентации, а также составления деловых писем. В статье предложен анализ трудностей, возникающих в ходе обучения формату и содержанию таких видов делового письма как резюме, сопроводительное письмо и письмо-запрос.

ABSTRACT

The paper deals with the problem of teaching foreign languages to Master students, in particular its business discourse. Main attention is paid to such aspects as developing skills of making critical review, designing academic presentation and writing business letters. Types such as CV, cover letter and inquiry letter as well as challenges connected with studying their format and content requirements are described in detail.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, магистранты, критический обзор, академическая презентация, деловое письмо.

Key words: foreign language teaching, Master students, critical review, academic presentation, business writing.

DOI: 10.22250/tfl.2020.17

Процесс обучения иностранному языку, в частности деловому письму, студентов технических (и не только) специальностей на этапе магистерской подготовки в наши дни развитых цифровых технологий, с одной стороны, выглядит проще, чем, скажем, в 2003 г., когда в стране только начинался переход к Болонской системе образования, при этом распространение смарт-технологий еще не приобрело глобального характера; с другой, – сложнее, так как увлечь взрослых выпускников бакалавриата рассуждениями о необходимости овладения структурой и навыками грамотного изложения содержания, к примеру, резюме, представляется настоящим вызовом, брошенным преподавателю. Однако *alea iacta est*, и преподавателю не остается ничего иного, как максимально расширить свой методический инструментарий, одновременно пополняя копилку мотивационных высказываний, способных убедить слушателей курса не только осваивать значительный по объему теоретический материал, но и оттачивать свои практические навыки.

Шанс овладеть содержанием дисциплины, нацеленной на языковую подготовку будущих магистров, при объеме учебных часов, не превышающем 90 минут в неделю, представляется весьма скромным, в особенности если учитывать, что «студенты технических специальностей не стремятся совершенствовать деловое общение, объясняя это тем, что не видят перспективы оказаться в ситуации бизнес-переговоров» [4, с. 922]. Курс, преподаваемый на протяжении двух семестров, позволяет лишь в общих чертах ознакомиться с актуальными для молодых ученых навыками составления обзора прочитанной литературы, аргументированного устного выступления, академической презентации и, конечно же, делового письма. В Санкт-Петербургском технологическом

институте (техническом университете) магистранты обучаются в составе разноуровневых языковых групп, численность которых колеблется в пределах от 5 до 15 человек, изучая дисциплину под названием «Иностранный язык в сфере профессиональных коммуникаций». Согласно новому федеральному государственному образовательному стандарту 3++, обучающимся дается возможность сформировать знания, умения и навыки в области делового дискурса, являющегося «важной частью формальной подготовки и характеризующегося комплексным подходом» [1, с. 302].

Обсуждение содержания «делового» компонента, предпринятое по итогам знакомства с новым образовательным стандартом, позволило определить ключевые виды работы с аутентичным языковым материалом, позволяющие достичь поставленной цели, в частности чтение и комментирование текстов по выбранному научному профилю, создание академической презентации, а также составление различных видов делового письма. Рассмотрим каждый из них, особое внимание уделяя деловому письму.

Работая с текстами научных статей, преподаватель, как и студент, сталкивается с целым рядом трудностей, среди которых на первое место выходит вопрос, связанный с критериями отбора материала для последующего обсуждения. За годы работы со студентами технических специальностей СПбГТИ удалось сформулировать следующие маркеры, позволяющие быстро и точно осуществлять грамотный отбор:

- 1) статья должна быть опубликована в издании, входящем в одну из авторитетных международных реферативных баз (к примеру, Scopus или Web of Science);
- 2) статья должна быть написана автором/ами-представителями одной из пяти англоговорящих стран (Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия);
- 3) тема публикации должна максимально соответствовать теме магистерского исследования;
- 4) статья должна быть не старше пяти лет.

Очевидно, что каждый из этих пунктов (кроме, пожалуй, первого) может быть оспорен учащимися, будучи подвержен сомнению в его релевантности в том или ином конкретном случае. К примеру, когда речь идет о необходимости отбора статей, написанных исключительно носителями языка, магистранты нередко выступают с просьбой позволить расширить географию, апеллируя к тому факту, что большое количество наиболее значимых исследований в области инженерии, информационных технологий, материаловедения, биотехнологии и т. д. проводится представителями арабских и азиатских стран. В таком случае выходом является компромисс – поиск статьи, в авторский коллектив которой входит хотя бы один представитель англоязычного государства, что, как показывает практика, является весьма распространенным вариантом.

В отношении третьего критерия также нередко возникают разногласия, на этот раз вызванные тем фактом, что учащиеся первого курса магистратуры в течение первого полугодия не имеют не только четко сформулированной темы будущего исследования, но и назначенного руководителя диссертации, что, несомненно, препятствует качественному отбору научных статей. В сложившихся обстоятельствах преподавателю иностранного языка не остается ничего иного как аргументированно доказать учащемуся важность знакомства с общеотраслевыми публикациями, в ходе работы с которыми может оформиться вполне конкретное понимание узкого направления исследования, что впоследствии составит основу магистерской диссертации.

И, наконец, дебаты имеют место в случае с четвертым критерием отбора, когда магистранты-представители той или иной научной сферы заявляют об отсутствии значимых научных прорывов, совершенных за последнее десятилетие (а порой и более длительный срок) в их области знаний. Очевидно, в такой ситуации приходится жертвовать критерием временной актуальности в пользу актуальности содержательной.

Подводя итог вышесказанному, важно подчеркнуть, что, следуя или отступая от перечисленных критериев, магистранты учатся аргументировать сделанный выбор, одновременно развивая критическое мышление, что особенно важно в ходе профессиональной подготовки представителя научного сообщества.

Относительно видов и форм работы с текстами научных публикаций (не менее пяти в семестр) можно сказать, что их число огромно и может быть ограничено лишь объективными условиями работы того или иного преподавателя, его видением потребностей учащихся, а также собственным педагогическим стилем. Ниже представлены те виды работы, которые могут быть рекомендованы, исходя из личного опыта преподавания обсуждаемой дисциплины магистрантам СПбГТИ:

(в первом семестре) выступление с критическим обзором, выполненным по одной из двух предложенных схем (critical review¹: light/advanced versions), в ходе которого учащиеся, сидя за круглым столом, по очереди представляют прочитанную статью; в это время слушатели записывают лексические/ грамматические/фонетические ошибки, сделанные спикером, а также формулируют вопросы по содержанию услышанного. Преследуемые задачи включают: а) развитие навыков слышать чужие ошибки и, как следствие, предотвращать собственные, б) высказывать мнение об услышанном в лаконичной и принятой в академических кругах форме, в) задавать общие и конкретные вопросы, тем самым овладевая техникой ведения научной дискуссии;

(во втором семестре) презентация критического обзора научной статьи, в ходе которой учащиеся по одному выступают перед аудиторией в качестве лектора, в то время как оставшиеся выполняют роль слушателей, конспектирующих речь докладчика; данный вид работы позволяет выработать навык конспектирования терминологически насыщенной устной речи, умение выделять главную мысль и тезисно излагать суть услышанного;

(во втором семестре) выступление с критическим обзором, выполняемое в рамках интервьюирования магистрантами друг друга; задавая вопросы в соответствии с планом critical review, учащиеся вырабатывают навык точной формулировки своей мысли, умение повторить вопрос, перефразируя его содержание, а также в случае его непонимания грамотно переспросить².

¹ Критический обзор прочитанного с высказыванием собственной точки зрения.

² В ходе выполнения обоих видов работы, предусмотренных во втором семестре, учащиеся в письменном виде сдают свои конспекты/ответы на вопросы интервьюера преподавателю на проверку.

Исходя из имеющегося опыта работы, стоит отметить, что, помимо групп, представители которых в рамках одной кафедры изучают вопросы из разных областей знания и, как следствие, выбирают статьи, связанные с различными научными профилями, встречаются также группы, учащиеся которых занимаются исследованиями в рамках одного научного направления. В этом случае контроль за выполнением работы, связанной с критическим обзором прочитанного, предлагается проводить в иной форме – в ходе опроса каждого учащегося индивидуально преподавателем. Одним из видов работы, которые могут быть реализованы на занятии в течение опроса преподавателем учащихся, является составление портфолио – краткой характеристики, выполненной в соответствии с планом и изложенной в телеграфном стиле. Речь, в частности, идет о трех видах портфолио: 1) на автора прочитанной статьи³ (вопросы, связанные с полученным образованием, текущим местом работы, основными научными интересами, а также тремя ключевыми публикациями), 2) на организацию, в которой аффилирован автор статьи (с указанием адреса, года основания, количества сотрудников и приоритетных направлений исследования) и, наконец, 3) на отечественное исследование, аналогичное тому, что представлено в одной из прочитанных статей (название организации, сроки проведения, авторы, достигнутые результаты). Предполагается, что студенты самостоятельно выполняют этот вид задания, в течение 15 минут работая в аудитории за компьютером и в письменном виде предоставляя итог проделанной работы преподавателю на проверку. Составление портфолио, равно как и упомянутое выше конспектирование за студентом-лектором, способствует развитию и совершенствованию навыка тезисного изложения сути информации.

Изучение грамматического материала, запланированное в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», также может служить цели развития навыков деловой коммуникации. К примеру, проверяя домашнее задание на выполнение каких-либо грамматиче-

³ В каждом из трех случаев материалом становится новая статья, т. е., если, к примеру, первое портфолио было написано об авторе статьи № 1, то второе будет посвящено организации, в которой аффилирован автор статьи № 2 и т. д.

ских заданий, рекомендуется предлагать cross-checking (проверку работы студентом-визави), проверку в мини-группах, командную проверку под руководством назначенного преподавателем тьютора (из числа успешных студентов группы). С одной стороны, это помогает сэкономить время, позволяя избежать превращения занятия в обсуждение исключительно грамматических явлений, с другой, позволяет студентам максимально раскрыть свои коммуникативные способности, умения вести диалог, поддерживать беседу для достижения общей цели.

Переходя ко второму упомянутому компоненту обучения – составлению академической презентации, главное, на что стоит обратить внимание, это существующее у большинства студентов заблуждение относительно того, чем является презентация. Воспринимая этот формат работы как цифровой аналог белого листа бумаги с нанесенным на него текстом, учащиеся создают слайды, изобилующие длинными предложениями, дословно повторяющими содержание устного высказывания. Чтобы преодолеть этот стереотип и выработать навык грамотного использования студентами заложенного в стандартную PowerPoint презентацию потенциала, необходимо не только снабжать их различными примерами, но и совместно редактировать каждый отдельный слайд их собственной презентации, делая акцент на принципиально значимых критериях его оформления:

- соотношение текста и графического оформления (30x70/60x40),
- единая стилистика оформления,
- контрастность и четкость изображения,
- наличие слайда-обложки и слайда-заключения.

Работу над созданием успешной академической мультимедийной презентации целесообразно дополнять работой над развитием навыков публичного выступления, что крайне важно иметь в своем профессиональном портфолио любому ученому.

Что же касается непосредственно делового письма, то начнем с того, что отметим – «формирование умений иноязычной письменной деловой коммуни-

кации, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности в рамках международного делового сотрудничества, можно отнести к наиболее актуальным задачам» высшей школы на современном этапе ее развития [2, с. 91]. Исходя из общих требований, предъявляемых федеральным государственным образовательным стандартом, каждая кафедра вправе самостоятельно решать, какое содержание будет вложено в тот или иной определяемый «сверху» блок. В СПбГТИ в первом полугодии магистрантам предлагается сформировать навыки и умения в области грамотного составления трех видов делового письма: резюме, сопроводительного письма и письма-запроса. Обилие разнообразных источников, в том числе видео-контента, посвященного формату и стилистике деловой документации, многочисленных примеров и шаблонов, во многом упрощает процесс обучения студентов. Среди наиболее авторитетных следует упомянуть такие Интернет-ресурсы с открытым доступом как официальные страницы Forbes, The Guardian и The Balance Careers, где можно обнаружить как полнотекстовые публикации экспертов в данной области, так и интервью с ними, отрывки из их книг, подборки советов, так называемые tops и т. д. Однако возникает и ряд трудностей. В случае с резюме основные челленджи связаны с 1) противоречивостью источников, 2) национальными особенностями, 3) генерируемыми шаблонами, 4) отсутствием мотивации.

К примеру, различные источники по-разному смотрят на заполнение раздела Personal interests, hobbies: согласно одним экспертам, необходимо максимально точно указывать свои увлечения, не ограничиваясь общими словами, так как чем оригинальнее будет характеристика вашего досуга, тем выше шанс произвести впечатление на будущего руководителя, у которого могут к тому же оказаться схожие с вашими интересы. Другие придерживаются мнения, согласно которому этот раздел является лишним и автору не стоит указывать информацию, напрямую не связанную с его профессиональными навыками и искомой вакансией. Похожим образом ситуация выглядит с размещением на резюме фотографии. Ряд экспертов полагает, что это крайне важно при первой оценке, поскольку позволяет сформировать общее впечатление о вас как о человеке с

определенным стилем и имиджем. Другие, напротив, утверждают, что если вы не рассматриваете в качестве искомой вакансии в модном агентстве, размещение фотографии излишне.

В отношении национальных особенностей серьезное внимание стоит уделить такому фактору как гендерная принадлежность, которая в ряде стран и культур является камнем преткновения. К примеру, некоторые рекрутеры полагают, что указание принадлежности к тому или иному роду может быть расценено как давление на потенциального работодателя. В подобной ситуации очень важно разъяснить учащимся необходимость детального изучения культурных особенностей той страны, в которой ведется поиск вакансий. Информация, представленная на форумах, личная беседа с работающими в той или иной стране специалистами, чтение специальной литературы – всё это позволяет познакомиться с принятыми стандартами общения, деловым этикетом и т. д., что в итоге может сыграть решающую роль.

Генерируемые шаблоны, создающие готовые резюме на основе загруженной в систему информации, набирают все большую популярность в России, создавая у молодых участников рынка иллюзию формального отношения работодателей к первому этапу оценки будущих сотрудников. Нередко от учащихся магистратуры можно услышать, что на нынешнем месте работы они оказались, предоставив сгенерированное на headhunter резюме (при этом всегда находятся и те, кто отмечает, что в России такой вид документа и вовсе является анахронизмом, поскольку все решают личные связи). В этом случае на помощь приходят как истории из профессионального опыта реальных людей, так и публикации ведущих экспертов в данной области, которые в один голос подчеркивают значимость «авторского» резюме, единственно способного в полной мере раскрыть ваш профессиональный опыт и имеющиеся в арсенале знания, умения и навыки, тем самым предоставив шанс быть допущенным ко второму этапу – личному собеседованию.

Упомянутое в перечне отсутствие мотивации, тесно связанное с представленным выше пунктом, является, с одной стороны, наиболее серьезной

проблемой, поскольку из-за отсутствия личной заинтересованности процесс изучения нового материала рискует не только затянуться, но и оказаться безуспешным; с другой, – преодолевается гораздо быстрее при условии наличия аутентичных примеров, когда перед учащимися предстает опыт реально существующих людей (желательно ровесников), на собственном опыте убедившихся в необходимости уметь составлять, как сейчас принято выражаться, «продающее» резюме.

Сопроводительное письмо в этом контексте выглядит гораздо более простым как по форме, так и по содержанию, и единственное затруднение возникает лишь с мотивацией студентов, которая зачастую становится серьезным камнем преткновения. В России такой документ не является обязательным при устройстве на работу и, следовательно, не имеет широкого распространения. По этой причине преподавателю прежде всего необходимо сформировать у учащихся ясное понимание функции cover letter в международном контексте, подготовкой к органичному существованию в котором, в конечном итоге, и посвящен курс. В свою очередь письмо-запрос представляется магистрантам понятным как по выполняемой функции, так и по содержанию. Причиной тому – трудоустроенность большинства учащихся, в связи с чем составление inquiry letter не вызывает трудностей: учащиеся не только вполне четко осознают, какого рода информацию и по какому поводу они будут запрашивать в письме, адресованному коллегам/партнерам, но и способны вполне грамотно структурировать свой запрос, поскольку имеют опыт в его составлении в реальной жизни.

В ходе работы со всеми тремя видами деловой документации эффективным представляется «целенаправленное изучение различных случаев коммуникативных неудач и конфликтов в сфере профессиональной деятельности, а также обсуждение путей их разрешения и предотвращения» [3, 7].

Подводя итог вышесказанному, хочется еще раз подчеркнуть, что в наши дни перед преподавателем иностранного языка стоит непростая задача – высту-

пать в роли многофункционального эксперта, призванного знакомить учащихся с вопросами, напрямую не связанными с лингвистикой. Обучение так называемому «деловому» компоненту, в отношении которого преподавателю приходится прежде пройти курс самостоятельного повышения квалификации, изучив специальную литературу и посетив соответствующие мастер-классы. Таким образом, требуется немало усилий, чтобы соответствовать современным запросам высшей школы и принятым в ней образовательным стандартам. В этой связи представляется эффективным создание внутривузовской базы данных, из которой преподаватели смогли бы черпать необходимые сведения (статьи, видеоматериалы, ссылки на Интернет-ресурсы), связанные с «деловым» компонентом при обучении иностранному языку, тем самым экономя время на самостоятельный поиск релевантной и проверенной информации.

-
1. Дуйсебаева Н. Р., Мендибаева К. М. Современные методы обучения академическому письму: деловое письмо (на примере английского языка) // Материалы XLII Международной научно-практ. конф. – Алматы: КазАТК имени М. Тынышпаева, 2018. – Т. 2. – С. 301-305.
 2. Махмутова А. А. Особенности обучения иноязычному деловому письму в техническом вузе // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам.– Екатеринбург: УГПУ, 2011. – Т. 4. – С. 90-94.
 3. Панферова Е. Ю. Обучение деловому письму на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза // Современные проблемы науки и образования. – М.: Академия естествознания. – 2015. – № 2. – С. 1-9.
 4. Серяпина Ю. С. Обучение письму и говорению в курсе делового английского языка на неязыковых технических факультетах // Наука ЮУрГУ. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2016. – С. 921-925.

УДК 378:81'34

ПРОБЛЕМЫ, СТРАТЕГИИ И СРЕДСТВА РАЗНОУРОВНЕГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е. Г. Мусаева,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Л. В. Ермакова,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

PROBLEMS, STRATEGIES AND MEANS OF ENGLISH LANGUAGE MIXED-ABILITY TEACHING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

E. G. Musaeva,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

L. V. Ermakova,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье описываются возможные методические приемы и стратегии работы со студентами разного уровня подготовки при обучении иностранному языку (английскому). Наиболее эффективными при разноуровневом обучении считаются работа в парах и групповая работа, а также адаптивное задание. Авторы описывают ряд методик, классифицируемых по видам речевой деятельности, которые могут быть использованы при работе в разноуровневой группе.

ABSTRACT

The article gives some effective teaching strategies to be followed in a mixed ability classroom which will allow the teacher to reach out to good as well as weak students. Among the most effective means are pairing or grouping and also task adapting classified on the basis of language activities.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, адаптивное задание, уровень языковой подготовки, дифференцированный подход.

Key words: mixed ability classes, task adapting, language proficiency level, differentiation.

DOI: 10.22250/tfl.2020.18

В рамках подготовки будущих специалистов современное педагогическое образование сталкивается с новыми запросами, которые требуют внедрения но-

вых подходов, учитывающих многообразие профессиональных компетенций современного специалиста. Неотъемлемыми составляющими профессионального портрета являются коммуникативная и социокультурная компетенции, которые необходимы для личного и профессионального общения с представителями других культур. Их совершенствование и развитие осуществляются в том числе и в ходе изучения иностранного языка [2, с. 130].

Однако стоит отметить, что, несмотря на актуальность и высокую мотивацию к изучению иностранного языка среди школьников и студентов, существует ряд проблем методического характера при обучении иностранному, в частности, английскому языку в неязыковом вузе. Одной из таких проблем является преподавание английского языка в разноуровневых группах. Возникает закономерный вопрос: как сделать обучение в таких группах эффективным, соблюдая интересы как сильных, так и слабых студентов? С одной стороны, дифференциация по уровню владения языком могла бы быть выходом из ситуации и позволила бы студентам развить свой потенциал. Однако, такое разделение не всегда возможно в условиях неязыкового вуза, где группы формируются без учета языковой компетенции. Кроме того, деление на сильных и слабых делает очевидными различия в академической успеваемости студентов, что может отрицательным образом сказаться на их самооценке и в некоторой степени привести к дискриминации. С другой стороны, обучение в разноуровневой группе способствует бóльшей социализации, но успех преподавания в подобной группе всецело зависит от компетентности преподавателя и его способности развить потенциал как сильных, так и слабых студентов [10, с. 9-10].

При изучении иностранного языка сложности разноуровневой группы возникают не только из-за различий в способностях, учебном опыте, но и по причине несоответствия культурного опыта, стилей обучения, мотивационной составляющей и прочего. Вследствие перечисленных расхождений студенты по-разному реагируют на материал и методы обучения. Перед преподавателем возникает вопрос поиска видов деятельности, которые вовлекали бы всех без исключения, не становясь скучными для одной категории учащихся и не вызывая

затруднений у других. Для этого преподавателю необходимо иметь ряд средств и стратегий, которые помогли бы в организации работы по изучению иностранного языка в разноуровневой группе. Дифференцированное обучение предполагает использование многоуровневого подхода с корректировкой объема и типа входного материала, с нормированием времени, отведенного на выполнение задания, а также степени вовлеченности/помощи преподавателя и адаптацией ожидаемых результатов обучения. В разноуровневой группе преподаватель использует различные способы изучения образовательного контента, подбирает такие виды деятельности, посредством которых студенты приходят к пониманию информации и овладению навыками, при этом впоследствии могут легко их продемонстрировать в определенной ситуации языкового общения [3-5].

Чтобы эффективно организовать работу в этом направлении, преподавателю стоит придерживаться следующих стратегий: работа в парах/группах, достижимые цели и понятные инструкции, адаптирование заданий по уровням сложности, варьирование домашних заданий.

Объединение в пары или группы, при котором осуществляется совместная работа слабый+слабый/сильный+сильный, либо сильный+слабый имеет ряд неоспоримых преимуществ. Первый вариант дает студентам возможность полностью раскрыть потенциал своих возможностей, при этом преподаватель может в большей степени помогать слабым студентам. Используя групповую работу, важно помнить: чем малочисленнее группа, тем больше шансов у слабых студентов проявить себя и поучаствовать в дискуссии. В этом случае сильные студенты могут выступать в роли помощников и оказывать содействие слабым внутри своей группы. Этот метод, называемый «peer teaching», очень эффективен и позволяет студентам учиться друг у друга. Важно отметить, что именно гетерогенные группы предоставляют студентам доступ к более широкому спектру образовательных возможностей [1, с. 144; 7, с. 7; 9].

Постановка достижимых целей и четкие инструкции способствуют большей концентрации, точности и дают чувство удовлетворенности достигнутым. Рекомендуется формулировать задания для слабых студентов более простым языком.

Адаптирование заданий под уровень студентов заключается в распределении видов деятельности по двум или трем уровням языковой сложности и дает студентам возможность выбора той или иной версии задания для раскрытия максимума своего потенциала. Преподаватель может адаптировать задания при работе с различными навыками, предлагая учащимся разную степень поддержки.

При выполнении заданий на *говорение* слабым учащимся следует предложить готовые шаблоны ответов или заданий типа «Составьте предложение/высказывание из набора слов». Рекомендуется выделить время на подготовку, или «репетицию» ответов перед обсуждением или ролевой игрой. Для создания шаблонов ответов возможно использовать доску для дополнительной визуализации. Слабым ученикам стоит послушать более сильных и уверенных прежде, чем отвечать самим. Сильным можно предоставить полную свободу. Также стоит поощрять студентов к поддержке и аргументации своих высказываний [3, с. 3-4].

Адаптирование заданий по *чтению* для слабых студентов состоит в проработке сложной лексики (key-words), которая важна для понимания общего смысла текста. Список слов может быть представлен в раздаточном материале или на доске в сопровождении простых определений или картинок. До первого прочтения текста можно задать ученикам вопросы на догадку, на понимание заголовка и т. п. в качестве подготовки и активизации необходимой лексики. При групповой работе разделить текст на части, а учеников на команды. Каждой команде дать прочитать отрывок текста, затем попросить пересказать другой группе смысл прочитанного.

Сильным ученикам даются задания следующего характера: найдите в тексте слова, дайте им определение; перепишите/перескажите текст в другом грамматическом времени или в другом лице; составьте краткое изложение текста (summary) или свое мнение, используя лексику из текста; составьте вопросы к тексту для проверки понимания.

Допустимо прибегнуть к чтению с дополнением информации для получения полной картины («jigsaw reading»), поделив учащихся на группы. Каждая группа получает свой собственный текст для прочтения. По окончании студен-

ты задают друг другу вопросы или делятся информацией о своем тексте. В этом случае «сильным» можно предложить текст более сложного характера.

В заданиях на *письмо* следует адаптировать объем конечного продукта, количество абзацев, а также наличие/отсутствие шаблонов/примеров, шаблонных начальных фраз, слов-связок и т. п.

Слабым ученикам рекомендуется разбор структуры, составление черновика, использование словаря и обсуждение возможных фраз и выражений, необходимых в ходе написания.

Сильным подойдут более креативные задания/темы, что будет способствовать их повышенной мотивации. При проверке преподавателю лучше не писать верный вариант, а дать учащимся возможность самим внести исправления на основании кодировок типов ошибок (например, Sp = spelling, Gr = grammar).

Задания по *аудированию* со слабыми студентами следует начать с отработки сложной для понимания лексики (key-words). Прежде чем проверять ответы всей аудиторией, учащиеся обсуждают ответы между собой в парах или мини-группах.

Аудиотекст необходимо прослушать дважды. В крайнем случае во время второго прослушивания стоит воспользоваться орфографической версией, которую тоже можно проработать, уделяя внимание сложным словам и выражениями.

Для сильных учеников подойдет следующий формат работы с аудиотекстом: из сильных студентов выбирается «vocabulary master», ему выдается скрипт и задание найти определение самым сложным словам и выражениям и объяснить это всему классу. При этом важно обращать внимание на акцент и интонацию в записи, преподавателю стоит поощрять учеников имитировать некоторые фразы из аудио, копируя интонацию и произношение.

Варьирование степени сложности домашнего задания также имеет смысл при разноуровневом обучении. Основной задачей домашнего задания, как известно, является закрепление пройденного материала. В ходе урока в работе слабых учеников неизбежно будут возникать «пробелы» и разного рода недо-

понимания, поэтому иногда домашнее задание для них сводится к повторной «переработке» материала урока. Для сильных учеников подойдут либо задания повышенного уровня сложности, либо задания творческого характера, которые мотивируют их и способствуют еще большему прогрессу.

Для решения проблемы разноуровневого обучения образовательный процесс должен включать все способы восприятия, познания и учебные стили, а также, несомненно, все уровни одаренности. Разнообразие и комплексность учебных стилей требуют от преподавателя иностранного языка в идеале использования мультисенсорного подхода к подбору заданий для удовлетворения потребностей каждого ученика. К примеру, не стоит забывать о том, что визуализация полезна и эффективна для любого возраста и уровня подготовки, так как ученики очень часто заинтересованы в реалиях и наглядных материалах, которые могут быть использованы для стимулирования говорения и письма.

Стоит упомянуть, что разного рода «развлекательные» и творческие задания (учебные игры, ток-шоу, квизы, конкурсы/соревнования, дебаты, сценки и др.) способствуют повышению заинтересованности студентов в предмете. Несмотря на различия в уровне владения иностранным языком, учебные и ролевые игры мотивируют студентов к использованию изучаемой лексики. Во время дебатов или конкурсов внимание в большей степени уделяется смыслу, содержанию и скорости реакции, а не языковой точности или правильному употреблению грамматической формы, поэтому страх неудачи минимизируется. Квизы, основанные на знаниях общего характера, также способствуют высокой степени вовлеченности участников. Вопросы квиза требуют употребления простой лексики и структур, которые помогают беглой речи. Это дает студентам разнообразие в изучении нового образовательного контента, а также повышает их мотивацию и уровень владения определенными языковыми навыками [1, с. 144-145].

В дополнение студенты могут воспользоваться таким приемом как самоконтроль (self-assessment) для оценки своих достижений. Портфолио, записные книжки, дневники, листы самопроверки эффективно работают в разноуровневых группах. Студенты самостоятельно ведут запись своих результатов и до-

стижений, включая внеаудиторную/дополнительную/самостоятельную и работу по самообразованию. Эти записи также помогают понять дальнейшие образовательные потребности обучающихся. Портфолио в большей мере отражают прогресс, нежели неудачи студента в течение семестра, способствуя тем самым учебной мотивации, помогая лучше организовать свое время, проработать трудности и в конечном итоге преодолеть их.

Таким образом, предполагается, что модификация образовательного контента, процесса обучения и его конечного продукта будет отвечать разнообразным академическим запросам внутри разноуровневой группы, вовлечет всех студентов в образовательный процесс и будет способствовать их продвижению в изучении иностранного языка. Этому поспособствуют атмосфера сотрудничества и позитивный настрой на результат.

-
1. Айкина Т. Ю. Teaching English in Mixed Ability Classes // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 2. – С. 144-146. – URL <https://moluch.ru/archive/34/3908/> (дата обращения: 10.01.2020).
 2. Бабушкина Л. Е. Модель реализации разноуровневого обучения иностранному языку / Л. Е. Бабушкина, С. И. Пискунова // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 130-135. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/model-realizatsii-raznourovneвого-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения 10.01.2020)
 3. Дьяченко А. И., Клименко М. В. Пути и способы дифференциации на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 36 (118). – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-i-sposoby-differentsiatsii-na-zanyatiyah-ro-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole/viewer> (дата обращения 24.12.2019)
 4. Колоколова А. И., Малкова С. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку курсантов военно-физкультурного вуза // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 6 (160). – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyu-podhod-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-kursantov-voenno-fizkulturnogo-vuza/viewer> (дата обращения 10.01.2020)
 5. Кондрашова Н. В., Кокошникова Н. А. Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 60–62. – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-s-raznym-urovнем-yazykovoy-podgotovki/viewer> (дата обращения 07.01.2020)
 6. Стариков А. М. Применение технологии разноуровневого обучения иностранному языку: способы повышения эффективности и индивидуальные образовательные треки учеников // Молодой ученый. – 2018. – № 48. – С. 321-323. – URL <https://moluch.ru/archive/234/54174/> (дата обращения: 12.01.2020).
 7. Bremner S. Some thoughts on teaching a mixed ability class // Scottish Languages Review, Issue 18, Autumn 2008, 1-10. – URL https://scilt.org.uk/Portals/24/Library/slr/issues/18/18_bremner.pdf (дата обращения 11.01.2020)
 8. Hess N. (2001). Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge, UK: Cambridge University Press . – URL <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001025090.pdf> (дата обращения: 10.01.2020).

9. Kluth P. (2005) Differentiating instructions: 5 easy strategies for inclusive classrooms . – URL <https://www.paulakluth.com/readings/differentiating-instruction/differentiating-instruction/> (дата обращения 26.12.2019)

10. Nusrat D. Overcoming the Challenges Faced in a Mixed Ability Classroom // IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS). – 2017. – Vol. 22, Issue 7, Ver. 16. – P. 9-14. – URL <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2022%20Issue7/Version-16/ C22070160914.pdf> (дата обращения 25.12.2019)

УДК 378:81'34

ПРИМЕНЕНИЕ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

О. С. Овсянникова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Санкт-Петербургский государственный технологический институт
(технический университет), г. Санкт-Петербург)*

С. И. Штанина,

*старший преподаватель высшей школы лингводидактики и перевода
(Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург)*

IMPLEMENTING BLOGGING STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Olga S. Ovsyannikova,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State
Institute of Technology (Technical University), Saint-Petersburg*

Sofia I. Shtanina,

*Senior Lecturer, Department of Linguistics and Cross-cultural Communication,
Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

Во всем мире преподаватели высшего образования внедряют технологию блогов, чтобы помочь студентам ясно изложить свои мысли и поделиться своим опытом. Несмотря на предполагаемые результаты глубокого обучения, преподаватели часто разочарованы отсутствием критического анализа в студенче-

ских блогах. Данная статья представляет исследование, проведенное в группах студентов Политехнического и Технологического университетов, использующих блоги в качестве методического инструмента обучения иностранному языку. Результаты определили несколько учебных стратегий, которые следует учитывать при внедрении блогов в процесс обучения иностранному языку в высших учебных заведениях.

ABSTRACT

Worldwide, instructors in higher education are implementing blogging technology in their classrooms to help students articulate and share their learning with peers and experts. Despite the intended outcomes of deep learning, instructors are often disappointed with the lack of critical analysis in student blog posts. This paper presents research conducted with a cohort of Polytechnic and Technological students using blogs to describe their learning experience. The findings identified several instructional strategies to be considered when implementing blogs in higher education.

Ключевые слова: технология блогов, студенты Политехнического и Технологического университетов, высшие учебные заведения.

Key words: blogging technology, Polytechnic and Technological students, higher education.

DOI: 10.22250/tfl.2020.19

Все чаще традиционные методы преподавания и обучения заменяются на интерактивные технологии, позволяющие создать комплекс образовательных указаний по обучению иностранному языку в соответствии с уровнем владения языком студентов. Все больше времени отводится дистанционным и онлайн-курсам. Эти изменения связаны с расширенными возможностями мультимедийной среды для более глубокого изучения иностранного языка. Среди технологий, которые быстро внедряются в высшем образовании, блоги кажутся наиболее многообещающими в качестве педагогического инструмента для поддержки высокого уровня рефлексии и когнитивной обработки.

В настоящее время публикуется много работ по этой теме, так как данная область недостаточно изучена и обладает образовательным потенциалом. Помимо образовательной составляющей, блог можно рассматривать как банк данных, хранилище коллективного опыта. Чтобы осуществлять коллективную образовательную деятельность, должна быть предоставлена возможность доступа всех участников, при соблюдении соответствующих условий. Так, по мнению Ю. С. Борцова, основными предпосылками для информационно-образовательной среды средней школы выступают два аспекта образовательного процесса:

требуемый уровень обновленного программного обеспечения для ИКТ-средств (информационно-коммуникационные технологии), имеющегося в распоряжении образовательного учреждения;

должная квалификация педагогического состава, который непосредственно связан с техническими аспектами процесса обучения [1, с. 33].

Блог – это сайт, содержащий изображения, записи или другие мультимедийные объекты, с функцией добавления или удаления необходимой информации. Создание и ведение блогов не требует специальной подготовки. Это увеличивает его педагогический потенциал. Задача при реализации блог-технологий заключается в том, чтобы в полном объеме использовать их преимущества [2, с. 257-259].

Преимущества такого взаимодействия включают предоставление студентам реальной аудитории, которая может мотивировать их участвовать в деятельности в меру своих возможностей. Акт чтения постов друг друга побуждает к участию студентов в виртуальном сообществе таким образом, который ближе к внеаудиторному общению [4].

В данной работе акцент делается на тот факт, что рефлексия включает в себя несколько уровней, которые учащийся может динамически задействовать:

стимулируемый новой информацией, студент часто пытается понять, что ему противостоит (стимулируется отражение);

используя предшествующие знания или прошлый опыт, студенты подробно описывают ситуацию (или опыт) и признают другие взгляды и перспективы, избегая суждений (описательная рефлексия);

учащиеся переоценивают информацию и создают возможные решения (диалогическое отражение);

критически проводится анализ ситуации или информации и принимается решение к действию (критическое размышление) [6, с. 975].

В вышеупомянутой работе также отмечается, что учебная среда может быть спроектирована таким образом, чтобы поощрять высокий уровень рефлексии. Составляющие элементы оптимальной учебной среды были определены в качестве поддержки обучения: разработка увлекательной задачи гарантирует, что студенты будут мотивированы участвовать в рефлексивном мышлении.

Существует множество блогов, в которых представлены различные интересы, каждый блог имеет собственную аудиторию. Блоги классифицируют по различным критериям. Выделяют: *личный блог*, который ведется от лица его владельца; *призрачный блог* не имеет определенного автора, может быть вымышленным персонажем; *коллективный блог* принадлежит группе лиц и основывается на определенных группой правилами; *корпоративный блог* разрабатывается сотрудниками одной организации. По типу мультимедиа блоги бывают *текстовые, фото, музыкальный, видео или подкаст*. Блоги обладают различным контентом, например: *мониторинговый* содержит откомментированные ссылки других сайтов; *цитатный* приводит высказывания других пользователей; *тамблеблог* имеет определенный формат (цитата, видео, музыка, разговор и пр.); *сблог* создается для продвижения других сайтов; *микроблог* написание и обмен короткими текстовыми сообщениями. Технический критерий определяет такие блоги как *блог на блог платформе* (блог службы LiveJournal и пр.), *моблог* (размещенный при помощи портативного устройства). Среди жанров блоги могут быть: *политический* (используется для продвижения политических взглядов); *туристический* (публикация полезных советов и заметок путешественников); *коммерческий* (создается компанией для рекламных, маркетинговых целей, общения с потенциальными покупателями); *блог СМИ* (публикация журналистских исследований, мнений); *академический блог* (имеет научно-образовательное содержание). Следует отметить, что, несмотря на большое количество классификаций, все блоги имеют ряд неизменных черт: они – лично- и социально-ориентированы и имеют временные рамки.

Как отмечает в своей работе П. В. Сысоев, «блог-технология обладает дидактическими свойствами, такими как публичность; линейность; авторство и модерация; мультимедийность» [3, с. 115]. «Поэтому данные дидактические свойства блог-технологии позволяют на ее основе развивать такие виды речевой деятельности, как письмо и чтение» [3, с. 116]. Несмотря на то, что блог-технологии содействуют выработке пассивных видов речевой деятельности – таких как чтение и письмо, они могут быть использованы в развитии активных языковых навыков, в частности, – говорению. Данный вид деятельности подходит для создания онлайн-сообщений в виде конференции. Наиболее часто встречаются три вида блогов, нацеленные на развитие навыков говорения: 1) Интернет-пространство для размещения новостей, домашних и дополнительных заданий, обогащающих фоновые знания обучающихся; 2) область виртуального общения для прямого изображения прогресса обучающихся дисциплине; 3) личный блог для выполнения индивидуальных упражнений и ведения личной страницы на иностранном языке [5, с. 36].

В настоящее время новые информационные технологии все чаще используются при обучении иностранному языку, способствуя увеличению мотивации студентов и превращая обучение иностранному языку в живой творческий процесс. Метод блог-технологий с использованием информационно-коммуникационных технологий служит одним из инструментов достижения ключевых задач, поставленных в контексте современного российского образования. Он выступает как эффективное средство предоставления информации с целью ее последующего использования в качестве дополнительного или основного учебного материала. Мотивация студентов возрастает за счет вовлеченности в творческий процесс, нередко студенты сами создают и ведут блог. Таким образом, блог-технологии являются отличным средством самовыражения не только в академических рамках, но также и в плане самореализации личности.

-
1. Борцов Ю. С. Образование в век информации: человек и новые информационные технологии обучения. – М.: Педагогика, 2007. – 126 с.
 2. Воронина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. – М.: Просвещение, 2016. – 322 с.

3. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2013. – № 4 (20). – С. 115-127.
4. Титова С. В. Как оБЛОГородить учебный процесс: сервисы Web 2.0 в преподавании иностранных языков. – URL: <http://www.ug.ru/archive/25763> (дата обращения: 20.12.2019).
5. Храмцов П. Б., Брик С. А., Русак А. М., Сурин А. И. Основы web-технологий: курс лекций. – М.: Интернет-университет информационных технологий, 2013. – 93 с.
6. Strampel K., Oliver R. (2007). Using technology to foster reflection in higher education. ICT: Providing choices for learners and learning, 2007 // Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Singapore. – 350 p.

УДК 371.32

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

И. Б. Померанец,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры технического перевода
и профессиональных коммуникаций (Высшая школа печати и медиатехнологий,
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург)*

THE USE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN ORGANIZING TEACHING ACTIVITIES

Inna B. Pomeranets,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Technical Translation and
Professional Communications, Higher School of Printing and Media Technologies,
St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design,
Saint-Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются электронные образовательные ресурсы, которые преподаватели могут применять в своей деятельности на современном этапе, а именно – Google Classroom, Additio и Kahoot. Первые два предназначены для организации и структурирования работы преподавателя, особенно при наличии большого количества студенческих групп. Третий можно использовать для проверки студенческих знаний и усвоения материала в игровой форме. Использование электронных образовательных ресурсов позволяет упорядочить и

систематизировать работу преподавателя, сократить время подготовки к занятиям, сделать их более интересными и соответствующими современным требованиям.

ABSTRACT

The article discusses electronic educational resources that teachers can use to organize their teaching activities, namely Google Classroom, Additio and Kahoot. The first two are designed to organize and structure the work of a teacher, especially when they have a large number of student groups. The third can be used to test students' knowledge while playing a game. The use of electronic educational resources allows to streamline and systematize the work of the teacher, reduce the preparation time for classes, make them more interesting and up-to-date.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, преподавание иностранного языка, организация работы преподавателя, игровые формы обучения, проверка знаний студентов

Key words: electronic educational resources, teaching a foreign language, organizing the work of a teacher, learning while playing, testing students' knowledge.

DOI: 10.22250/tfl.2020.20

Одной из особенностей преподавания иностранного языка в неязыковом вузе на современном этапе является наличие большого количества групп с большим количеством студентов у одного преподавателя, при этом часто несколько групп обучается по одной программе и учится у преподавателя только в течение одного семестра, а в следующем переходит к другому преподавателю кафедры. В связи с этим возникает несколько проблем: как упростить учет посещаемости и успеваемости; как автоматизировать составление планов занятий и использование одних и тех же учебных материалов на занятиях с несколькими группами; как облегчить идентификацию учащихся на занятии и общение с ними вне занятия; как оптимизировать проверку усвоения изучаемого материала; как организовать преемственность при передаче группы другому препода-

вателю в следующем семестре. Рассмотрим некоторые образовательные ресурсы, разработанные с целью решения этих вопросов.

Google Classroom. Для работы с этим сервисом преподаватель создает Класс, к которому студенты присоединяются при помощи кода. Таким образом, автоматически составляется список группы. Все задания и уведомления публикуются в Ленте, студенты сразу же получают уведомления об этом. Они могут задавать вопросы преподавателю и публиковать комментарии. Для каждой группы автоматически создается папка на Google-диске. В ней можно размещать документы, таблицы, презентации, другие электронные материалы, которые преподаватель использует в своей работе. Учащиеся тоже могут хранить задания на Google-диске, а также сдавать выполненные работы. Что касается учета успеваемости, можно отслеживать успеваемость как группы в целом, так и отдельных учащихся. Кроме того, есть возможность публиковать задания для отдельных учащихся, что эффективно при наличии в группе студентов разного уровня [1, 2].

Поскольку на курс можно пригласить до 20 преподавателей, это снимает проблему, возникающую при ротации групп между преподавателями, при замещении преподавателей в случае, например, выхода на больничный, а также при делении группы между несколькими преподавателями. Доступ к списку группы и всем материалам курса могут иметь сразу несколько преподавателей.

Еще одним плюсом является доступность в любое время в любом месте, так как Google Classroom доступен как веб-сервис и как мобильное приложение для Android и iOS. Несомненное преимущество – экономия времени и бумаги. Приложение является бесплатным для всех, обеспечивает конфиденциальность и отсутствие рекламы, материалы и данные пользователей не применяются в маркетинговых целях. Данные преподавателей и учащихся, использующих Google Classroom, не принадлежат компании Google.

Еще одним ресурсом, помогающим организовать работу преподавателя, является Additio. Это приложение интегрировано с Google for Education и G-Suite, что позволяет переносить данные из Google Classroom. Приложение поз-

воляет составлять и видеть расписание занятий в недельном, месячном или семестровом виде, а также интегрировать его с другими личными делами и уведомлениями. Составление списка группы может производиться вручную либо может быть перенесено из Google Classroom, файла Excel или любой другой платформы. Список группы можно дополнить фотографиями, что облегчает идентификацию студентов, в особенности на начальном этапе. Кроме того, есть возможность группировать в приложении студентов согласно их размещению в классе.

Приложение Additio позволяет оценивать успеваемость учащихся по различным показателям (баллы, вербальная оценка, посещаемость). Можно также задавать формулы для вычисления оценки, – например, среднее арифметическое за несколько работ. Приложение позволяет отмечать посещаемость и опоздания, составлять план занятия и копировать его для других групп, имеющих одинаковую программу. Как и в Google Classroom, можно добавлять ссылки на файлы и другие ресурсы и делиться ими с другими преподавателями. Помимо того, приложение позволяет составлять отчеты успеваемости согласно выбранным опциям (например, период, виды деятельности, форма представления отчета и т. д.) [3].

Существенный недостаток приложения Additio – оно платное, его использование стоит около 700 руб. в год (имеется бесплатный пробный период использования – 7 дней).

Наконец, еще одно приложение, которое может использоваться для проверки знаний студентов в игровой форме – Kahoot. Игровая форма проверки усвоения материала является наименее стрессовой для учащихся, повышает интерес к занятиям и мотивацию. Кроме того, это один из немногочисленных случаев, когда студенты могут использовать свои мобильные телефоны на занятиях для осуществления учебного процесса. Приложение позволяет проверять усвоение практически любой темы, но наиболее часто его используют для проверки лексического и грамматического материала. Преподаватель может составлять свои собственные тесты либо воспользоваться любым тестом из базы, составленной коллегами по всему миру. В последнем случае имеется возмож-

ность просмотреть вопросы теста, а также допустимое время для ответа. Тестирование происходит в онлайн-режиме, для которого необходимо следующее оборудование: компьютер с электронным экраном и доступом в Интернет, студенты же используют свои мобильные телефоны, на которых можно установить мобильное приложение Kahoot либо использовать веб-сайт kahoot.it. Для участия в игре им необходимо ввести код игры и придумать имя участника, которое отображается на экране преподавателя. После появления вопроса на экране у студентов есть заданное время (обычно от 10 до 20 секунд), чтобы выбрать вариант ответа и нажать соответствующую кнопку у себя на смартфоне. После каждого вопроса на экране отображается правильный ответ и статистика количества верных и неверных ответов. После окончания игры на экране появляется пьедестал с именами трех лучших игроков, а результаты остальных участников можно посмотреть в данных статистики, которые могут быть выведены в формате Excel. Эти данные могут быть сгруппированы как по каждому вопросу, так и по каждому игроку и использованы при выставлении оценок [4].

Среди минусов данного приложения – необходимость наличия специального оборудования.

В заключение следует отметить, что количество электронных ресурсов в нашей жизни в целом и в преподавании иностранных языков в частности неуклонно растет. Преподавателям не следует отказываться от их использования в связи с необходимостью потратить время на изучение и освоение того или иного ресурса, так как в целом все они направлены на экономию времени, оптимизацию и внесение разнообразия в работу преподавателя.

1. Платформа Google Classroom открылась для всех желающих. – URL: <https://pedsovet.org/beta/article/platforma-google-classroom-otkrylas-dla-vseh-zelausih> (дата обращения: 27.01.2020)

2. Google Classroom: функционал и краткая инструкция по созданию онлайн-курса. – URL: <https://www.eduneo.ru/google-classroom/> (дата обращения: 27.01.2020)

3. AdditioApp: The school management system for your school, students and families. – URL: <https://www.additioapp.com/en/>(дата обращения: 27.01.2020)

4. Kahoot! Learning Games. Make Learning Awesome! URL: kahoot.com (дата обращения: 27.01.2020)

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 15.03.04 «АВТОМАТИЗАЦИЯ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ПРОИЗВОДСТВ»**

Е. А. Процукович,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

О. Г. Смирнова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
FOR UNIVERSITY STUDENTS OF DIRECTION 15.03.04 «AUTOMATION
OF TECHNOLOGICAL PROCESSES AND PRODUCTION»**

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Olga G. Smirnova,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье продемонстрированы особенности преподавания иностранного и профессионального иностранного языка студентам направлению подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» на основе разработанных преподавателями кафедры иностранных языков Амурского государственного университета учебно-методических трудов по развитию навыков аудирования, чтения, говорения и письма. В указанных работах студентам предлагаются оригинальные тексты и статьи профессиональной направленности по автоматизации, а также комплекс заданий с учетом

профессиональных интересов обучаемых и соблюдением принципа междисциплинарности обучения.

ABSTRACT

This article demonstrates the features of teaching foreign and professional foreign languages to students of direction 03.15.04 «Automation of technological processes and production» on the basis of educational and methodological works developed by teachers of the Department of Foreign Languages of the Amur State University aimed at developing listening, reading, speaking and writing skills. In these works, original texts and authentic articles on automation are offered to the students. Exercises and tasks take into account professional interests of students and the principle of interdisciplinary training.

Ключевые слова: рабочая программа дисциплины, иностранный язык, профессиональный иностранный язык, учебно-методическое пособие, аудиторная работа, самостоятельная работа студентов.

Key words: work program of the discipline, foreign language, foreign language for professional purposes, teaching aids, classroom work, self-maintained work of university students.

DOI: 10.22250/tfl.2020.21

Амурский государственный университет реализует образовательную программу бакалавриата по направлению подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств», направленность (профиль) ОП «Автоматизация технологических процессов и производств в энергетике» (ФГОС ВО) [Образовательная программа... 2019]. В соответствии с учебным планом [Учебный план... 2019] в течение 1-4-го семестров студенты данного направления подготовки изучают дисциплину «Иностранный язык», относящуюся к дисциплинам базовой части Блока 1. В 5-м семестре обучения студентам для изучения предлагаются следующие дисциплины по выбору Б1.В.ДВ:

«Профессиональный иностранный язык» и «Спецпрактикум по иностранному языку». Эти дисциплины являются заключительным этапом изучения иностранного языка в вузе, предполагая успешное усвоение дисциплины «Иностранный язык». Рабочие программы курсов «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык» и «Спецпрактикум по иностранному языку» разработаны на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» (бакалавриат), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 200 [Процукович, 2019; Смирнова, 2019].

Требования, предъявляемые к современному выпускнику и предполагающие формирование у студентов уровня владения иностранным языком по направлению подготовки в объеме, достаточном для решения профессиональных коммуникативных задач, связанных с деятельностью в области автоматизации технологических процессов и производств в энергетике, обуславливают связь дисциплин «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык» и «Спецпрактикум по иностранному языку» с дисциплинами профессионального цикла – «Вычислительные машины, системы и сети», «Моделирование систем и процессов», «Технические средства автоматизации», «Общая энергетика», «Информатика», «Безопасность жизнедеятельности» и др.

Задачами дисциплин являются: 1) формирование навыков восприятия звучащей профессионально-ориентированной речи на материале иностранного языка; 2) формирование умений составлять монологические и / или диалогические высказывания на иностранном языке по профессиональным темам; 3) освоение методов работы с тематически ориентированными текстами профессиональной направленности; 4) изучение структуры письменных работ – таких как эссе, аннотации, рефераты научных статей. Это означает, что современный квалифицированный специалист в области автоматизации технологических процессов и производств в энергетике должен уметь применять знания иностранного языка для решения профессиональных задач, владеть навыками

аудирования, говорения, чтения и письма в объеме, необходимом для получения информации профессионального содержания из аутентичных источников и обмена ею с зарубежными коллегами. Безусловно, учебно-методическое обеспечение дисциплины, а также темы, в рамках которых происходит обучение, должны отражать современное состояние индустрии.

Преподавателями кафедры иностранных языков АмГУ подготовлены учебные пособия и сборники учебно-методических материалов, связанные с формированием и закреплением навыков восприятия звучащей речи, говорения, чтения и письма у бакалавров направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» [Андросова, 2013, 2017; Смирнова, 2016 и др.]. Данные учебно-методические работы успешно применяются для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов.

В 2020 г. О. Г. Смирновой и Е. А. Процукович разработано учебно-методическое пособие по иностранному языку для студентов энергетического факультета направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» «English for Students Studying Automation Technology» (в 2-х частях). Целью предлагаемого пособия является систематизация знаний и умений студентов, расширение их словарного запаса по предлагаемой тематике, совершенствование навыков понимания, перевода и аннотирования текстов по специальности, формирование и развитие навыков монологического высказывания на основе письменного текста. В разработку системы заданий положен принцип интегративности обучения иностранному языку, предполагающий комплексную тематическую организацию учебного материала для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Настоящее пособие разработано в соответствии с рабочей программой курса «Профессиональный иностранный язык» и количеством часов, запланированных на аудиторную и самостоятельную работу. На изучение данной дисциплины предусмотрено 108 академических часов, из них 53,8 часа отводится на самостоятельную работу.

Первая часть учебно-методического пособия «English for Students Studying Automation Technology» предназначена для аудиторной работы студентов

и состоит из трех тематических разделов (Units): Automation, Robotics, Computers. В текстах каждого раздела рассматривается спектр тем, соответствующих профессиональным интересам студентов направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств»: «Historical development of automation», «Modern developments in automation technology», «Automatic control», «Automated production lines», «Automated assembly», «Applications of automation and robotics in industry», «Robots in manufacturing», «Industrial robotics», «Robot programming», «Computer system», «Computer-integrated manufacturing», «Numerical control» и др.

Структура каждого раздела учебно-методического пособия основана на тематическом принципе. Наряду с оригинальными текстами профессиональной направленности, в каждом разделе предлагается ряд упражнений, направленных на активное усвоение лексики, корректное употребление терминов, повторение грамматических аспектов, а также упражнения, позволяющие проверить общее и детальное понимание прочитанного. В пособии уделяется немало внимания работе по усвоению лексических единиц профессиональной направленности, что дает возможность полного восприятия и понимания всего представленного учебного материала. Выполнение ряда упражнений предполагает развитие навыков говорения на профессиональные темы, что, безусловно, поможет проводить обоснование тех или иных предлагаемых проектных решений в области автоматизации на английском языке.

Первая часть пособия содержит тесты и практикумы по всем тематическим разделам, позволяющие проверить и закрепить усвоенный материал. Англо-русский словарь по автоматизации (English-Russian Dictionary) и список сокращений, часто встречающихся в англоязычных статьях и аутентичной научно-технической литературе, завершают первую часть пособия.

Вторая часть учебно-методического пособия предназначена для самостоятельной работы студентов. В ней представлены оригинальные Интернет-статьи профессиональной направленности, предназначенные для обучения чтению, критическому анализу прочитанного, а также элементам говорения на ос-

нове прочитанного. Тематика статей согласуется с общей тематикой пособия – Automation, Robotics, Computers – «Why is Industrial Automation Important?», «How Integrated Automation Makes Industrial Plant Safer?», «Making Plant Automation Intelligent», «Two Major Factors turning Automation», «An Insight into Intelligent Process Automation (IPA)», «Transformation of the Automation Industry», «Machine-to-Machine (M2M) communication advances Industrial Automation», «Why industrial robots remain as future of the automation world?», «Role Of Cobots In Industrial Automation», «Latest Trends In Industrial Robotics», «Latest And Trending Robotic Innovations», «Internet of Things»: How connected networks can make automation more efficient», «An Overview Of Industrial PCs In Industrial Automation», «Industrial Ethernet Solutions in the Manufacturing Industry» и др.

В данной части пособия предлагается комплекс лексико-грамматических упражнений, направленных на активное усвоение лексических единиц, корректное употребление терминов, повторение различных аспектов грамматики. Грамматический блок состоит из 7 тематических разделов, включающих теоретический материал и тренировочные упражнения, обеспечивающие многостороннюю проработку каждой темы.

Пособие содержит также примерный план для составления аннотации и реферата статьи, список неправильных глаголов, таблицу времен английского языка (Supplements).

Авторы учебно-методического пособия «English for Students Studying Automation Technology» надеются, что приемы и методы аудиторной и самостоятельной работы с аутентичным материалом, предложенные в настоящем пособии, помогут студентам направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» продемонстрировать сформированные в результате освоения дисциплины необходимые общекультурные и профессиональные компетенции ОК-3 и ПК-18 [Смирнова, 2019].

1. Андросова С. В. Energy sources: problems and solutions: учеб. пособие / С. В. Андросова, М. А. Пирогова. – Благовещенск: Изд-во Амурского гос. ун-та, 2013. – 96 с. – Режим доступа: http://irbis.amursu.ru/DigitalLibrary/AmurSU_Edition/7021.pdf

2. Иностранный язык: сборник учебно-методических материалов для направлений подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника», 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» / сост. С. В. Андросова, Е. А. Процукович. – Благовещенск: Изд-во Амурского гос. ун-та, 2017. – 47 с. – Режим доступа: http://irbis.amursu.ru/DigitalLibrary/AmurSU_Edition/8364.pdf
3. Образовательная программа высшего образования направления подготовки направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» . – Режим доступа: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/OOP_Code_Name/44742/OOP_15.03.04_15.03.04_Avtomatizatsiya_tehnologicheskikh_protsestsovtov_i_proizvodstv-Avtomatizatsiya_tehnologicheskikh_protsestsovtov_i_proizvodstv_v_energetike-2019.pdf
4. Процукович Е. А. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» . – Режим доступа: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Rab_prog_Code_Name_Date/46484/Rab_prog_15.03.04_Inostrannyy_yazyk_11.07.2019.pdf
5. Смирнова О. Г. Рабочая программа дисциплины «Спецпрактикум по иностранному языку» направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств» . – Режим доступа: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Rab_prog_Code_Name_Date/46505/Rab_prog_15.03.04_Spetspraktikum_po_inostrannomu_yazyku_11.07.2019.pdf
6. Смирнова, О. Г. Рабочая программа дисциплины «Профессиональный иностранный язык» направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств». – Режим доступа: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Rab_prog_Code_Name_Date/46502/Rab_prog_15.03.04_Professionalnyy_inostrannyy_yazyk_11.07.2019.pdf
7. Смирнова, О. Г. English for Power Engineering Students: учеб. пособие по англ. яз. для студентов энергет. спец. / О. Г. Смирнова, Е. А. Процукович. – Благовещенск: Изд-во Амурского гос. ун-та, 2016. – 162 с. – Режим доступа: http://irbis.amursu.ru/DigitalLibrary/AmurSU_Edition/7389.pdf
8. Учебный план направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств». – Режим доступа: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Ucheb_plan_Code_NN_Date/45000/Ucheb_plan_15.03.04_NN_10.06.2019.pdf

УДК 378:81'24

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОШИБОК И ТРУДНОСТЕЙ ПРИ РАБОТЕ
С НАУЧНОЙ СТАТЬЕЙ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

О. Г. Смирнова,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

Е. А. Процукович,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных
языков (Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**PREVENTING MISTAKES AND DIFFICULTIES WHEN STUDENTS
OF TECHNICAL SPECIALTIES WORK WITH A SCIENTIFIC ARTICLE**

Olga G. Smirnova,
*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Elena A. Protsukovich,
*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign
Languages, Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению практических трудностей и предупреждению ошибок при работе с научной статьей студентов технических специальностей вуза. Обучение чтению специальной научной и технической литературы является одной из важных задач курса обучения иностранному языку. Цель статьи – исследование методов, форм, приемов и средств, которые помогут студентам при работе с научными публикациями.

ABSTRACT

The present article considers practical difficulties and prevention mistakes when university students of technical specialties work with a scientific article. Teaching reading scientific and technical literature is one of the most important tasks of the course of foreign languages. The aim of this article is to examine methods, forms and means which will help students to work with scientific publications.

Ключевые слова: научная статья, трудности и ошибки при чтении научного текста, обучение переводу, студенты технических специальностей.

Key words: scientific article, mistakes and difficulties while reading a scientific text, teaching translation, students of technical specialties.

DOI: 10.22250/tfl.2020.22

Программа языковой подготовки студентов технических специальностей предусматривает, что одним из аспектов обучения иностранным языкам является обучение «языку для специальных целей». «Термин «язык для специальных целей» понимается как определенное направление в методике преподава-

ния иностранного языка, так и функциональная разновидность самого языка» [3, с. 54]. В учебных планах огромная роль отводится использованию языка специальности для обучения иностранным языкам. При этом требуется не только овладеть определенной метаязыковой системой, иначе говоря, «профессиональным жаргоном» данной отрасли науки, но и превратить язык из элемента культуры в «рабочий инструмент».

Изучение пользования иностранным языком специалистов-нефилологов в профессиональных целях показывает, что подавляющему большинству их (более 90%) приходится читать, – следовательно, обучение чтению должно выступать в качестве одной из важных целей курса иностранного языка в вузе.

Исследования профессиональных потребностей показывают, что использование источников на иностранном языке чаще всего преследует следующие цели: 1) ознакомиться с научными публикациями; 2) выявить основные тенденции/направления зарубежных исследований; 3) составить библиографию; 4) подобрать материал для научной работы; 5) изучить инструкции новых приборов и систем; 6) изучить сопроводительные документы к устройствам зарубежного производства и др.

Для занимающегося научными исследованиями студента или аспиранта научная статья – основной источник иностранной научно-технической информации. От имеющих ограниченную научную ценность коммерческих и рекламно-технических материалов научную статью отличают следующие общие признаки и особенности:

1) значительно больший объем, достигающий в некоторых случаях до 35-40 и более страниц;

2) регламентированная структура, включающая такие вводные и замыкающие подразделения, как Abstract/Аннотация; Notation/Введение; Summary или Conclusion/Выводы или Заключение; Acknowledgements/Благодарность коллегам; Reference/Список используемой литературы;

3) наличие развитого математического аппарата, а также таблиц, графиков и чертежей;

4) зачастую пишется группа авторов;

5) публикация в научных журналах либо в различных сборниках и в виде отдельных статей.

Работа студента с научной статьей как основным источником иностранной научно-технической информации требует наличия определенных умений и навыков.

Типичная ошибка при отборе языкового материала для самостоятельного внеаудиторного чтения заключается в том, что студенту не всегда удается найти текст, содержащий полезную информацию по заданной тематике. Бегло просмотрев статью, он не может извлечь нужную информацию и только при переводе обнаруживает, что данная статья ее не содержит.

Предупредить такого рода ошибки – задача преподавателя, который должен научить студента работать с научной статьей, обучить его программе поиска главной идеи научной статьи, что может быть сведено к следующим шагам:

1. Внимательно прочитать первое предложение текста и запомнить его содержание с тем, чтобы сопоставить с другими предложениями текста. При обработке научной статьи таким предложением может быть первое предложение аннотации.

2. Прочитать последние два или три предложения текста. Если одно из них имеет примерно такое же содержание, что и первое, то первое предложение содержит главную идею, т. е. является TS (Topic Sentence). При обработке научной статьи такими предложениями будут первые два-три предложения заключения (Summary).

3. Если в двух-трех последних предложениях текста или в первых двух-трех предложениях заключения содержатся утверждения или какие-либо факты, прямо или косвенно подтверждающие справедливость утверждения, содержащегося в первом предложении, то следует сделать вывод: первое предложение текста (или аннотации) содержит формулировку главной идеи.

4. Если предыдущие шаги не приводят к требуемым результатам, то необходимо выделить из текста главное ключевое слово, которым обычно явля-

ется существительное, обозначающее предмет рассмотрения, т. е. то, о чем идет речь в обрабатываемом тексте, и внимательно проследить, каким это главное ключевое слово проходит через текст. Обратить особое внимание на определения, в которых участвует ключевое слово, также на заменяющие его местоимения и синонимы. Если формулировки и определения совпадают по содержанию с первым предложением текста или аннотации, то следует сделать вывод, что главная идея содержится в этом первом предложении.

5. Если формулировки и определения, в которых участвует ключевое слово, а также заменяющие его местоимения и синонимы, не совпадают по смыслу с первым предложением текста, то за главную идею текста следует принять наиболее часто встречающуюся в тексте формулировку с участием главного ключевого слова.

При поиске главной идеи выполняется только необходимое количество шагов, и в большинстве случаев первые два-три шага оказываются достаточными. Владение навыками информационно-смыслового анализа не только позволяет своевременно увидеть пустые и научно малосодержательные тексты, но и дает возможность выявить и оценить все представляющие интерес компоненты смысла информативно-насыщенной научной статьи.

Опыт работы на факультете технических специальностей показывает, что студенты допускают ряд ошибок при работе с научной статьей как без полного перевода, так и при переводе текста на родной язык. Контрольный перевод научно-технического текста в конце семестра выявляет типичные ошибки студентов: неправильный перевод терминов, неточный перевод некоторых грамматических конструкций или отсутствие логической связности и структурности перевода.

Эффективность работы с научным текстом обусловлена не только тем, знаком ли студент с основными лексическими и структурными особенностями современной научной статьи, но и с его знанием типовых структурных форм организации научного материала.

Суть обучения чтению заключается в том, чтобы научить студента находить опоры для понимания неизвестного, используя известное, и основная

трудность связана с пониманием неизвестного. Под «неизвестным» мы понимаем языковые средства, которые использует автор текста: фразеологические выражения, грамматические средства, обладающие многозначностью, незнакомые слова и непривычные значения знакомых ЛЕ (например, научные термины). В научном тексте особое место занимает термин. «Термин – это слово (или группа слов), имеющее в пределах данной специализации конкретный и единственный смысл, исключающий всякую возможность иного, отличающегося от предусмотренного автором понимания и толкования» [5]. Термин – важнейший и наиболее емкий носитель специальной научной информации, но в рамках одной области знания термин всегда соотнесен только с одним объектом, – таким образом, значение термина контекстом не определяется.

Перед нами возникает вопрос, как же преодолеть трудности? В этом нам помогает сам текст, поскольку он содержит различные опоры для понимания. Задача студента идентифицировать их. Составить самое общее представление о содержании текста при первом прочтении помогут знакомые слова. В свою очередь, большую помощь могут оказать название текста (раскрывающее его тему), схемы, графики, диаграммы, таблицы, иллюстрации. Умение выявить и использовать всю дополнительную информацию, заключенную в иллюстративно-графическом материале, позволяет избежать ошибок и неточностей при интерпретации текста и обеспечивает адекватность передачи его научного содержания на русский язык.

К встрече с возможными трудностями иноязычного научного текста студентов нужно готовить заранее, целенаправленно ориентируя работу над языковым (лексическо-грамматическим материалом).

Путем несложной подготовки можно научить их самостоятельно определять значение ЛЕ в незнакомом тексте, тренируя употребление мотивированной лексики (интернациональных слов и производных от ранее изученных слов), а также слов, значения которых ясно из контекста.

Следует обращать внимание и на логико-смысловые опоры, «т. е. грамматические структуры, которые передают отношения принадлежности, места, времени, реализуют сравнение, соединение, разделение, представление и т. д.» [1].

Итак, при рационально организованной работе, направленной на обнаружение опор для понимания, знакомые грамматические конструкции, известные слова воспринимаются целостно, просто узнаются; более сложные ЛЕ подвергаются анализу; при отсутствии достаточных опор в слове и в контексте используется словарь. Следовательно, «лексический аспект включает следующие задачи: тренировку в использовании лексических опор, имеющихся в тексте, и приобретение опыта работы со словарем» [2].

В свою очередь ориентации в тексте помогают грамматические признаки: место слова в предложении, наличие либо отсутствие предлога или артикля, модального или вспомогательного глагола, морфологические признаки слова и др. – т. е. все «строевые элементы языка» [4].

Выделяются следующие лексические и грамматические особенности, характерные для научной статьи:

1. Греческие и латинские корни, суффиксы и префиксы, не находящие применения в бытовой и общественно-политической лексике.

2. Математическая и логическая знакобуквенная символика и заимствованные из алгоритмических языков знаковые системы, не совпадающие с принятыми в России.

3. Применение названий физических законов, математических процедур и методов, не совпадающих с принятыми в России.

4. Высокая информационная ценность узкоспециальных и новых терминов, отличающихся низкой и весьма низкой частотностью.

5. Частое применение узкоспециальных сокращений, известных только ограниченному кругу специалистов.

6. Широкая распространенность громоздких терминологических групп, имеющих в своем составе до 6-8 левых определений и правое предложное определение.

7. Предпочтительное использование пассивных конструкций.

8. Частое применение переходных слов для перехода к подаче новой информации, связи идей и логических умозаключений: *consequently* – соответственно, *otherwise* – в противном случае, *again* – снова, *similarly* – аналогично, *albeit* – хотя, *since* – поскольку, *also* – также, *still* – тем не менее, *besides* – кроме того, *subsequently* – как следствие, *but* – но, *then* – тогда, *correspondingly* – соответственно, *finally* – наконец, *therefore* – следовательно, поэтому, *thus* – таким образом, *further* – далее, *viz. (videlicet, L)* – а именно, *furthermore* – более того, *henceforth* – отсюда и далее, *whereas* – принимая во внимание, *yet* – несмотря на.

Помимо переходных строевых слов, в формировании структуры научной статьи в полной или сокращенной форме могут принимать участие переходные строевые обороты, фразы или предложения: *aside from* – помимо, за исключением, *as a consequence* – как следствие, *at the same time* – в то же время, *if and only if* – и только если, *in accordance with* – в соответствии с, *in so far as* – поскольку, так как, *for example, for instance, e.g. (exempli gratia L)* – например.

9. Определенное предпочтение, отдаваемое рядом авторов заимствованным, обычно более сложным для понимания словам. Так, левые слова из приводимых ниже пар слов-синонимов сообщают тексту дополнительный оттенок наукообразности, в то время как правые слова сообщают тексту оттенок простоты: *aggregate* – *total*, *approximately* – *about*, *attempt* – *try*, *comprise* – *consist*, *externalize* – *express*, *indicate* – *show*, *internal* – *inner*, *initial* – *first*, *obtain* – *get*, *progress* – *advance*, *reply* – *answer*, *transmit* – *send*.

10. Возрастающая стандартизация специальной и общенаучной лексики, связанная с разработкой типовых структурных форм организации научного материала и широким использованием компьютера в качестве соавтора научной статьи.

Таким образом, чтобы предупредить ряд ошибок при работе с научной статьей, преподаватель должен методически правильно спланировать все этапы работы студентов, учитывая лексические и грамматические особенности, ха-

ракетные для научной публикации, а также типовые структурные формы организации научного материала.

-
1. Борисенко И. А., Сомова Ж. П. Обучение чтению текста на иностранном языке // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-1. – С. 50-52.
 2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических ун-тов и факультетов иностранных языков высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
 3. Ефременко Т. Л. Язык для специальных целей. Актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков. – Тверь, 2001.
 4. Киселева О. Н. Обучение чтению как поисковой деятельности. // Социосфера. – 2011 – № 4. – Пенза: НИЦ «Социосфера». – С. 52-58.
 5. Шадже З. М. Обучение переводу иноязычной литературы в неязыковом вузе // Вестник Майкопского гос. технолог. Ун-та. – Майкоп, 2016. – № 2 – С. 80-86.

УДК 372.881.111.1

**ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАЛОУКОМПЛЕКТОВАННЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

Я. В. Стреке,

*магистрант кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

С. В. Андросова,

*доктор филологических наук, профессор кафедры иностранного языка
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**ONLINE LEARNING AS A MODERN ENGLISH TEACHING METHOD
IN SMALL GROUPS AT SECONDARY SCHOOLS**

Yanina V. Streke,

*Student of Master Program, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Svetlana V. Androsova,

*Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Настоящая статья посвящена рассмотрению возможностей онлайн-обучения школьников в общеобразовательных школах с малой комплектацией учащихся. Актуальность статьи обусловлена тем, что онлайн-обучение как способ получения знания с помощью Интернета в режиме реального времени является одной из успешных развивающихся технологий.

ABSTRACT

The present paper aims to study the possibilities of online learning in small groups at secondary schools. Our study is in the mainstream of online learning as a method of knowledge acquisition using the Internet in real time which is in great demand nowadays as far as it is one of the successfully developing technologies.

Ключевые слова: онлайн-обучение, развивающиеся технологии, общеобразовательные школы, нехватка педагогов, виртуальный учитель, преимущества и недостатки, приложение WhatsApp, индивидуальные и психологические условия.

Key words: e-learning, developing technologies, secondary schools, shortage of professional teachers, virtual teacher, advantages and disadvantages, e-application WhatsApp, individual and psychological conditions.

DOI: 10.22250/tfl.2020.23

На данном этапе реализуется целый ряд инициатив, направленных на создание необходимых условий для развития в России цифровой экономики. Это повышает конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечивает экономический рост и национальный суверенитет. Чтобы решить поставленные перед обществом задачи, разработана Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 гг. и программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [4].

В связи с этим онлайн-обучение внедряется в систему образования Российской Федерации. Прежде чем называть особенности онлайн-обучения, необходимо обратиться к нормативно-правовой базе. Статья 15 Федерального

закона № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» дает определение онлайн-обучению как организации образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации, обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [3].

Онлайн-обучение становится реальной возможностью для получения знаний, приобретения умений и навыков учащимися малоукомплектованных школ, сельских школ, находящихся на больших расстояниях от административных центров, от больших городов. Фактически онлайн-обучение становится единственным решением проблемы, связанной с нехваткой педагогических кадров.

Онлайн-обучение распространяется и развивается благодаря современному уровню информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [2]. Интерес большинства школьников к компьютерным программам и приложениям неуклонно растет, что является благодатной почвой для внедрения онлайн-обучения в малоукомплектованных школах.

Цель настоящей работы – представить информацию о совместном проекте кафедры иностранных языков Амурского государственного университета и МБОУ «Снежногорская средняя общеобразовательная школа». Основная задача данного проекта состоит в обеспечении освоения знаний иностранного языка в малоукомплектованных школах Амурской области. Поселок Снежногорск находится на севере Амурской области, в Зейском районе, и приравнен к районам Крайнего Севера. Население поселка составляет чуть больше 300 человек. Основная его часть занята в золотодобывающей промышленности.

В классах школы небольшое количество учащихся: по 4-6 человек, а в некоторых – и по одному учащемуся. Из-за удаленности сельского пункта от административного центра в школе Снежногорска остро стояла проблема нехват-

ки преподавателей иностранного языка. Администрация школы обратилась за помощью к кафедре иностранных языков Амурского государственного университета, в результате совместных консультаций было выработано решение применить дистанционное обучение.

Был разработан пилотный проект преподавания английского языка для шести учащихся пятого класса посредством электронного приложения *Скайп*. В рамках проекта преподавание ведется на основании УМК «Forward», включающего учебники, рабочие тетради, пособие для учителя и компакт-диск с аудиоприложением к учебнику и рабочей тетради, что соответствует федеральному перечню учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных организациях на текущий учебный год [1].

Нами был использован опыт онлайн-обучения коллег из Китайской Народной Республики. Китайские учителя эффективно контролировали выполнение домашнего задания с помощью мессенджера WhatsApp. Учащиеся записывали выполнение устных заданий (напр., чтение) в аудиофайл и отправляли на проверку учителю. При обучении школьников из села Снежногорск для контроля домашнего задания также широко использовали мессенджер WhatsApp. Была создана группа в мессенджере. Учащиеся выполняют домашние задания и отправляют учителю с помощью приложения WhatsApp фото выполненных упражнений, а также записывают аудиофайлы прочитанных текстов и отправляют на проверку.

Был выявлен ряд проблем, связанных с общением ученика и учителя посредством приложения WhatsApp: учащиеся во время аудиозаписи своего чтения делают ошибки, которые было бы удобнее исправить при очном непосредственном контакте. Это бы значительно повысило эффективность усвоения материала. Выявлены и другие проблемы технического характера. Так, распечатка и вывод фотографий домашнего задания в печать требуют дополнительного времени. Обнаружилась также неисправность микрофона мобильного телефона у одного из учащихся, затрудняющая запись и ее проверку учителем. Кроме то-

го, замечено, что если у адресата скорость Интернета меньше, чем у отправителя, появляется риск потери данных или задержка отправления / получения. Наконец, еще одно затруднение заключается в том, что пользоваться мессенджером WhatsApp с помощью компьютера представляется возможным только при близком месторасположении мобильного телефона.

За период онлайн-обучения учащихся 5-го класса Снежногорской школы были отмечены как его преимущества, так и недостатки. В положительном качестве необходимо отметить высокий уровень мотивации учащихся, заинтересованность данным видом обучения. Во-первых, сам метод онлайн-обучения детям представляется интересным, во-вторых, поскольку раньше иностранный язык они не изучали, то окунуться в мир другого языка не могло не стать для них захватывающим процессом. Из-за небольшого количества учащихся в классе обучение представляется эффективным, так как в течение урока все без исключения учащиеся опрошены, с ними тщательно отработаны все необходимые лексические единицы и грамматические явления.

Среди сложностей, связанных с онлайн-обучением, можно отметить кратковременные потери соединения с Интернетом непосредственно во время видеосеанса. А также, учитывая возраст пятиклассников, виртуального присутствия учителя недостаточно – в классной комнате необходим контроль за дисциплиной детей со стороны реального учителя. В сложившихся обстоятельствах его пришлось осуществлять директору или завучу школы. Это значит, что на административный аппарат школы накладывается дополнительная нагрузка.

Кроме того, существует необходимость настройки оборудования, подготовки медиатехники и ее включения для каждого онлайн-урока, что также приходится делать персоналу школы. Следовательно, для ведения регулярных онлайн-уроков по предметам в той или иной школе требуется не только учитель-предметник, который выходит на онлайн-связь, но и ассистент, выполняющий задачи как технического, так и воспитательного плана.

На основании сказанного можно сделать вывод, что методы онлайн-обучения имеют как преимущества, так и недостатки. Установлено, что онлайн-

обучение открывает широкие образовательные возможности, обеспечивает индивидуальный подход к обучению, повышает привлекательность обучения, обеспечивает прозрачность его содержания.

Наряду с преимуществами, в дистанционном обучении обнаруживаются и недостатки: отсутствие прямого очного общения, высокая трудоемкость в плане контроля домашнего задания, подготовки материала, необходимость хорошей технической оснащённости и технической готовности к использованию средств информационного обучения, наличие ряда индивидуальных и психологических условий.

-
1. Вербицкая М. В., Эббс Б., Уорелл Э. Линия УМК М. В. Вербицкой. Английский язык «Fogward». Учебник: В 2х частях. – М.: Вентана-Граф.
 2. Сидорова А. А. Открытое онлайн-обучение как форма связи школьного и высшего образования // Государственное управление. Электронный вестник. Науки об образовании. – 2015. – № 6 (50) – С. 224-242.
 3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. от 27.12.2019) . Доступ из справочно-правовой системы «Консультант». URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
 4. Чекалина Т. А., Тумандеева Т. В., Максименко Н. В. Основные направления и перспективы развития онлайн-обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31) – С. 44-52.

УДК 372.881.111.1, 81-25

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ ОСОБЕННОСТЯМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО КИНОДИСКУРСА

Е. С. Сурнина,

*магистрант кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

TEACHING THE PHONETIC FEATURES OF THE ENGLISH LANGUAGE IN TERMS OF AMERICAN CINEMATOGRAPHY

Ekaterina S. Surnina,

*Student of Master Program, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена методике обучения фонетическим особенностям английского языка на материале американского кинодискурса. Рассматриваются понятия полного и разговорного стиля произношения. Особое внимание уделяется реализации привативной пары /t - d/ и ее тренировке на фонетических упражнениях.

ABSTRACT

The article examines the teaching methodology of phonetic features in the English language in terms of American cinematography. The definitions of formal and informal styles of pronunciation are considered. Particular attention is paid to the manifestation of the privative opposition /t-d/ and its practice with the help of phonetic exercises.

Ключевые слова: кинодискурс, английский язык, методика преподавания, произношение, согласные, модификации звуков, аллофонное варьирование.

Key words: cinematic discourse, English language, teaching methodology, pronunciation, consonants, modification of sounds, allophonic variation.

DOI: 10.22250/tfl.2020.24

В современном мире кинематограф имеет огромное влияние на аудиторию. Ведь в процессе просмотра кинофильма мы не только получаем возможность узнать о лексической и грамматической составляющих того или иного языка, но и составить достаточно объемную картину его произносительных особенностей. Именно поэтому произведения киноискусства можно считать некой моделью устной речи языкового коллектива. Поэтому в условиях искусственной языковой среды работа над аутентичным аудио- и видеоматериалом приобретает особую актуальность.

Целью статьи является изучение реализаций согласных фонем в американском кинодискурсе с учетом влияния комбинаторно-позиционных условий.

Объектом исследования послужили переднеязычные смычные согласные фонемы. Нас заинтересовали типичные модификации и случаи эллиптирования переднеязычных шумных смычных согласных. В качестве материала для исследования были отобраны реплики актеров из американского фильма «Невероятная жизнь Уолтера Митти» («The secret life of Walter Mitty») 2013 г. выпуска.

Настоящее исследование проводилось с использованием таких методов как теоретический анализ лингвистической литературы по теме исследования и синтез изложенных в ней ключевых положений; общенаучные методы – анализа, обобщения, сравнения, классификации; методы эмпирического исследования – описание, слуховой и акустический анализ аудиозаписей. Исследование переднеязычных смычных взрывных согласных на материале указанного фильма проводится впервые.

Американский кинематограф является прекрасным источником материала для изучающих английский язык. Данное исследование послужило основой для составления упражнений, в которых отрабатываются общеупотребительные явления связной речи. Ранее на материале фильмов такая работа для учебных целей проводилась нечасто.

Итак, формирование навыков артикулирования звуков и звукосочетаний очень важно для корректного произношения и является обязательным условием для адекватного восприятия речевого сообщения.

Перед началом отбора фонетического материала для обучения произношению необходимо разграничить такие понятия, как полный и неполный стили произношения. Для этого обратимся к определениям, данным Л. В. Щербой, который впервые предложил данную дифференциацию [1, с. 278].

Полный стиль произношения, по мнению лингвиста, является начальным этапом в процессе формирования навыков говорения, когда учащийся пробует в замедленном темпе артикулировать непривычные ему слова, при этом следуя правилам грамматики. Иными словами, полный стиль предусматривает немного замедленное, тщательное произношение с отчетливым выделением фонемного состава.

Разговорный стиль, напротив, всегда обусловлен ситуацией общения и подразумевает быстрое небрежное произношение, интонационную свободу и гибкость [3, с. 21].

Несмотря на то, что в общеобразовательных школах преподают именно полный стиль общения, это не отменяет важность знакомства учащихся с некоторыми элементами разговорного стиля, так как именно благодаря ему возможно понимание живой разговорной речи. В таком случае целесообразно использовать во время занятий аутентичный аудио- и видеоматериал, а именно фрагменты кинофильмов или сериалов.

Фильмы не только предоставляют аутентичные образцы звучания, но и помогают дифференцировать трудности восприятия: знакомый/незнакомый голос; детский/женский/мужской голоса; замедленный/нормальный темп; аудитивное/аудиовизуальное представление образцов речи [1, с. 278].

С точки зрения обучения иностранному языку, главной особенностью кино является то, что в нем воссоздается реальная, естественная ситуация общения, в которой сохраняются естественность произношения, интонация, ритм и темп речи, свойственные носителям языка.

В настоящем исследовании рассматривается реализация привативной пары /t – d/ на материале образцов речи трех дикторов (двух мужчин и одной женщины) американского происхождения, в возрасте 39-47 лет. В качестве образцов речи были взяты реплики актеров. Объем материала составил 19 минут.

В ходе анализа материала были зафиксированы такие модификации фонем /t - d/ как глоттализация, альвеолярный удар, усиленная аффрикатизация (в силу высокой эмоциональности диктора), ассибиляция и некоторые другие. Аллофоны, образованные в результате этих модификаций, значительно отличались от основного аллофона. Помимо этого, нередко встречались случаи эллиптирования [2].

На основании собранного материала были разработаны фонетические упражнения, направленные на помощь в воспроизведении и восприятии фонетических явлений связной речи.

Упражнение 1. Одноударный (похож на русский мягкий /rʲ/, как в словах «верит», «лиру», «Варя»).

Фонема /t/: day **to** be, got **acquired**, what are you, out of the van, go **to** Rizzo, for **today**, not a cake, **getting**, negative.

Фонема /d/: I **don't**, wha(t) **do** you, **good** in, for **today**.

Упражнение 2. Глоттализация (stop-and-go mechanism)

Фонема /t/: can't I'm, all right, Naughton, directly, not you, street everything, about really, guess what, dot-com.

Фонема /d/: bad day to be, **acquired**, **dad** bought.

Упражнение 3. Ассимиляция (замена /t/ на /tʃ/ и /d/ на /dʒ/).

Фонема /t/: aren't you, lost you.

Фонема /d/: **made** you, gradual, **did** you

Упражнение 4. Эллиптирование (выпадение звука).

Фонема /t/: just got **acquired**, favorite, retirement place, what do you, don't go, supposed to be, getting into the song.

Фонема /d/: weekend, need to, understand that, stopped listening, supposed to be, kind of, tough and tender, wonder how.

Как только ученики начинают фокусироваться на произношении, может наступить момент, когда они будут произносить неестественно четко каждое слово в предложении [4. с. 179]. Хотя в разговорной речи носители языка, наоборот, произносят слова слитно, в результате чего вместо явлений нормативного характера (чаще в позиции внутри слова) появляются их модификации, незафиксированные в произносительных словарях (что характерно для явлений на стыке слов). Именно последние нуждаются в документировании, систематизации и внедрении в практику преподавания английской устной речи на примере приведенных выше упражнений.

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингвистических ун-тов и факультетов иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений – Изд. 3-е, стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

2. Сурнина Е. С., Андросова С. В. Сегментные характеристики американского кинодискурса // Социофонетика и фоностилистика: От теории к практике. Материалы II Межрегиональной

- конференции, Симферополь, 14-15 июня 2010 г. / ред. А. Д. Петренко. – Симферополь: КФУ им. Вернадского, 2019. – С. 39-40.
3. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. – М., 1957.
4. Махом М. Teaching English as a foreign language for dummies. – England: John Wiley & Sons, Ltd, 2009.

УДК 377.031

**ОБУЧЕНИЕ РЕПРОДУЦИРОВАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ
УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ СПО**

В. В. Сысоенко,

*старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин
(Дальневосточный государственный аграрный университет, г. Благовещенск)*

**TRAINING OF REPRODUCED MONOLOGICAL ORAL SPEECH
OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

Victoria V. Sysoenko,

*Senior Lecturer, Department of Humanities,
Far Eastern State Agrarian University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка показать, что обучение репродуцированной монологической устной речи может значительно повышать не только уровень речевой компетенции, но и способствовать формированию других учебных компетенций. Автор статьи предлагает ряд лексико-грамматических упражнений, которые можно применить на практических занятиях по английскому языку у студентов СПО.

ABSTRACT

The article attempts to show that the training of reproduced monological oral speech can significantly increase not only the level of speech competence, but also contribute to the formation of other educational competencies. The author of the article offers a number of lexical and grammatical exercises that can be used in practical classes in English for students of secondary professional education.

Ключевые слова: репродуцированная речь, монологическое высказывание, компетенция, среднее профессиональное образование, лексико-грамматические упражнения.

Key words: reproduced speech, monological utterance, competence, secondary professional education, lexical and grammatical exercises.

DOI: 10.22250/tfl.2020.25

Репродуцированная речь, чаще называемая подготовленной монологической речью, подразумевает тщательно подготовленную, заранее запланированную речь, которую неоднократно репетировали, – иными словами, репродуцировали. Паттернами репродуцированной речи могут быть ответ на занятия или экзамене, публичное выступление с докладом или презентацией, любое другое публичное выступление, где речь должна быть четко регламентирована и требует обязательного соблюдения лексических и грамматических правил.

Необходимо отметить, что монологическая речь может быть и неподготовленной, когда процесс порождения речи совпадает с процессом ее обдумывания, где содержание, последовательность и объем высказывания определяется моментальностью, и, как правило, такая речь не продумана, не «отточена». Спонтанность неподготовленных монологов приводит к допущению обучающимися грамматических, стилистических и фонетических ошибок, хотя и тренирует крепкую память, внимание и навык экстренного обдумывания. Отсюда следует, что при обучении иностранному языку следует уделять внимание обоим видам речи – и неподготовленной, и подготовленной, но обучение репродуцированной речи стоит во главе угла, так как благодаря признаку подготовленности имеет более четкую структуру и позволяет слушающему легче воспринимать информацию, а тем самым обеспечивается успешность коммуникативного акта [4, с. 198].

Монологическая речь – процесс формирования и формулирования своих мыслей посредством звуковой системы языка [2, с. 137]. Среди коммуникативных функций монологической речи выделяются:

1) информативная – сообщение новой (по мнению говорящего) информации о явлениях действительности, описание (более или менее подробное) событий, состояний и т. д.;

2) воздейственная – убеждение слушателя в правоте либо несостоятельности тех или иных положений, взглядов, действий и т. д., побуждение к каким-либо действиям или предостережение их;

3) экспрессивная (эмоционально-выразительная) – использование речевого общения в качестве своеобразного регулятора для снятия эмоциональной напряженности, для описания состояния, в котором находится говорящий и т. д.;

4) оценочная – оценка событий, явлений, предметов окружающей действительности, поступков людей, героев произведений, с выражением и обоснованием собственного мнения [1, с. 30].

Данные коммуникативные функции монологической речи позволяют кратко сформулировать задачи обучения монологическому высказыванию: обучить рассуждению, сопоставлению, обобщению; логическому выражению и пояснению мысли; фонетически, грамматически и стилистически нормативному высказыванию.

Одной из целей современного образования является формирование определенных компетенций. Согласно ФГОС, компетенции, необходимые для качественного освоения программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) по дисциплине «Иностранный язык», включают:

формирование коммуникативной компетенции, позволяющей свободно общаться на английском языке в различных формах и на различные темы, в том числе в сфере профессиональной деятельности, с учетом приобретенного словарного запаса, а также условий, мотивов и целей общения;

формирование и развитие всех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистической (расширение знаний о системе русского и английского языков, совершенствование умения использовать грамматические структуры и языковые средства в соответствии с нормами данного языка, свободное использование приобретенного словарного запаса); социолингвистической (совершен-

ствование умений в основных видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме), а также в выборе лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных ситуации общения, целям, намерениям и ролям партнеров по общению); дискурсивной (развитие способности использовать определенную стратегию и тактику общения для устного и письменного конструирования и интерпретации связных текстов на английском языке по изученной проблематике, в том числе демонстрирующие творческие способности обучающихся); социокультурной, социальной (развитие умения вступать в коммуникацию и поддерживать ее); стратегической и предметной.

Также планируемыми результатами освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» являются:

метапредметные результаты (умение организовать коммуникативную деятельность, продуктивно общаться и взаимодействовать с ее участниками, учитывать их позиции, эффективно разрешать конфликты; умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, используя адекватные языковые средства);

предметные результаты (сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире) [3].

Из вышеперечисленного следует, что обучение репродуцированной монологической устной речи значительно способствует формированию компетенций и достижению у обучающихся планируемых результатов освоения учебной дисциплины, так как монологическое высказывание – конечный продукт обучения говорению, которое происходит совместно с обучением аудированию, чтению и письму. Формирование умений говорения осуществляется с формированием навыков чтения, аудирования, письма. Для достижения высоких результатов при обучении репродуцированной монологической устной речи современный педагог применяет различные формы обучения, но всегда соблюдает определенную структуру упражнений, которая в начале формирует умения,

затем развивает умения и в заключение совершенствует их. В структуре упражнений выделяют следующие группы:

- 1) группа подготовительных упражнений (подстановочные, комбинационные, имитативные);
- 2) группа условно-речевых упражнений (на основе текста);
- 3) группа собственно речевых упражнений (вопросно-ответные, ситуативные, инициативные, ролевые игры, интервью).

Первая группа представляет собой лексико-грамматические упражнения, целью которых является закрепление лексики и грамматики; они служат для выработки речевых навыков.

К первой группе упражнений можно отнести следующее упражнение. После того, как обучающиеся предварительно были ознакомлены с текстом «My working day», была введена и фонетически отработана новая лексика, обучающимся необходимо отметить подходящее слово по данным определениям, например:

Match the words with their definitions:	
1. One or two or more persons sharing a room or apartment	A dormitory
2. An interval in time between classes	B mathematics
3. A friend in the same group	C library
4. A person who studies at a college, institute or university	D groupmate
5. A building with several rooms where students live	E rommate
6. Room/building for a collection of books kept there for reading	F student
7. The science of size and numbers	G break

Еще один пример подготовительного упражнения представлен ниже. Задание состоит в том, чтобы обучающиеся вписали пропущенные буквы в глаголах и затем составили предложения с данными глаголами, например:

Below are clues to find 7 verbs. The vowels have been written into the diagram on the right. Find the word and fit them into the diagram.									
Make up sentences with these verbs and write them down.									
бриться			a		e				
провалить(экзамен)		a	i						
встречать		e	e						
умываться		a							
продолжаться		a							
описывать		e					i		e
делить			a		e				

Вторая группа состоит из упражнений с опорой на текстовый материал. Упражнения второй группы направлены на выработку навыка воспроизведения прочитанного или услышанного материала, с опорой на идентичные предложения или лексические структуры в тексте.

В следующем упражнении при помощи распечатанных карточек с отдельными словами предложений из текста «My working day» в хаотичном состоянии обучающимся предлагается восстановить предложения из текста, разложив карточки в правильном порядке, например:

Make up sentences from the text in the correct order:			
then	I	switch on	the music
I	go to the library	after classes	to prepare homework
leave	I	the dormitory	at 7:45
very hard	sometimes	it's	to study
have	we	3 or 4 classes	a day

Упражнения второй группы также применяются для обучения образованию фраз, соединению 2-3 взаимосвязанных предложений; способствуют формированию речевых умений. В следующем упражнении обучающимся предложено ответить на вопрос, используя все возможные глаголы из текста «My working day», описывающие действие, которым мы заняты утром, днем, вечером. Например:

Answer the question, using the verbs from the text «My working day»
What do we do in the morning? <i>For example,</i> <i>In the morning I get up, go to the bathroom, brush my teeth.....</i>
What do we do in the daytime? <i>For example,</i> <i>In the daytime I attend lectures and seminars, go to the students' canteen,</i>
What do we do in the evening? <i>In the evening I</i>

Третья группа упражнений связана с формированием умения пересказа, составления микро/макро-ситуативных высказываний, выступления с сообщениями. Речевая активность и самостоятельность говорящего развивается путем вовлечения в речевую ситуацию, поэтому на этапе совершенствования речевых умений предпочтение отдается упражнениям, относящимся к интерактивной форме работ. Интерактивная форма является наиболее распространенной формой обучения. Более того, важное требование к содержанию большинства ра-

бочих программ по иностранному языку у студентов среднего профессионального образования – описание интерактивных часов на практических занятиях. В качестве интерактивных видов работ на практических занятиях по иностранному языку можно включить упражнение «Интервью». Обучающиеся делятся на пары, в которых один участник выступает в качестве интервьюера, а другой – респондента. Задача интервьюера – подготовить 4-5 вопросов, а задача респондентов – составить дескриптивное (описательное) сообщение «My working day», с опорой на наглядность и, используя его, ответить на вопросы.

-
1. Гальскова Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
 2. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс – Изд. 2-е / отв. ред. А. Н. Шамов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. – 229 с.
 3. Рабочая программа учебной дисциплины общеобразовательного курса по дисциплине «Иностранный язык (английский)». – Благовещенск: ФГБОУ ВО «Дальневосточный ГАУ», 2017.
 4. Сысоенко В. В. Об особенностях вокальной речи и чтения // Молодежь XXIII века: шаг в будущее. Материалы XVII региональной научно-практ. конф. (18 мая 2017 г.) – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – С. 197-198.

УДК 811.12

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Н. А. Ткачева,

*старший преподаватель кафедры философии, истории Отечества
и иностранных языков (Амурская государственная медицинская академия,
г. Благовещенск)*

ABOUT SOME DIFFICULTIES IN THE STUDY OF THE LATIN LANGUAGE AT A HIGHER MEDICAL SCHOOL

Natalya A. Tkacheva,

*Senior Lecturer, Department of Philosophy, History of the Fatherland and Foreign
Languages, Amur State Medical Academy of Ministry of Health of RF,
Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о возможных затруднениях при изучении грамматики латинского языка у студентов-медиков и пути их преодоления, подчеркивается важность владения профессиональной терминологией будущими специалистами.

ABSTRACT

The article considers a matter of possible difficulties among medical students in studying the Latin language grammar and ways to overcome them. The importance of future specialists' knowledge of professional terminology is emphasized.

Ключевые слова: анатомический термин, согласованное / несогласованное определение, этапы введения грамматики, способы и методы работы.

Key words: anatomical term, consistent/inconsistent definition, stages of grammar introduction, ways and methods of work.

DOI: 10.22250/tfl.2020.26

Латинский язык занимает главенствующую позицию среди дисциплин, изучаемых в медицинском вузе, так как имеет тесную междисциплинарную связь и необходим для овладения медицинской профессией. Цель преподавания латинского языка – заложить основы терминологической подготовки у будущих специалистов, научить студентов сознательно и грамотно применять медицинские термины на латинском языке, а также термины греко-латинского происхождения на русском. Казалось бы, все, что требуется от студента-медика – знать латинские лексические единицы, чтобы уметь строить анатомические термины, знать терминыэлементы греческого происхождения для построения клинических терминов и уметь писать рецепты на латинском языке. Однако, латинский язык с основами греческой терминологии для студентов-первокурсников – новый предмет и вызывает определенные трудности, особенно при изучении грамматики. Пять склонений существительных, 6 падежей, три скло-

нения прилагательных; структура анатомического / клинического / фармацевтического термина, глагол, причастия, предлоги и т. д. Это основное, чем должен владеть начинающий студент, включая знание лексических единиц. В статье рассмотрим некоторые виды затруднений у студентов при изучении грамматики и способы их устранения.

Грамматика латинского языка имеет ряд правил и особенностей, которые следует знать и соблюдать. Без соблюдения грамматических явлений невозможно правильное построение и употребление терминов. Изучение грамматического материала происходит поэтапно. Сначала студенты учатся находить основу существительных и вместе с тем знакомятся с грамматической парадигмой имени существительного. Первые затруднения появляются при построении сложного (согласованного) *анатомического* термина, так как согласно программе, студенты первоначально изучают анатомическую терминологию, а принцип конструирования терминов одинаков для всех разделов. Именно поэтому в статье рассматривается проблема овладения грамматикой на примерах с анатомическими терминами. Морфологические признаки имени прилагательного определяются по существительному, от которого оно зависит, т. е. прилагательное при согласовании будет иметь те же категории, что и имя существительное (род, число, падеж). Термины с применением лексики 1-2-го склонений практически не вызывают у студентов затруднений, но при использовании лексических единиц 3-го склонения уже на первом этапе появляются трудности, и если их не преодолеть, то в дальнейшей работе могут возникнуть большие сложности. Поэтому введение грамматического материала происходит поэтапно и объединение имени существительного с прилагательным происходит по общности парадигмы: существительные 1-2-го склонений употребляем, по возможности, с прилагательными 1-й группы, т. е. 1-2-го склонений, а существительные 3-го склонения – с прилагательными 2-й группы, т. е. 3-го склонения.

Например: *costa spuria* (*costa, ae f* – существительное 1-го склонения, *spurius, a, um* – тоже склоняется по 1-му склонению); *nervus thoracicus* (*nervus, i m* – 2-е склонение, *thoracicus, a, um* также будет склоняться по 2-му склонению); *foramen occipitale* (*foramen, inis n* – 3-е склонение, *occipitalis, e* – 3-е скло-

нение). При этом необходимо обратить внимание студентов на то, что существительные и прилагательные 1-2-го склонений имеют одинаковые окончания. Существительные 3-го склонения будут иметь одинаковые окончания с прилагательными 3-го склонения только в косвенных падежах. У студентов возникают трудности при создании терминов с лексикой, относящейся к разным склонениям. Например, существительные 1-2 склонений, а прилагательные 3 склонения: *vertebra lumbalis, glandula suprarenalis, musculus lateralis*. Используются в качестве примера термины, состоящие из двух слов, т. е. более простые согласованные определения, но в многословном согласованном термине при одном существительном может быть несколько прилагательных и/или причастий. Например: *bronchus lobaris inferior dexter, musculus intercostalis externus, nervus digitalis palmaris communis*. Необходимо помнить о порядке слов в таком термине согласно анатомической номенклатуре, а также знать структуру термина, в котором используются согласованное и несогласованное определение. Например: *pars libera membri superioris (что? какой? чего? какого?), apertura interna canaliculi cochleae (что? какой? чего? чего?)*.

3-е склонение, несомненно, выбивается из общих правил, так как, кроме того, что к нему относится лексика всех трех родов, оно еще делится на три типа склонений (согласный, гласный, смешанный), каждый из которых имеет свои окончания. Трудности бывают и при конструировании терминов во множественном числе, на этом этапе невозможна работа без знания падежных окончаний и умения их применять. Студент-медик должен знать все необходимые грамматические явления, уметь оперировать этими понятиями и грамотно строить термины. Только выполнив ряд упражнений, разобрав сложные случаи, приступаем к следующему этапу изучения грамматического материала.

Отработав и закрепив навыки построения согласованного определения с лексикой 1-2-го и 3-го склонений, приступаем к терминам с лексикой 4-5-го склонений. Здесь могут возникнуть затруднения, так как прилагательных 4-5-х склонений нет, существительные и прилагательные в термине имеют в именительном падеже единственного числа разные окончания. Например: *sinus frontalis, processus lateralis, cornu sacrale*. Студентам на начальном этапе трудно

владеть окончаниями всех 5 склонений, у них нет автоматизма в построении терминов. Без владения грамматическим материалом невозможна выработка навыков. Для этого используем упражнения элементарного уровня, т. е. возвращаемся к нахождению основы слова, склонению слов и пр.

Грамматические упражнения способствуют выработке навыков и умений в построении терминов. Чаще всего используются упражнения на согласование, т. е. конструирование термина, употребление термина во множественном числе, подстановка недостающих окончаний, перевод с латинского языка на русский и с русского на латинский, грамматический разбор терминов и предложений. Обязательно анализирование написанных студентами контрольных работ и тестов. При изучении грамматики важен принцип перехода от простого к сложному. И только после получения базовых знаний и навыков по одной теме приступаем к следующим этапам изучения грамматических явлений.

В медицинской терминосистеме много слов-исключений из правил о роде, что немаловажно для создания грамотно построенного термина. Знание грамматических правил – фундамент для построения медицинского термина из любого раздела (анатомического, клинического, фармацевтического). Навыки употребления правильных окончаний в термине необходимы для владения профессиональной лексикой.

Перед преподавателем латинского языка стоит задача – оказать помощь студентам в преодолении трудностей, возникающих во время обучения. Решать эту задачу приходится различными методами и приемами. Проблема терминологической грамотности в медвузе является серьезной и требует немедленного преобразования учебного процесса, внедрения инновационных методов, «подстраивания» под современную молодежь, мыслящую другими категориями, чем вчерашнее поколение [2].

Активно используется тестирование в системе Moodle. Кроме тестов промежуточной аттестации, платформа онлайн-обучения содержит демоверсии, где студенты оттачивают свои лексико-грамматические знания и умения без страха получить отрицательную оценку. Здесь же имеется доступ к методиче-

ским рекомендациям по самостоятельной работе, содержащим грамматические правила, упражнения на закрепление, ключи к упражнениям.

Для формирования грамматических навыков в латинском языке используются те же методические приемы, что и в любом иностранном языке.

Как известно, новый грамматический материал может вводиться тремя основными способами: дедуктивным, индуктивным или смешанным (с преобладанием в одних случаях индукции, в других – дедукции). Выбор того или иного метода для каждого конкретного занятия зависит от изучаемой темы, этапа обучения и аудитории, для которой предназначено объяснение. Но каким бы методом ни пользовался преподаватель, он должен всегда иметь в виду две цели обучения: теоретическую, которая требует, чтобы каждое грамматическое явление было определено с точки зрения его роли и места в системе языка, и практическую, в соответствии с которой должно быть показано функциональное значение данного явления и способы его распознавания в письменной речи, т. е. в тексте [1, с. 88].

Все три способа активно используются в учебном процессе для достижения поставленной цели – обучению основам медицинской терминологии, закреплению и автоматизации употребления терминов. Дедуктивный метод на начальном этапе обучения применяется при ознакомлении с новым материалом, при выполнении тренировочных упражнений (письменных и устных), т. е. происходит выработка навыков, связанных непосредственно с когнитивными операциями обучающегося при переходе от общего к частному. Индуктивный метод, напротив, концентрируется на отдельных моментах, приводящих к общим положениям. На этом этапе студенты могут самостоятельно знакомиться с грамматическими явлениями и аналитическим путем (не исключена помощь преподавателя) прийти к тому или иному выводу, раскрывающему грамматическую категорию явления. Конечно, после этого следуют упражнения на идентификацию рассматриваемой грамматики. Предъявляя грамматические упражнения, необходимо соблюдать последовательность, исходя из методических требований. Упраж-

нения, носящие первичный характер, направлены на выполнение простых заданий, вторичные направлены на автоматизацию умений употребления терминов с грамматически правильными окончаниями.

Преподавателями латинского языка при введении той или иной грамматики используется сравнительно-сопоставительный анализ, что существенно облегчает восприятие латыни. Так, например, в обоих языках (русском и латинском) падежная система идентична (кроме последнего падежа, но в латинском языке звательный падеж уже архаичен), включая падежные вопросы; латинский термин обязательно строится с учетом таких грамматических категорий как род, число, падеж; способы словообразования в латинском языке те же, что и в русском, и пр.

При сопоставлении языковых структур полезно обращать внимание как на сходство сравниваемых явлений, так и на различия между ними, что способствует развитию у учащихся навыков анализа и обобщения языковых фактов, умения глубже проникать в сущность явлений [1, с. 18].

Квалифицированный специалист должен владеть терминами, быть компетентным в своей профессиональной области. Преподаватель вуза применяет все способы и методы для подготовки специалистов с высоким порогом знаний, с большой мотивационной базой. Студент – будущий специалист, который должен быть конкурентоспособным, грамотным, умеющим анализировать, творчески мыслить.

1. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка. – М.: Владос, 2015.

2. Ткачева Н. А., Субачева Н. А. О некоторых трудностях при изучении греко-латинских терминов. – СПб., 2016.

УДК 81'34

**ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ДАТУНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Тэн Хай,

*кандидат филологических наук, преподаватель Датунского университета
(г. Датун, КНР)*

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN DATONG UNIVERSITY

Ten Hai,

*PhD in Philology, Lecturer, Datong University,
Datong, People's Republic of China*

АННОТАЦИЯ

В настоящей статье представлен обзор развития факультета иностранных языков Датунского университета, особенностей преподавательского состава, достижений. Рассматриваются действующие в настоящее время программы преподавания иностранных языков, принципы и стратегии обучения, а также особенности международного сотрудничества.

ABSTRACT

This paper gives an overview of Foreign languages Faculty development in Datong University, its staff and achievements. Currently used programs of teaching a foreign language are considered including principles and strategies of teaching and learning, as well as international cooperation schemes.

Ключевые слова: Датунский университет, иностранные языки, программы преподавания, международное сотрудничество.

Key words: Datong University, foreign language, programs of teaching, international cooperation.

DOI: 10.22250/tfl.2020.27

1. Факультет иностранных языков Датунского университета

Ресурсы

Датунский университет включает 23 института. Институт иностранных языков – относительно большой. В его состав входят факультеты: английского языка, делового английского языка, русского/японского языков, непрофессионального английского языка, Интернет-центр изучения иностранных языков, языковая лаборатория, экспериментальная аудитория, английский FM и т. д. [Shanxi Datong daxue zhaosheng zhinan, 2018].

В институте в настоящее время обучается более 2200 студентов, работают свыше 150 преподавателей и сотрудников, в том числе 1 профессор, 35 доцентов, 12 возвращающихся ученых, 5 докторантов. Учеными-языковедами опубликовано более 200 статей в различных журналах, выпущено более 20 учебников. Уровень занятости выпускников составляет почти 97%; 3.33% преподавателей имеют докторскую степень и 70% – степень магистра [URL: <http://jiaoyu41364223.e-fa.cn> Shanxi Datong daxue waiyu xueyuan, 2020].

Институт иностранных языков нанял 6 иностранных преподавателей и таким образом влил «свежую кровь» в процесс интернационализации обучения талантливых студентов. Университет отреагировал на всестороннюю международную подготовку лучших студентов, установил дружеские и партнерские отношения с университетами Пеппердин и Блумсбург, институтом Бейли, университетом Бертона, Санкт-Петербургским государственным университетом, Амурским государственным университетом, Вятским гуманитарным университетом, университетом Донгкук, университетом Каотанг и Университетом женщин Киото в Японии. Популярность и влияние Датунского университета непрерывно растут.

Режим обучения и цели обучения

В преподавании иностранного языка в Датунском университете широко используются три международные модели обучения.

1. Традиционная модель. Используется в основном в начальной школе. В этой модели иностранный язык является отдельным курсом, который позволяет

студентам развивать навыки аудирования, говорения, чтения и письма при одновременном понимании культуры. Эта модель фокусируется на обучении устной речи и придает большое значение развитию когнитивных навыков учащихся, а также навыков и методов обучения. В процессе обучения широко используются современные методы, наглядный материал (напр., рисунки, наборы предметов) и различные мультимедиа. Кроме того, чтобы стимулировать интерес учащихся, используются физические упражнения, песни, игры, театрализованные представления и другие виды деятельности, в дальнейшем выпускники смогут применять их в своей преподавательской деятельности.

2. Поверхностная модель. Эта модель направлена на то, чтобы дать студентам общее понимание языка и культуры, а не сосредоточиться на развитии только языковых навыков.

3. Модель погружения. Она требует, чтобы студенты проводили все свое время, изучая иностранные языки, и изучали все предметы на иностранном языке.

Цели обучения иностранному языку можно обобщить следующим образом: коммуникация, культура, связи, сравнение и публичные выступления. Студенты должны общаться на иностранных языках, быть привычными к мультикультурализму в процессе общения, связывать изучение иностранных языков с другими дисциплинами, сравнивать характеристики различных языков и культур в своих исследованиях и применять культуру освоенного языка в мультикультурной среде. Последняя составляющая должна обеспечить навыки публичного выступления в стране и за рубежом.

2. Обзор факультета русского/японского языков

Учебная система

Факультет русского/японского языков был основан в 2008 г. В настоящее время на факультете работают 14 преподавателей, в том числе два преподавателя по японскому языку и 12 по русскому языку. Доля преподавателей, которые учились за рубежом в русскоязычных странах, составляет 28,5%.

На факультете преподаются 17 предметов, так или иначе связанных с русским языком: базовый русский, русский аудиовизуальный, разговорный и письменный практический курс, русско-китайский перевод, оценка русских классических произведений, китайско-русский перевод, русское культурное образование, разговорный русский язык, русское аудирование, русская грамматика, русская фонетика, русско-советская литературная история, научный русский язык, русские национальные особенности, русская письменность, современная русская теория, избранные чтения русских газет и периодических изданий.

Межкультурная коммуникация

Долгое время преподаватели по разным причинам уделяли много внимания преподаванию русского языка, но не уделяли достаточного внимания русской культуре. Чэнь Си считает, что долгосрочная инерция заставила большинство преподавателей по русскому языку сформировать относительно фиксированный режим мышления и режим обучения. Однако теперь кафедра русского языка сознательно развивает у студентов навыки межкультурного общения [Chen Xi, 2018] . От преподавателей требуется либо формировать обучение культуре автономно (в рамках отдельной дисциплины), либо интегрированно, в процессе преподавания языка, включая упражнения и задания, благодаря которым можно приобрести умения и навыки межкультурной коммуникации. Поставлена задача содействовать не только теоретическому, но и практическому культурному обучению на основе современной теории языка и культуры.

Ван Ли, Ху Яньфэн считают, что преподаватели и студенты должны развивать компетентность в трех аспектах [Wang Li, Hu Yanfeng, 2018]:

1. Коммуникативная компетентность.

Общение является основной функцией языка и целью обучения иностранному языку. В процессе межкультурной коммуникации необходимо задействовать обоих участников учебного процесса – преподавателя и студентов. Если преподаватели не имеют четкого понимания того, как развивать межкуль-

турную коммуникативную компетенцию, студентам сложно ее приобретать, что негативно скажется на эффекте преподавания, и межкультурная коммуникативная компетентность студентов не будет значительно улучшена.

2. Владение результатами сравнительного анализа.

Это требует от учителей и учеников осознанного анализа родного языка, сравнения с изучаемым иностранным языком, а также сравнения культур народов, говорящих на этих языках. Только с помощью сравнения мы можем найти культурные различия между родным языком и целевым языком и четко установить цель и культурные знания, содержание и цели обучения. Требуется как поверхностное формальное сравнение, так и углубленное, включающее сущность культуры. Кроме того, студенты и преподаватели должны сравнивать невербальные формы культурного содержания. Только путем всестороннего сравнения языкового и лингвистического содержания с точки зрения формы, значения и экстралингвистических факторов мы можем понять различия между культурами и улучшить навыки межкультурного общения обучаемых.

3. Глубокое понимание культурных коннотаций.

Некоторые культурные коннотации очевидны, а некоторые понять непросто. Это относительно неясное культурное содержание должно быть подкреплено богатыми культурными знаниями. Например, в русском языке есть выражение «Спасибо в карман не положишь». Это нелегко понять людям, не имеющим соответствующих культурных знаний. Следовательно, культурные факторы, стоящие за этими высказываниями, должны быть сознательно изучены в процессе обучения, чтобы избежать буквального перевода, приводящего к неверному пониманию.

3. Интернационализация путей обучения талантливых студентов

Интернационализация системы обучения русскому языку

С 1990-х гг. китайско-российские отношения в сфере образования стали более тесными. Отечественные вузы и колледжи активно развивают образовательное сотрудничество с Россией. С момента создания факультета Датунский университет активно откликнулся на национальный призыв и встал на путь ин-

тернационализации. Университет применяет гибкие методы сотрудничества, такие как «2 + 2» и «3 + 1», чтобы совместно обучать учащихся.

Формирование интернациональной команды преподавателей высокого уровня является ключом к успеху университета. Образовательное сообщество теперь осознало важность таких специалистов. Привлечение специалистов международного уровня стало одной из основных целей нашего университета для дальнейшей оптимизации программы обучения. Чтобы ответить на призыв страны развивать международные программы обмена преподавателями и студентами, университет в последние годы активно сотрудничал с российскими университетами, были установлены отношения сотрудничества с тремя университетами, в штат были приняты два российских преподавателя русского языка.

-
1. 陈茜。以跨文化交际为主导的俄语教学模式探究（当代教研论丛 2018 年 11 月）[Chen Xi. Yi kuawenhua jiaoji wei zhudao de eyu jiaoxue moshi tanjiu (Dangdai jiaoyan luncong 2018nian 11yue)] [Чэнь Си. Исследование модели преподавания русского языка, основанной на межкультурной коммуникации // Журнал современного обучения и исследований. – 2018. – С. 106-108].
 2. 2020 年山西大同大学外国语学院单位介绍。[2020 Shanxi Datong daxue waiguoyu xueyuan danwei jieshao] (=Описание институт иностранных языков Датунского университета Шаньси в 2020 г. [Electronic resource]. –URL : <http://jiaoyu41364223.e-fa.cn>
 3. 山西大同大学 2018 招生指南。[Shanxi Datong daxue 2018 zhaosheng zhinan 66-68 ye] [Руководство по поступлению в датунский университет в провинции Шаньси в 2018 г. – С. 66-68].
 4. 王丽，胡延峰。论跨文化交际对高校俄语的教学作用（湖南广播电视大学学报 2018 年第 1 期）[Wang Li, Hu Yanfeng. Lun kuawenhua jiaoji dui gaoxiao eyude jiaoxue zuoyong (Hunan guangbo dianshi daxue xuebao 2018nian di1qi)] [Ван Ли, Ху Яньфэн. О роли межкультурной коммуникации в преподавании русского языка в университете // Вестник университета Хунань. – 2018. – № 1. – С. 150-154].

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПРИЗНАКА
«АСПИРИРОВАННЫЙ – НЕАСПИРИРОВАННЫЙ»
(НА МАТЕРИАЛЕ СОГЛАСНЫХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Д. А. Усков,
*магистрант кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**REALIZATION OF THE INTEGRAL FEATURE OF ASPIRATION
(BASED ON GERMAN CONSONANTS)**

Dmitry A. Uskov,
*Student of Master Program, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье представлены промежуточные результаты исследования реализации интегрального признака немецких смычно-взрывных согласных «аспирированный – неаспирированный». На основе анализа теоретических материалов делается предположение о возможном отсутствии реализации признака при спонтанном произнесении. В качестве материала исследования выбраны аудиозаписи интервью и вокала немецких рок-музыкантов, поскольку такой подход позволяет сравнить результаты анализа интересующего явления в спонтанной речи с данными, полученными при анализе певческой речи, представляющей собой речь подготовленную. Количественный анализ показал, что аспирированных согласных в вокальной речи несколько больше, чем в спонтанной. При этом в процентном соотношении большинство из них зафиксировано для согласного /k/, однако в абсолютном выражении наиболее часто как аспирированный реализуется согласный /t/, в силу его большей частотности в немецкой речи.

ABSTRACT

This article presents the first results of a larger study, which focuses on realization of the integral feature of aspiration of the German plosives. Based on the theoretical data, an assumption is made that this common feature may be neglected while speaking spontaneously. Recordings of interviews and vocal performances by some German rock artists have been chosen as the source of stimuli for the study. In this way, the results of spontaneous speech analysis can be compared to those from singing classified as prepared speech. The results of the quantitative analysis show that the number of aspirated plosives is slightly higher in singing. Furthermore, the highest percentage of aspirated patterns is discovered for the consonant /k/, whereas the total amount is higher for the consonant /t/, due to its higher frequency of occurrence in the analyzed samples.

Ключевые слова: фонема, интегральный признак, аспирация, смычно-взрывные согласные, немецкий язык, спонтанная речь, вокальная речь.

Key words: phoneme, integral feature, aspiration, plosives, German, spontaneous speech, vocal speech.

DOI: 10.22250/tfl.2020.28

Фонема – наименьшая звуковая линейно неделимая единица языка, потенциально связанная со смыслом [2, с. 1]. Это означает принципиальную невозможность членения речевого потока на более мелкие, идущие друг за другом элементы.

Несмотря на линейную неделимость в потоке речи, в структурном отношении фонема – сложное явление, представляющее собой совокупность составляющих ее признаков, не существующих вне данной фонемы и свойственных только ей [3, с. 42]. Такие признаки называются дифференциальными, т. е. позволяют узнавать данную фонему в потоке речи посредством отграничения

ее от других фонем, обладающих в свою очередь иными дифференциальными признаками, по которым они могут быть противопоставлены данной.

Помимо дифференциальных признаков, фонемы обладают также интегральными признаками, которые не участвуют в противопоставлении данной фонемы другим. Вместе с тем именно наличие интегрального признака нередко оказывается решающим для опознания фонетического облика слова [Ibid., с. 43]. Так, немецкое слово *Erdöl*, произнесенное без твердого приступа – интегрального признака немецких гласных, вряд ли будет правильно опознано, особенно вне контекста. Отсутствие интегральных признаков, которые нередко выступают в потоке речи в качестве пограничных сигналов, может привести к сбоям при восприятии речи.

Предметом нашего изучения является реализация интегральных признаков немецких фонем в спонтанной и вокальной речи. В настоящей публикации будут представлены промежуточные результаты исследования реализации интегрального признака глухих смычно-взрывных согласных «аспирированный – неаспирированный».

На основе изучения теоретического материала было установлено, что в силу таких явлений и процессов, как коартикуляция звуков в речевом континууме, нечеткость слоговых и словесных границ, а также ослабление словесного ударения вследствие его подчинения синтагматической и фразовой просодии, реализация интегрального признака «аспирированный – неаспирированный» у смычно-взрывных согласных фонем немецкого языка осуществляется преимущественно в слогах под синтагматическим ударением и в позиции согласного перед паузой [2, с. 83]. По большей части это является принадлежностью подготовленной речи, однако реализуется и при спонтанном говорении на участках с замедлением темпа, а также в вербально заполненных хезитациях [Ibid., с. 84]. Реализация данного признака лишь в определенных позициях позволяет говорить, что в немецком языке аспирация является именно интегральным, а не дифференциальным признаком [5, с. 21]. Однако поскольку звонкий согласный в немецкой речи под влиянием окружения может реализоваться как полувзвон-

кий [6, с. 3], дифференциального признака «глухой – звонкий» может оказаться недостаточно для корректного опознавания фонем /p, t, k/ и /b, d, g/ и интегральный признак может оказаться решающим для их различения [7, с. 1]. Так, отсутствие аспирации при произнесении глухих /p, t, k/ интерпретируется носителями языка как произнесение звонких /b, d, g/ [8, с. 1].

В силу того, что интегральные признаки фонем не участвуют в противопоставлении фонем, было сделано предположение об их возможном опущении при спонтанном произнесении, которое также подтверждается экспериментально исследователями-фонетиками, в том числе Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкой, Л. Р. Зиндером и др.

Следует признать, что необходимость фонетических исследований на материале спонтанной речи долгое время не осознавалась ни в отечественной, ни в зарубежной фонетике. Следствие этого – недостаточная изученность данного вида речи. Вместе с тем хорошо известно, что именно спонтанная разговорная речь составляет бóльшую часть ежедневной речевой деятельности человека и что прежде всего в спонтанной речи накапливаются элементы будущих фонологических противопоставлений [4, с. 24]. Осознание этого факта привело к переориентации современной лингвистики в рамках антропоцентрической парадигмы на изучение «человека говорящего» [1, с. 4]. Разнообразие артикуляционных практик человека обусловило интерес исследователей к изучению и сопоставлению характеристик различных типов и стилей речи.

Материалом для нашего исследования послужили аудиозаписи спонтанной и вокальной речи в произнесении известного музыканта в жанрах авангардного и индастриал-рока Бликсы Баргельда, вокалиста группы «Einstürzende Neubauten».

На первом этапе анализа проводился слуховой анализ с целью определения случаев реализации фонем с интересующими интегральными признаками – глухих смычно-взрывных согласных с аспирацией. Слуховые впечатления о реализации фонем проверялись затем при помощи анализа акустических характеристик исследуемых звуков, полученных на основе использования программы

компьютерной обработки речевого сигнала Praat. Полученные данные о реализации глухих смычно-взрывных согласных /p, t, k/ представлены в таблице.

Реализация интегрального признака «аспирированный – неаспирированный» у согласных /p, t, k/ в немецкой спонтанной и вокальной речи

Согласный	Аспирация по позициям (в %)									
	Спонтанная речь					Вокальная речь				
	После паузы	Перед паузой	Внутри синтагмы			После паузы	Перед паузой	Внутри синтагмы		
			В начале слова	На конце слова	Внутри слова			В начале слова	На конце слова	Внутри слова
t	5	22	9	16	48	–	22	5	15	59
k	11	3	34	9	43	4	4	52	16	24
p	–	–	67	–	33	–	–	67	33	–

Согласно данным таблицы, аспирированных согласных в вокальной речи несколько больше, чем в речи спонтанной (42% и 36% соответственно).

Что касается наличия рассматриваемого интегрального признака у разных согласных, то, как и ожидалось, наличие аспирации в большинстве случаев зависит от позиционных, дистрибутивных, контекстуальных и интонационных особенностей употребления согласного в речевом континууме. Так, самый частотный согласный /t/ и в вокальной, и в спонтанной речи наиболее часто реализовывался как аспирированный внутри слова (59% и 48% соответственно). При этом наибольшее количество случаев реализации с аспирацией приходится на слоги под ударением перед гласным /a/. Например: ge[th]an (рис. 1), Gi[th]arren (рис. 2).

В некоторых из рассмотренных случаев согласный /t/ реализуется как аспирированный и в безударной позиции перед вокализованным /e/. Например: un[th]er (рис. 3), spä[th]er (рис. 4). Наличием аспирации переднеязычный смычно-взрывной /t/ довольно часто характеризуется также в конечной позиции перед паузой (по 22% в обоих исследуемых видах речи). Например: un[th] (рис. 5, 6). В беспаузальном произнесении на конце слова у данного согласного аспирация также наличествует относительно часто: в вокальной речи – 15%, в спонтанной – 16% от всех аспирированных /t/ в этом виде речи. Например: gib[th] (рис. 7), häng[th] (рис. 8).

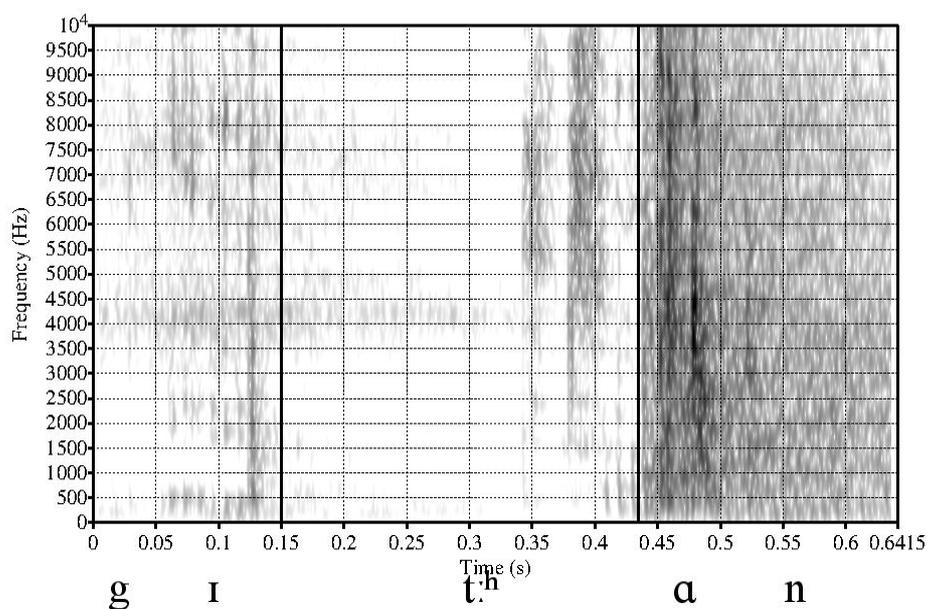


Рис. 1. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «getan» в певческой речи (*Einstürzende Neubauten* «*Ein Stuhl in der Hölle*», 1989). Слабое затемнение в области от 3500 Гц указывает на наличие аспиративного шума. Здесь и далее затемнение в верхней части спектра свидетельствует также о наличии фрикативного шума.

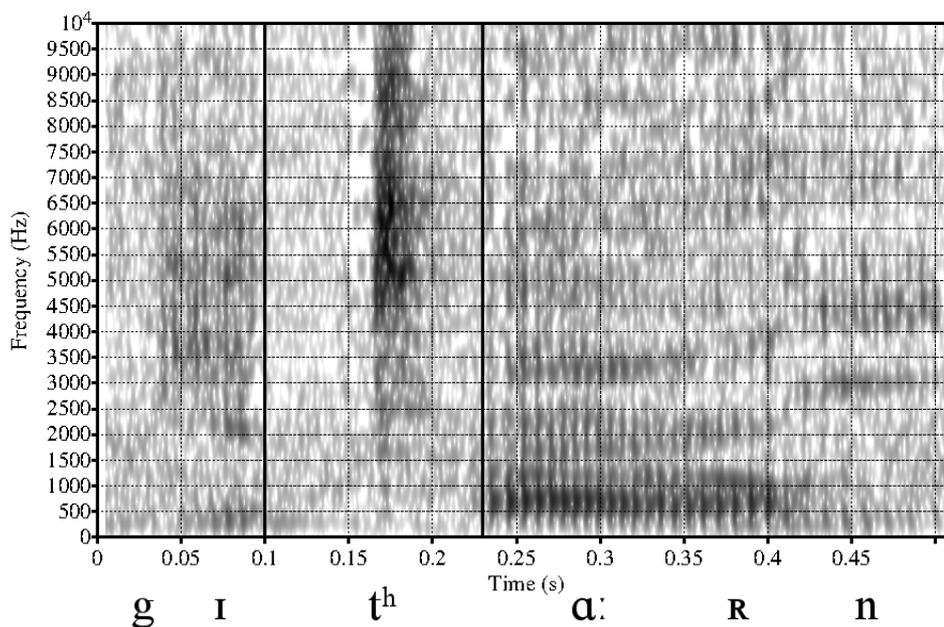


Рис. 2. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «Gitarren» в спонтанной речи (*Blixa Bargeld*, 2001).

Слабое затемнение в области от 2500 Гц указывает на наличие аспиративного и фрикативного шума.

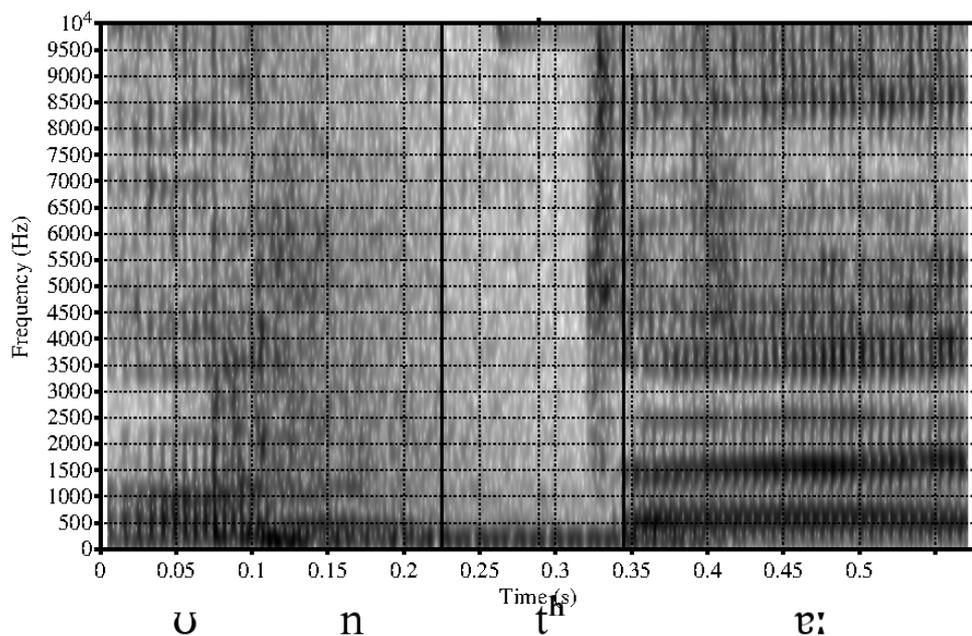


Рис. 3. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «unter» в певческой речи (*Einstürzende Neubauten «Dingsaller», 2000*). Имеется непродолжительный аспиративный шум и высокочастотный фрикативный.

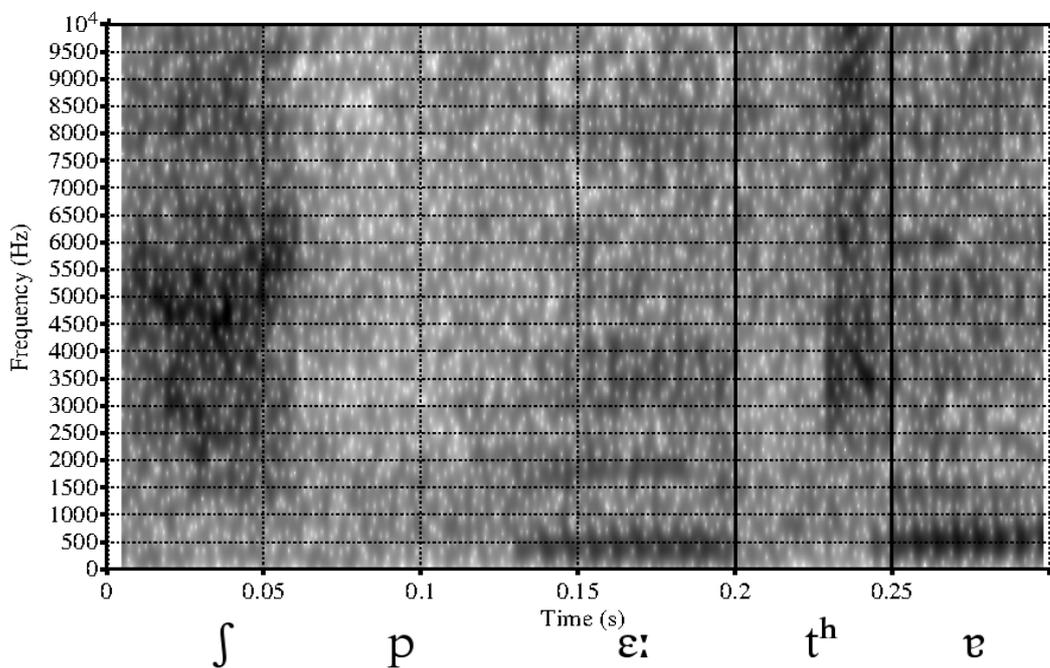


Рис. 4. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «später» в спонтанной речи (*Blixä Bargeld, 2001*). Затемнение в области от 3000 Гц указывает на наличие аспиративного и фрикативного шума.

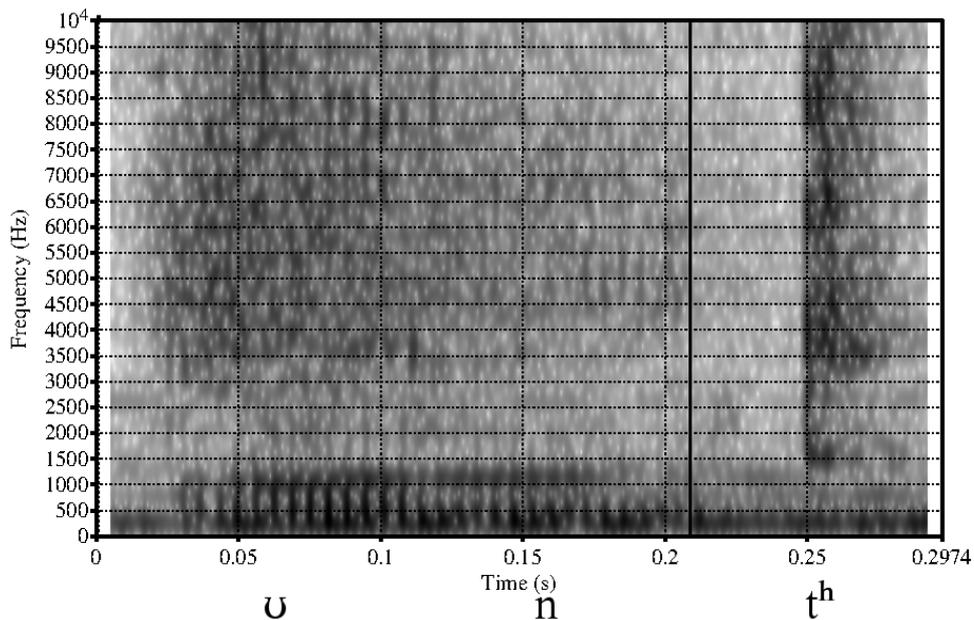


Рис. 5. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «und» в певческой речи (*Einstürzende Neubauten «Dingsaller», 2000*). Затемнение в области от 3000 Гц указывает на наличие аспиративного и фрикативного шума.

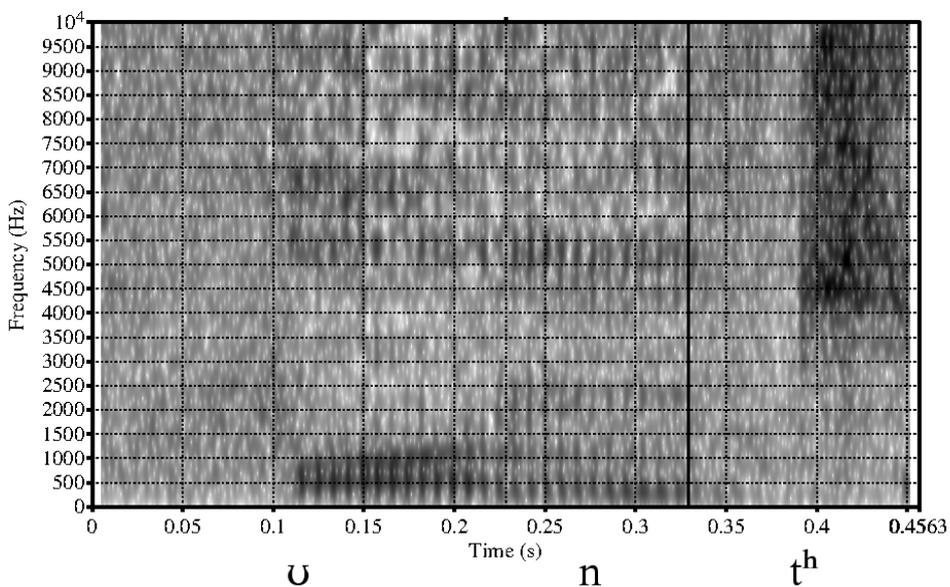


Рис. 6. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «und» в спонтанной речи (*Blixa Bargeld, 2001*). Слабое затемнение в области от 3000 Гц указывает на наличие аспиративного и фрикативного шума.

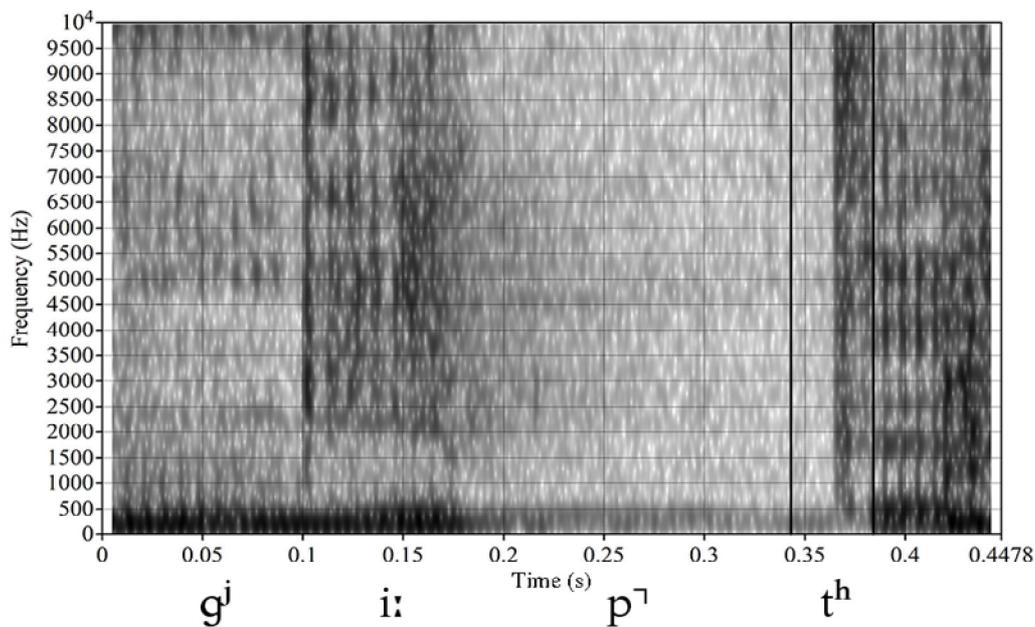


Рис. 7. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «gibt» в певческой речи (*Einstürzende Neubauten «Dingsaller», 2000*). Имеется непродолжительный аспиративный и высокочастотный фрикативный шум.

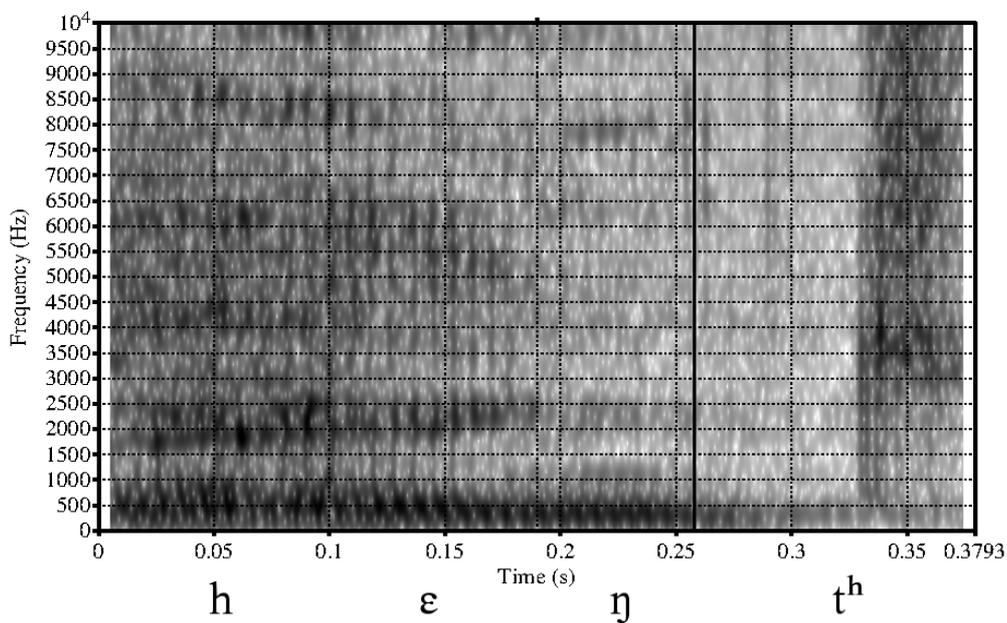


Рис. 8. Реализация переднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /t/ в слове «hängt» в спонтанной речи (*Blixä Bargeld, 2008*). Затемнение в области от 2500 Гц указывает на наличие аспиративного и фрикативного шума.

В целом же согласный /t/ был реализован с аспирацией в позициях, провоцирующих ее появление, в вокальной речи на 5% чаще, чем в речи спонтанной.

Менее частотный по сравнению с /t/ заднеязычный согласный /k/, как свидетельствуют данные таблицы, в вокальной речи наиболее часто характеризуется наличием аспирации в позиции начала слова внутри синтагмы, а в спонтанной – внутри слова также в беспausalном произнесении: 52% и 43% соответственно. Например: [k^h]uss (рис. 9), be[k^h]ommt (рис. 10). В обоих видах речи заднеязычный смычно-взрывной /k/ был реализован с аспирацией во всех рассмотренных позициях, однако бóльшая часть реализаций пришлась, как в вокальной, так и в спонтанной речи, на позиции внутри синтагмы. Сравнительный анализ показал, что процент употребления согласного /k/ с аспирацией в спонтанной речи выше, чем в вокальной: 57% и 52% соответственно.

Что касается согласного /p/, по данным таблицы, то в силу его чрезвычайно низкой частотности в речи достоверный вывод о реализации у данного согласного интегрального признака «аспирированный – неаспирированный» можно сделать только в результате анализа большего массива экспериментальных данных.

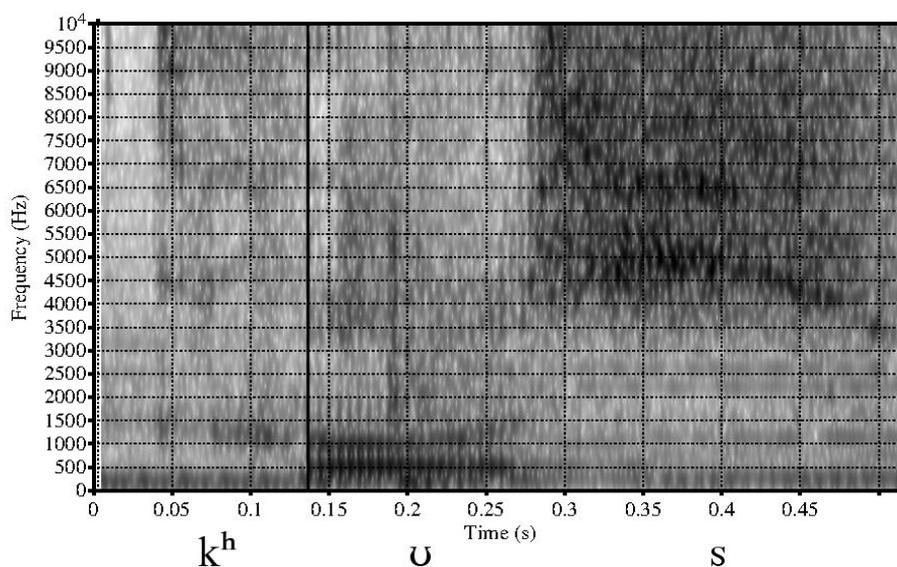


Рис. 9. Реализация заднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /k/ в слове «Kuss» в певческой речи (*Einstürzende Neubauten «Dingsaller», 2000*). Слабое затемнение в области от 3000 Гц указывает на наличие аспиративного шума.

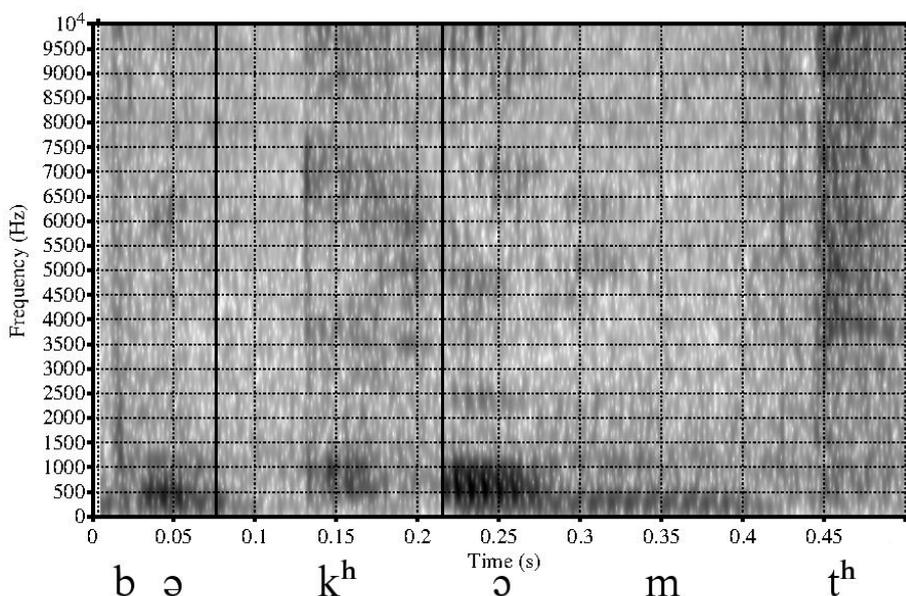


Рис. 10. Реализация заднеязычного смычно-взрывного аспирированного согласного /k/ в слове «bekommt» в спонтанной речи (Blixia Bargeld, 2008). Слабое затемнение в области от 3000 Гц указывает на наличие аспириативного шума.

Таким образом, количественный анализ дает основание заключить, что случаев реализации согласного с аспирацией в процентном выражении больше всего зафиксировано для согласного /k/ – как в вокальной, так и спонтанной речи. Однако в абсолютном выражении наличием аспирации в обоих видах речи характеризуется преимущественно согласный /t/, занимающий среди всех согласных немецкого языка высокий ранг частотности в речи.

-
1. Гусева С. И. Коммуникативная перспектива и реализация сегментных единиц. Экспериментальное исследование на материале немецкого языка. – Благовещенск: Изд-во Амурского гос. ун-та, 1998. – 180 с.
 2. Гусева С. И. Фонологическая система немецкого языка: учебное пособие. – Благовещенск : Изд-во Амурского гос. ун-та, 2000. – 56 с.
 3. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. – М.: Высшая школа, 1979. – 312 с.
 4. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
 5. Bruin A. The Development of the Aspiration Contrast in Germanic. – Leiden, 2015. – 105 p.
 6. Iverson G. K., Salmons J.C. Germanic Aspiration: Phonetic enhancement and language contact. – 2008. – 18 p.
 7. Jessen M. Redundant Aspiration in German Is Primarily Controlled by Closure Duration. – 1999. – 4 p.
 8. Mikuteit S. Voice and aspiration in German and East Bengali stops: A cross-language study. – 2005. – 4 p.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Ю. В. Царенкова,

*учитель иностранных языков, муниципальное автономное
общеобразовательное учреждение «Лицей № 6 города Благовещенска»*

**USE OF AUTHENTIC VIDEO MATERIALS
IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

Yulia V. Tsarenkova,

Foreign Languages Teacher, Lyceum № 6, Blagoveshchensk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена целесообразности использования аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка; рассматриваются методические принципы работы с ними и способы их применения к условиям обучения; использование видеоресурсов как средства формирования коммуникативной и социокультурной компетенций школьников. Аутентичные видеоматериалы позволяют обучающимся совершенствовать навыки восприятия речи носителей языка, в которой отражаются особенности национальной культуры, живая реальная действительность, формировать мотивацию к обучению.

ABSTRACT

The article deals with using authentic video materials in teaching foreign languages and considering methodical principles of their adoption to the learning process; video resources are analyzed as means of developing communicative and sociocultural competences of students. Authentic video materials allow schoolchildren master their skills of the successful perception of foreign speech and ensure the features of the national foreign cultural awareness reflecting alive reality and increasing children's motivation to learn a foreign language.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, иностранный язык.

Key words: authentic videomaterials, foreign languages.

DOI: 10.22250/tfl.2020.29

Основной целью обучения иностранному языку в средней школе является развитие коммуникативной и социокультурной компетенций, связанных не только с различными аспектами языка – такими, как фонетика, грамматика, лексика, но и овладение знаниями об особенностях культуры, менталитета, речевого поведения, духовных ценностях, обычаях, традициях и стереотипах поведения носителей языка, умения применять эти знания в процессе коммуникации.

Для достижения данной цели может помочь использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранных языков. Существует огромное количество подобных видеосюжетов – рекламные ролики, интервью с известными людьми, мультфильмы, фрагменты художественных фильмов и спектаклей, фрагменты новостей и телепередач, видеоэкскурсии.

Аутентичные видеоматериалы предлагают широкий выбор образцов языка и речи, включая различные региональные акценты, диалекты, общеупотребительную или специальную лексику, идиомы. Они дают большие возможности для овладения иноязычной культурой. Аутентичный материал представляет реальный язык, поскольку он изначально предназначен для носителей, для тех, кто знает язык и использует его в своей жизни. В подобных видеоматериалах язык не упрощен и никаким изменениям не подвергнут, используется с естественной интонацией, скоростью, ритмом и типичными акцентами, разговорными выражениями и конструкциями [4].

Аутентичные видеоматериалы содержат примеры диалогической или монологической речи носителей языка и показывают реальное употребление языка со всеми его лексическими, фонетическими и грамматическими особенностями.

стями. К таким особенностям относятся паузы в речи, использование междометий или фоновой безэквивалентной лексики, а также упущение членов предложения, что является характерным для разговорной речи. Просматривая фильмы, предназначенные для представителей культуры страны изучаемого языка, учащиеся могут увидеть их ценности, обычаи, манеру одеваться, кухню, а также взаимодействие представителей данной культуры друг с другом. Качественно подобранные видеоматериалы способны дать темы для обсуждения в межкультурном контексте [5].

Видеоресурсы применяются в учебном процессе для создания динамической наглядности в обучении и аудиовизуальной опоры активизации иноязычного речевого общения на учебных занятиях. Видеозапись может использоваться фрагментарно для иллюстрации речевого материала и создания различных речевых ситуаций, сообщения информации относительно исходных условий ситуации общения, демонстрации лингвострановедческих реалий [1].

При использовании аутентичного видеоматериала необходимо сформировать принципы его отбора. Для этого нужно определить отдельные требования, на основании которых следует проводить отбор:

содержание материала должно соответствовать возрастным особенностям учащихся и их интересам;

материал должен включать в себя новую для обучающихся информацию и иметь воспитательную ценность;

материал должен соответствовать образовательным целям в рамках учебного процесса [2].

Чтобы использование видеоматериала было успешным, необходимо составить определенный алгоритм работы с ним: преддемонстрационный этап; демонстрационный этап; последемонстрационный этап.

Преддемонстрационный этап включает в себя работу над предварительным снятием языковых и лингвострановедческих трудностей. Учитель может раскрыть обучающимся название видеоматериала и предложить им высказать свои предположения по поводу содержания, времени и месте действия, а также о возможных действующих лицах. Затем необходимо ввести лексический мате-

риал, который требуется для понимания содержания данного видео и предназначен для дальнейшего активного использования. Особое внимание следует уделить фразеологизмам, сленговым выражениям и безэквивалентной лексике. На этом этапе учитель обязательно должен дать страноведческий комментарий.

Демонстрационный этап предполагает постановку вопросов и заданий, на которые учащиеся должны будут найти ответы в течение просмотра видеоматериала и предоставить их по окончании просмотра. Проводится демонстрация видеоматериала.

Последемонстрационный этап посвящен тому, насколько учащиеся поняли основное содержание продемонстрированного видеоматериала. На этом этапе развиваются навыки и умения устной речи. Начинать рекомендуется с более простых вопросов, связанных с сюжетом, его динамикой, описанием действующих лиц, их внешнего вида, характеров и действий. Далее следует перейти к более сложным проблемам. Их суть заключается в раскрытии личностного отношения к видеоматериалу, на основе чего происходит стимулирование речевой активности обучающихся, которая должна носить продуктивный характер. Вопросы для проблемного обсуждения должны быть направлены на выявление личного отношения учащихся к сюжету и тем проблемам, которые поднимаются в данном видеоматериале, к персонажам, их поступкам, к манере подачи материала, на выявление возникающих у обучающихся ассоциаций и мнений по поводу того, как бы они поступили на месте героев и т. д. [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка способствует повышению мотивации к изучению языка, расширяет кругозор обучающихся. Применение аутентичных видеоматериалов дает возможность узнать историю, традиции, обычаи людей страны изучаемого языка. При работе над видеофрагментом задействованы все четыре вида речевой деятельности. Просмотр тщательно отобранных аутентичных видеоматериалов – мощный воспитательный момент на уроках иностранного языка.

**Материалы к урокам английского языка с использованием
аутентичного социального видеоролика Ask Becks...Sainsbury's**

<u>Theme</u>	Famous people/celebrities/Sport/Hobby/Childhood and Family/Profession, Choosing a Career
<u>Level</u>	Elementary/Pre-Intermediate (A1-A2) Intermediate (B1)
<u>Values</u>	Moral values
<u>Socio-cultural awareness</u>	Leytonstone, London, England UNICEF
<u>Video</u>	Ask Becks...Sainsbury's https://www.youtube.com/watch?v=hpiLQIWekW4

Activity 1. Look at the picture (David Beckham). Do you know this person?

What questions can you ask him?

Activity 2. Watch the beginning of the film (David introduces himself). What do you know about this person?

	Facts	Make up your sentences and write them in these gaps!
Born	David Robert Joseph Beckham 2 May 1975 Leytonstone, London, England	
Nationality	British	
Occupation	Footballer businessman model spokesperson	
Organization	UNICEF, MalariaNoMore	
Height	6 ft 0 in (1.83 m)	
Spouse(s)	VictoriaBeckham (m. 1999)	
Children	4	

Activity 3. Watch the film. Match David's fans' names to their questions?

1. Louis	a) Hi David. Me and my sister love playing pirates. What imaginary games did you play when you were younger?
2. Ellie	b) Hello David. When did you first know that you wanted to be a footballer and why?
3. Isabel & Shelby	c) Hi David. My son absolutely loves football. Were there any sports or games equipment that you really liked?
4. Chris	d) Hello David. What games do your kids play with their grandparents and what did you play with yours?
5. Kai	e) Hi David. What was your favourite toy when you were a kid?
6. Christiana	f) Hi David. I love to juggle. How good are you?

Activity 4. True or false? Tick the right statement. Correct the false statements.

Statement	T	F
1. David has never been keen on juggling.		
2. He worked hard to become a footballer.		
3. David's sons like playing scrabbles.		
4. David used to go over the park with his granddad and play football.		
5. His favourite toy was a big ship.		
6. When David was young, he wanted to be a pirate.		

Activity 5. Watch the film again. Who asks David? Write their names.

David answers to...	
.....	Juggling has never been my expertise but, guess what? I'm gonna give it a go. Almost.
.....	Well, I first knew I wanted to be a footballer about your age probably and I worked really hard, I practiced and when I was at school I turned round to my teacher and said that I wanted to be a professional footballer and they replied with: 'No, what do you want to do as your real job?'
.....	My sons love Lego so they would sit for hours and hours. My granddad died a few years ago but before then we used to go over the park and we used to play football. I used to love being outside, he loved football so we just used to go over the park and just play together.
.....	Uhm... It's a long time ago, but my favourite toy as a kid was Thomas the Tank Engine. One of my sons absolutely loves Thomas the Tank Engine as well, so it's carried over, but that was my favourite toy.
.....	Well, your pirate ship looks amazing, it looks better than anything that I ever built when I was your age, but I actually wanted to be a soldier so I used to march around the house and roll around in mud. So, that was what I used to do.
.....	Well, obviously my favourite bit of equipment was the football. From waking up in the morning to school, I used to carry the football. I actually think I slept with the football a few times.

Activity 6. What questions could you ask David Beckham? Find answers to them in the Internet.

-
1. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Бутько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – Минск: Высшая школа, 1999.
 2. Масалова С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – №15.2. – С. 46-48.
 3. Методическое объединение учителей английского языка // http://s_4.bol.edu54.ru/p82aa1.html
 4. Миронова, С. Ю. Использование видеofilмов на уроках английского языка. – <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/ispolzovanie-video-filmov-na-urokah-angliyskogo>
 5. Штанько Е. В. Современные технические средства обучения на уроке английского языка // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. – С. 258-261.

УДК 378:81'34

**АКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ,
СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНЫХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

А. В. Шубникова,

*учитель английского языка (общеобразовательный лицей Амурского
государственного университета, г. Благовещенск)*

**ACTIVE FORMS OF WORK IN LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE FOR
TEACHERS OF GENERAL EDUCATION, SECONDARY AND HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Alena V. Shubnikova,

English Teacher, General Lyceum of Amur State University, Blagoveshchensk

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены примеры сохранения мотивов изучения иностранных языков для преподавателей посредством активных форм работы, при организации учебного процесса, которые развивают интерес к языкам не только в школьный период, но и приводят к самостоятельному продолжению своего образования и развития.

ABSTRACT

The article discusses examples of the preservation of motives for learning foreign languages, for teachers, by means of active forms of work, when organizing the educational process, which develop interest in languages not only during the school period, but also leads to the independent continuation of their education and development.

Ключевые слова: активные формы работы, деятельность учащихся, игра, обучение, самостоятельное овладение знаниями, ситуации общения.

Key words: active forms of work, student activity, game, training, self-mastery of knowledge, communication situations.

DOI: 10.22250/tfl.2020.30

На сегодняшний день современные инновационные тенденции требуют нового подхода в образовательной деятельности. Важной задачей современного образования является всестороннее развитие личности каждого учащегося, сохранение его психологического и физического здоровья. При организации учебного процесса важно выбирать такие формы и методы обучения, которые повлияют на развитие интереса к учебным предметам не только в школьный период, но и приведут к самостоятельному продолжению своего образования и развития после окончания школы или высшего учебного заведения.

Учителю при организации учебного процесса на уроках иностранного языка нужно решать такие задачи как воспитательные, образовательные и практические; в ходе урока развивать творческую активность учащихся, самостоятельность, уметь каждого вовлечь в урок, сделать урок интересным, увлекательным и добиться того, чтобы дети прочно усваивали языковой материал. Но следует отметить, что в процессе обучения ученики, сталкиваясь с усложнением программы, теряют интерес. Как пробудить интерес детей к межкультурной коммуникации и сделать так, чтобы он не «угас»; развить внимание, память и наблюдательность учащихся и вывести из «плена родного языка»? Для этого необходимо применять активные формы работы. Можно использовать ролевую игру, игру вообще, именно это обеспечивает успех во взаимодействии учителя и детей. Учащиеся становятся действующими лицами и перестают быть пассивными слушателями.

Значительную роль в сохранении мотивов изучения языков играют активные формы работы, – например, активизация письменной и устной речи в начале урока; нетрадиционные виды уроков. Основа проведения таких уроков – это создание доброжелательной атмосферы и ситуации успеха для учащихся. Что такое активные методы обучения? Это обучение деятельностью; активация учебно-познавательной, мыслительной и практической деятельности овладения материалом, когда в процессе активен каждый: не только учитель, но и ученики. Такие методы направлены на самостоятельное овладение знаниями [1].

На уроках дети часто чувствуют нехватку языкового опыта, возникают затруднения в языковом самовыражении. Для преодоления таких трудностей и создания позитивной мотивации использую на уроках языковые игры, элементы театрализации, инсценировки; провожу уроки закрепления в форме КВН,

конкурса, путешествия или викторины. Деятельность на уроке приобретает творческий и очень продуктивный характер. Свобода выбора делает обучение сознательным и более результативным. Важно, что у детей возникает чувство удовлетворенности, от проделанной работы [2].

В основе любого общения заложено решение проблемы, которая обсуждается в ситуациях, поэтому игра несет в себе положительный заряд в формировании коммуникативной мотивации. При организации игры от учителя, его эмоциональности, с одной стороны, и умения вовремя стать незаметным, – с другой стороны, зависит конечный результат. Как говорил Л. С. Выготский: «Игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни» [3].

В качестве примера использования активной формы работы могу назвать игру «**Button**». В этой игре хорошо усваиваются модальные глаголы, лексические темы, прекрасно отрабатывается конструкция вопросительных предложений. Все дети держат ладони «кувшинкой», ведущий кладет в ладони одному из участников маленький предмет (например, пуговицу). Второй ведущий должен угадать, у кого находится этот предмет (можно охарактеризовать его), и спрашивает «**Button, button! Have you button?**» (слово «**button**», можно поменять на любое другое слово, в зависимости от тематики урока, заменить и вопрос). Если второй ведущий не угадывает, то обращается с вопросом к следующему. Игра продолжается до тех пор, пока ведущий не угадает, у кого в руках предмет. Данная игра отлично готовит детей к диалогической речи.

Реальные ситуации общения можно воплотить в ролевых играх. Например, один ученик – турист, второй – местный житель. Детям предлагается разыграть диалог на тему «**City**» («**Excuse me, can you tell me where ...?**», «**I'm afraid I'm lost. Can you help me?**», «**Excuse me, am I on the right way to...?**», «**What are you going to do while you are here?**», «**What else do you recommend?**»). Эта игра хорошо закрепляет лексику по различным темам, учит детей употреблять речевые образцы, содержащие некоторые грамматические трудности, создает естественную ситуацию для употребления данного речевого образца и развивает самостоятельность учащихся.

Пользуется большим интересом у ребят творческая работа со стихами и песнями современных поэтов и исполнителей. Но прежде чем приступить к такой работе, необходимо определить, какой грамматический, лексический, интонационный, фонетический материал вы собираетесь отрабатывать с учениками. Важно отметить, на чем будет сосредоточено основное внимание, что при работе с текстом вы повторите, а с какой информацией познакомите детей впервые. Я сначала знакомлю учащихся с автором/исполнителем, его краткой биографией и творческой деятельностью, а потом с помощью видеороликов (клипов) – с литературным переводом. После учащиеся пополняют свой словарный запас, записывая новые слова и выражения (если значение слова трудно понять в контексте). Отрабатываем фонетику по частям. Можно выделить детям время для самостоятельного прочтения, а затем попросить двух сильных учеников прочесть вслух. Следующий этап – отработка интонации (пометки интонационных ударений и пауз). На этом этапе происходит совершенствование навыков правильного произношения, не допуская небрежности в артикуляции английских звуков. В старших классах актуально обсудить язык и стиль произведения. В младших и средних классах желающие могут нарисовать иллюстрации.

Переходим к основному этапу – заучиванию. Важно помнить про личностно-ориентированный подход к каждому ребенку, здесь можно не ограничиваться временными рамками, так как кто-то может рассказать стихотворение или спеть песню уже на следующем уроке, а кому-то нужно больше времени. И на конечном этапе дети с удовольствием принимают участие в исполнении стиха/песни под собственное музыкальное сопровождение (игра на гитаре). Песни – отличный материал для отработки ритма, интонации иноязычной речи и совершенствования произношения.

При составлении различных рассказов, диалогов, закреплении лексики можно использовать такую форму работы как «Дуэль». Все мы знаем игры под названием «Слова» («Города/ассоциации» и т. д.), «Ключевое слово», «Два предмета». Выбираем определенную букву и говорим какое-нибудь слово,

начинающееся на эту букву. Следующее слово должно начинаться с буквы, на которую заканчивается предыдущее. Тот, кто произносит заключительное слово, – победитель. Этот вид игры подойдет для обогащения лексики на всех ступенях обучения иностранному языку. Чтобы более усложнить дуэль, разделите учеников по парам. Они излагают материал по очереди – то один, то другой – на определенную тему. Тот, кто произнесет последнее предложение, выигрывает дуэль.

Для углубления знаний языка, для запоминания иноязычной лексики со старшими классами я использую активную форму работы – «Урок-спектакль», «Урок-праздник» и «Проектный урок». Творческая работа способствует тренировке навыков общения, помогает учащимся вести беседы по конкретным темам, разрабатывать и воплощать свои идеи; обогащает лексический запас и, конечно, раскрывает индивидуальные творческие способности каждого учащегося. Именно подготовка и проведение такого рода занятий способствуют повышению интереса к дальнейшему изучению иностранного языка [4].

-
1. Пучкова Ю. Я. Игры на уроках английского языка: Метод. пособие. – М.: АСТ, Астрель, 2003. – С. 9.
 2. Мяснищева О. Н. Активные методы обучения на уроках английского языка – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/11/18/aktivnye-metody-ob-ucheniya-na-urokakh>. – 13.01.2020.
 3. Vygotsky L. S. Play and its role in the Mental Development of Child // *Voprosy psikhologii*. – 1966. – № 6 – Режим доступа: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>. – 13.01.2020.
 4. Английский язык. 5-11 класс: Театрально-языковая деятельность (технология, сценарии спектаклей) / сост. Е. Л. Ерхова, С. В. Захаркина, Е. С. Атаманчук. – Волгоград: Учитель, 2009. – 111 с.

ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА
И КУЛЬТУРЫ ЭВЕНКОВ РОССИИ
И ОРОЧОНОВ КИТАЯ

Материалы круглого стола

14 октября 2019 г.

**РУССКАЯ ИНТЕРФЕРИРОВАННАЯ РЕЧЬ ЭВЕНКОВ:
ИНТОНАЦИЯ УТВЕРДИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

О. Б. Карачева,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

**RUSSIAN INTERFERED SPEECH OF THE EVENKS:
INTONATION OF AFFIRMATIVE SENTENCES**

Olga B. Karacheva,

*Senior Lecturer, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются и анализируются основные характеристики интонационного контура повествовательных предложений в интерферированной речи амурских эвенков. В результате слухового и акустического видов анализа определены особенности мелодического оформления синтагм с учетом особенностей проявления фонетической интерференции. Отклонения от нормативной реализации заключаются в способе реализации изменений частоты основного тона и мелодическом диапазоне синтагмы.

ABSTRACT

The article discusses and analyzes the main intonation contour characteristics of affirmative sentences in the interfered speech of the Amur Evenks. The results of the auditory and acoustic analysis enable to determine the features of the melodic contour of syntagmas, taking into account phonetic interference. Main differences from the standard realization lie in the form of tonal movement and in the melodic range of the syntagma.

Ключевые слова: утвердительное предложение, интонационный контур, частота основного тона, фонетическая интерференция, русская речь эвенков.

Key words: affirmative sentence, pitch contour, pitch frequency, phonetic interference, the Russian language of the Evenks.

DOI: 10.22250/tfl.2020.31

Взаимодействие языковых систем в условиях билингвизма представляет большой интерес при изучении языков. Воздействие родного языка на второй язык вызывает в речи билингвов явления интерференции. В. А. Виноградов считает интерференцию взаимодействием языковых систем в условиях билингвизма, которое «выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» [Виноградов, 1990]. Интерференция проявляется на всех языковых уровнях, включая фонетический ракурс звучащей речи. По мнению Н. Б. Вольской, фонетическая интерференция обусловлена влиянием фонологической системы родного языка на изучаемый и «является причиной нарушений произносительной нормы как в реализации фонем, так и в реализации просодических характеристик речи и воспринимается носителями языка как акцент» [Вольская, 1985]. Однако В. А. Виноградов разграничивает понятия интерференции и акцента, считая, что интерференция локализована в билингве, тогда как акцент существует для слушающего [Виноградов, 1976].

В рамках настоящей работы было проведено исследование основных характеристик интонационного контура повествовательных предложений в русской речи селемджинских эвенков, на основе данных акустического анализа изучены и систематизированы отклонения в интерферированной речи эвенков на интонационном уровне.

Основной корпус для слухового и акустического видов анализа составили образцы русской спонтанной монологической речи в произнесении пяти дикторов – носителей селемджинского говора эвенкийского языка: Г. А. Абрамова, С. С. Михайлова, Р. П. Никифорова, А. А. Охлопков, Г. А. Стручков, которые в дальнейшем будут именоваться диктор 1 (D1), диктор 2 (D2), диктор 3 (D3), диктор 4 (D4) и диктор 5 (D5) соответственно. Записи дикторов были получены из архивов лаборатории экспериментальной фонетики при кафедре иностран-

ных языков Амурского государственного университета. Оцифровка записей производилась в программе Audacity, записи дикторов были сохранены в файлы формата wav. Сегментация экспериментального материала, получение сведений об интонационных параметрах и их обработка были осуществлены при помощи программы PRAAT.

Проведенный слуховой анализ и последующая обработка полученных данных позволили выделить следующие особенности оформления интонационного контура, характерные для интерферированной русской речи амурских эвенков.

На рис. 1 приведена интонограмма утвердительного предложения «Он был шаманом» в речи диктора D4.

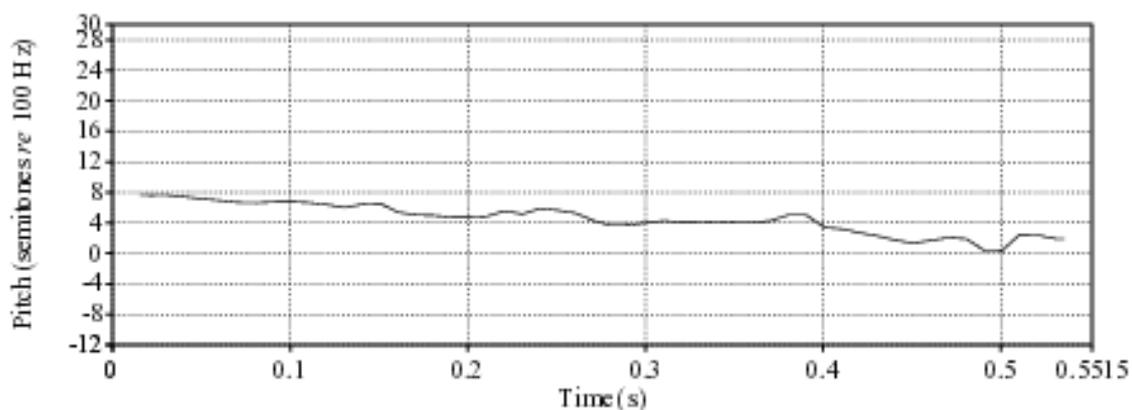


Рис. 1. Интонограмма утвердительного предложения «Он был шаманом» (D4).

Первый слог является ударным и совпадает с мелодическим максимумом в 149 Гц. Далее наблюдается деклинация на протяжении всей шкалы, реализуемая последовательными изменениями высоты основного тона, до мелодического минимума в 126 Гц, что и является ядром данной синтагмы. Мелодический диапазон фразы составил 8 полутонов.

Схожая картина наблюдается в реализации интонационного контура утвердительного предложения «Вниз по Нюкже» диктора D1 (рис. 2). Нисходящее движение начинается с мелодического максимума начала шкалы на уровне 205 Гц и завершается на ядре, при этом скорость деклинации составляет 0,13 Гц/мс. Заударный гласный синтагмы реализуется на одном уровне с ядерным тоном. Мелодический диапазон равен 10 полутонам.

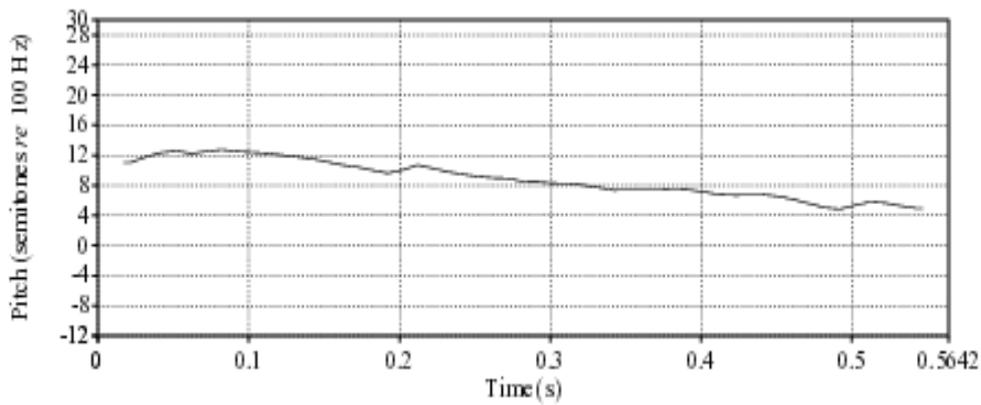


Рис. 2. Интонограмма утвердительного предложения «Вниз по Нюкже» (D1).

Относительно небольшой диапазон (8 полутонов), нисходящее движение тона, реализуемое изменением высоты ЧОТ, деклинация на ядерной части характеризуют интонационный контур утвердительного предложения «После смерти отца» в речи того же диктора (рис. 3).

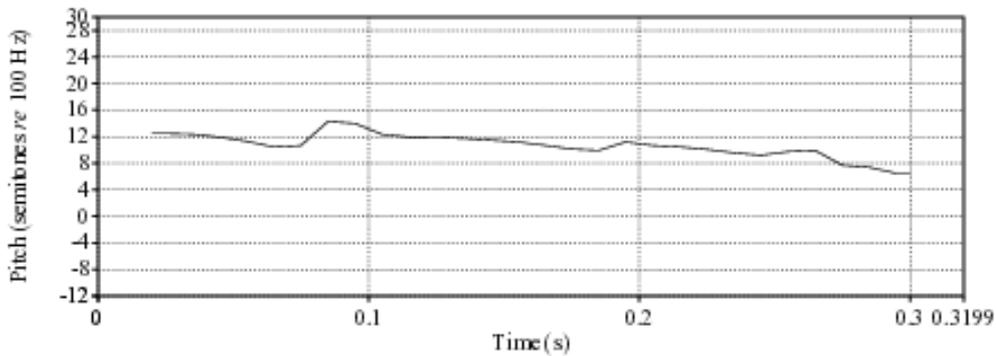


Рис. 3. Интонограмма утвердительного предложения «После смерти отца» (D1).

Для диктора D2 характерно схожее оформление интонационного контура утвердительных предложений. На рис. 4 представлена интонограмма утвердительного предложения «Давала уроки в детском саду».

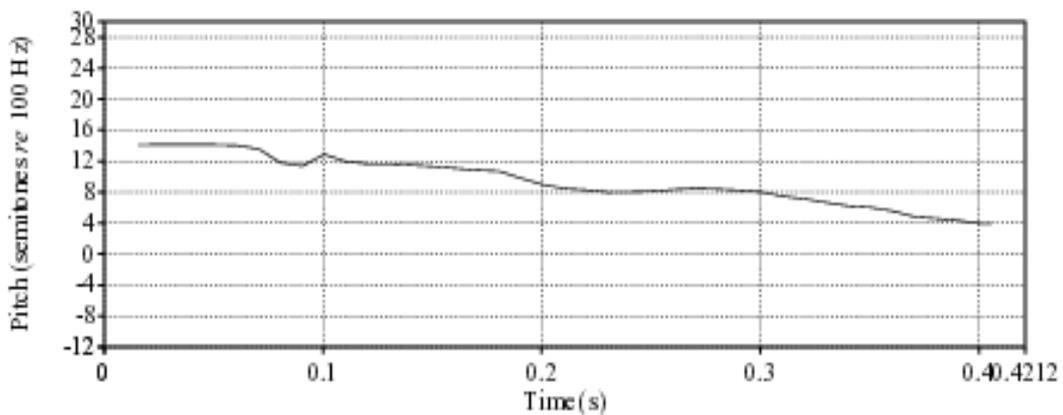


Рис. 4. Интонограмма утвердительного предложения «Давала уроки в детском саду» (D2).

Анализ кривых изменений основного тона показывает общее нисходящее движение мелодики, начинающееся с мелодического максимума начала шкалы в 138 Гц. На протяжении шкалы ЧОТ меняется незначительно, в том числе и в терминальной части, представленной небольшой деклинацией до мелодического минимума в 132 Гц.

Основным отличием утвердительного предложения «В интернате мы жили» (рис. 5) диктора D1 является наличие предшкалы, которая реализуется незначительной инклинацией с 180 Гц до мелодического максимума в 266 Гц, совпадающего с первым ударным гласным шкалы. Величина деклинации на протяжении шкалы составила 6 полутонов, при этом ядерный тон реализован изменением уровня тона с нулевым интервалом на протяжении 0,11 мс.

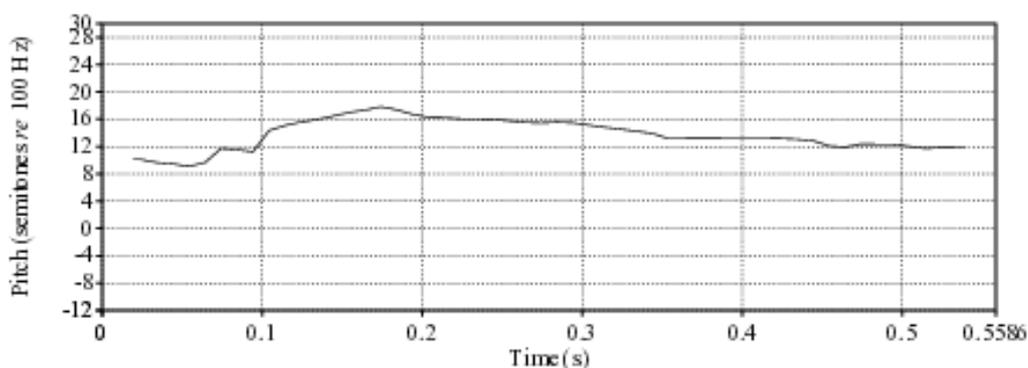


Рис. 5. Интонограмма утвердительного предложения «В интернате мы жили» (D1).

Ступенчатый характер изменений высоты основного тона особо ярко проявился в синтагмах, состоящих из одного слова. Так, на интонограмме утвердительного предложения «Прабабушка» (рис. 6) в речи диктора D3 наблюдается изменение высоты ЧОТ на 12 полутонов, что и является реализацией терминального тона с последующей деклинацией на заядерной части.

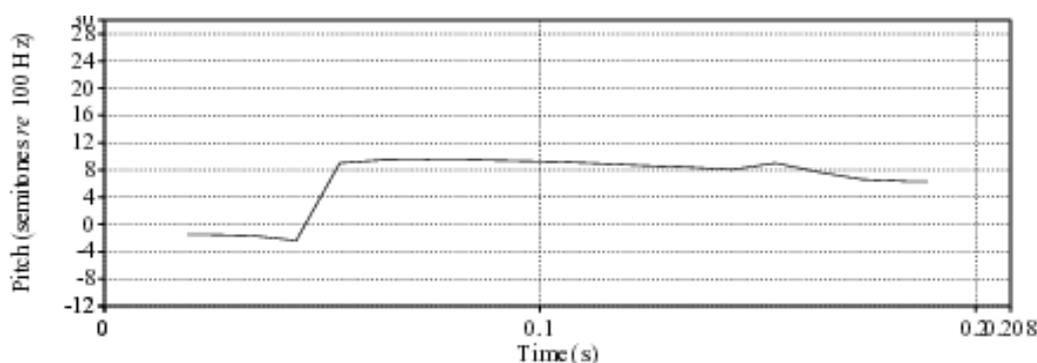


Рис. 6. Интонограмма утвердительного предложения «Прабабушка» (D3).

В интонационном контуре утвердительного предложения «Кочевали» (рис. 7) в речи диктора D5 также наблюдается восходящее ступенчатое изменение тона, реализуемое на предшкале, однако ядерная часть представлена деклинацией с 190 Гц до 150 Гц длительностью 0,12 мс.

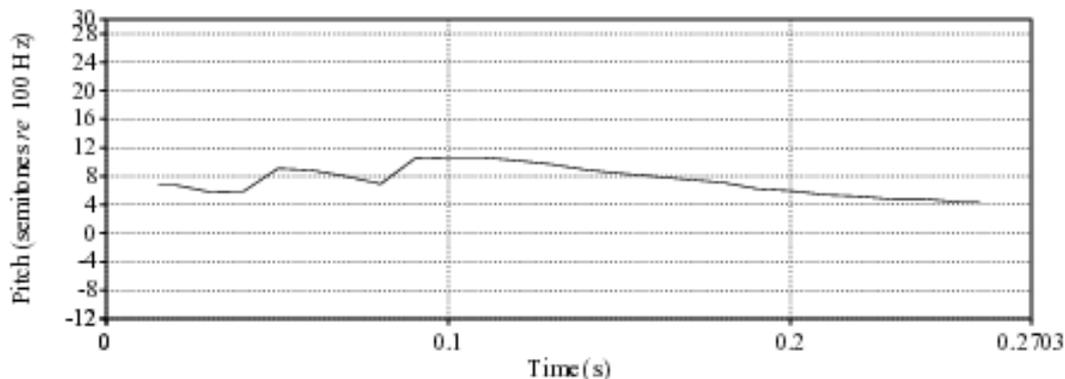


Рис. 7. Интонограмма утвердительного предложения «Кочевали» (D5).

Отличительной особенностью в оформлении интонационного контура утвердительных предложений в спонтанной речи некоторых дикторов является повышение тона на ядерной части. На рис. 8 и 9 приведены примеры интонограммы таких предложений: «До Тынды дошел» в речи диктора D1 и «Помню про бабушку» диктора D3. У диктора D1 мелодический рисунок предшкалы и шкалы в целом не отличается от типичного оформления интонационного контура повествовательного предложения: уровень ЧОТ на предшкале в пределах среднего уровня диапазона, последующее изменение с достижением мелодического максимума на начале шкалы, нисходящее движение на шкале реализуется в пределах 5 полутонов. Основным отличием является реализация ядерного тона на повышении ЧОТ, при этом изменение высоты тона составило 7 полутонов.

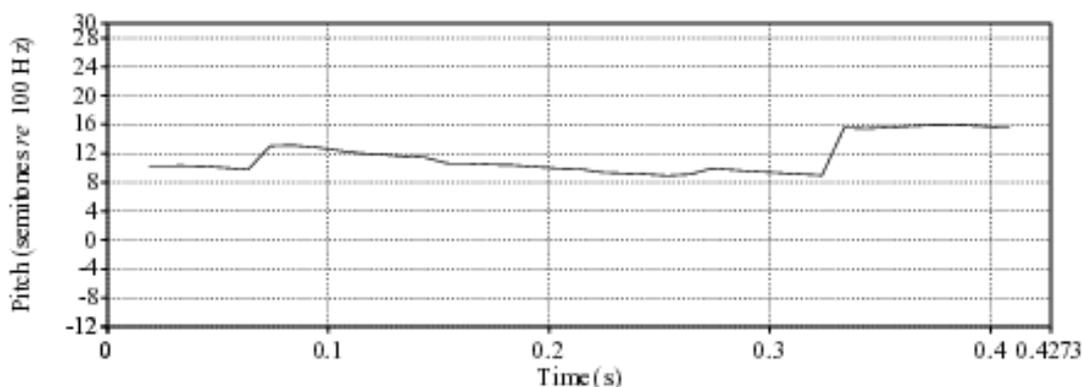


Рис. 8. Интонограмма утвердительного предложения «До Тынды дошел» (D1).

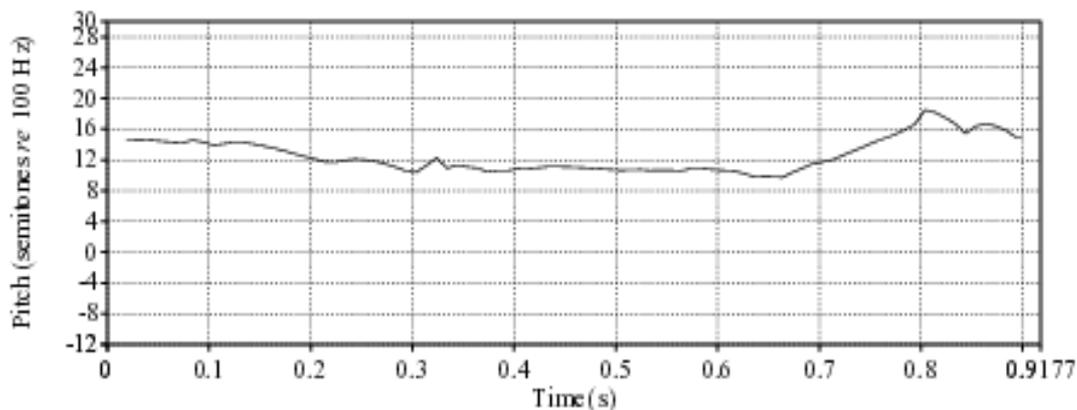


Рис. 9. Интонаграмма утвердительного предложения
«Помню про бабушку» (D3).

Интонационный контур утвердительного предложения «Помню про бабушку» также характеризуется небольшим диапазоном изменения высоты основного тона на шкале с нисходящим направлением движения мелодики. Ядерный тон представлен значительной деклинацией – с 187 Гц до 256 Гц, что является мелодическим минимумом и максимумом синтагмы соответственно.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Общий интонационный облик повествовательных предложений в интерферированной речи эвенков характеризуется нисходящим движением мелодики, начинающимся с мелодического максимума, совпадающего с началом шкалы. Движение тона на предшкале ровное или восходящее. Отличительной чертой реализаций является сравнительно небольшой мелодический диапазон. Ядерный тон реализуется деклинацией или изменением высоты основного тона. В некоторых случаях наблюдается повышение ЧОТ, что выражает некую смысловую незавершенность, установку на продолжение контакта.

-
1. Виноградов В. А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990. – 685 с.
 2. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – Вып. 2. – 59 с.
 3. Вольская Н. Б. Релевантные признаки интонационной интерференции (экспериментально-фонетическое исследование на материале акцентных ошибок русских студентов в английской речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1985.

ЭВЕНКИЙСКИЕ БАБУШКИНЫ СКАЗКИ

С. В. Колесников,

*магистрант кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

TALES OF EVENKI GRANDMOTHER

Semen V. Kolesnikov,

*Student of Master Program, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

Проект направлен на решение насущной проблемы сохранения и ревитализации исчезающего языка региона – языка эвенков Верхнего Приамурья. Цель издательского проекта – создание корпуса устного сказочного фольклора последних носителей приамурских говоров эвенков с использованием методов проведения процедур документации устной и письменной бытовой речи и народного сказочного фольклора, камеральной обработки речевого сигнала, сортировки, классификации и подготовки материала к дальнейшей разработке электронной аудиокниги и ее дизайну.

ABSTRACT

The project is aimed at solving the urgent problem of preserving and revitalizing the endangered language – the Evenki language of the upper territories of the Amur Region. The task includes documentation procedures for spoken and written everyday speech and folk fairytale folklore, processing of the speech material using special computer-based techniques, sorting, categorization and preparation for further development and design of an electronic audiobook.

Ключевые слова: исчезающие языки мира, селемджинский говор эвенкийского языка, фольклор, сказки о животных, сказки о взаимоотношениях в семье.

Key words: disappearing languages of the world, Selemjinsky dialect of Evenki language, folklore, tales of animals, tales of family relationships.

DOI: 10.22250/tfl.2020.32

В каждой национальной литературе есть книги-откровения. Это книги, запечатлевшие то самое, что рассказывали друг другу из века в век всякого звания и возраста люди-сказки. «Береги... Читай... Люби и чтить... Помни» – с такими сердечными назиданиями дарят сочинения великих авторов из поколения в поколение [1]. Издавна сказки были близки и понятны простому народу. Живя в нужде, люди мечтали о чуде. И всегда в сказках торжествовала справедливость, а добро побеждало зло.

Сказка – это повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил. Это произведение волшебной, авантюрной или бытовой природы, которое на всем своем протяжении излагается в духе языка и характера главного героя [4]. Другое толкование, данное Т. В. Зуевой, определяет сказку как вид фольклорной прозы, известной у всех народов, содержание которого не вписано в реальное пространство и время, однако сохраняет жизненное правдоподобие [7]. Композиция большинства сказок простая: зачин, где автор знакомит читателя с окружающей обстановкой и главными героями; основная часть, в которой излагается сюжет и главная мысль; концовка, где описанные действия приводят или не приводят к ожидаемому результату, что позволяет понять поучительность идеи, которую заложил автор.

До сих пор не существует единой научной классификации сказок как жанра фольклора, поэтому ученые группируют их по разным признакам, – например, по психологическому влиянию на читателя, характеру действующих лиц и др. Э. В. Померанцева выделяет сказки о животных, волшебные сказки, авантюрные, богатырские, новеллистические, сатирические, сказки-небылицы, докучные сказки и др. [6].

Функциональную сторону сказок М. Б. Киселева классифицирует по нескольким аспектам [3]:

1. Тексты сказок воздействуют на эмоциональное состояние любого читателя, как на сознательном, так и на подсознательном уровнях.

2. Концепция терапевтического эффекта сказки основана на идее ценности метафоры как носителя информации: о жизненно важных явлениях; о жизненных ценностях; о постановке целей; о внутреннем мире автора (в случае авторской сказки).

3. В сказке в символической форме содержится информация о том, как устроен этот мир, кто его создал; что происходит с человеком в разные периоды его жизни; какие этапы в процессе самореализации проходит женщина или мужчина; какие трудности можно встретить на своем жизненном пути и как с ними справляться; как приобретать и ценить дружбу и любовь; какими ценностями руководствоваться в жизни; как строить отношения с родителями и детьми; как прощать.

Среди огромного многообразия народных сказочных историй выделяются сюжеты о жизни в реальном и волшебном мире. Бытовые сказки часто рассказывают о сложностях в семейной жизни и путях решения конфликтов. Сказки с элементом превращения помогают развить у ребенка самооценку. Страшные сказки развивают стрессоустойчивость и способность переживать ситуацию. Волшебные сказки способствуют развитию духовной личности посредством познания мудрости. Сказки о животных наиболее понятны детям до 5 лет ввиду свойственного им подражания волшебным существам и, как следствие, извлечения жизненного опыта, заключенного в историях о зверях. Особенно это свойственно детям коренных народов.

Еще сто лет назад эвенки – коренной малочисленный народ Севера России и Сибири – не имели своей письменности, поэтому сказки, загадки, предания, героические эпосы об эвенкийских богатырях и чудовищах передавались от старшего поколения младшему в устной форме. Происходило это длинными зимними вечерами или во время эвенкийских народных праздников, когда собирались представители разных эвенкийских родов. В это время лучшие из лучших рассказчиков имели возможность два-три вечера подряд рассказывать

замечательные нимнаканы (длинные сказки-повествования, которые не только нужно было рассказывать, но и петь, запомнив мелодию-лейтмотив каждого героя-воина), которые они переняли от своих дедов и прадедов.

Сказки о животных, неживой природе и предметах быта наиболее характерны для коренных народов Севера благодаря их традиционному образу жизни. В эвенкийских сказках заложена большая мудрость и разум человека-кочевника, а сказочное пространство связано с таежными условиями жизни, Севером, холодным климатом, непроходимыми чащами, обрывами, реками. Часто слушатель понимает, что идея эвенкийских сказок – боготворить полезных лесных животных. Дикие лесные звери наделялись человеческими качествами и характерами, как, например, в сказках «Охотник-хвастун», «Как человек получил лук», «Старушка и медведь» [5, 2]. Благодаря этому сказки получались яркими и выразительными, объясняя разные явления окружающей действительности, природы и жизни в таежных условиях, преимущество быть смелым, наблюдательным и ловким охотником-оленеводителем.

Помимо животных, передавших человеку навыки оленеводства и охоты, в сказочном эвенкийском фольклоре представлено еще несколько типов героев. Это шаманы, указавшие лучшие места для кочевков, пастбищ и охоты, научившие человека пользоваться огнем. Это героини-охотники и богатыри, показавшие, как бороться с врагами. И, наконец, мать-прародительница или девушка, наделяющая сокровенным магическим знанием или открывающая тайны природы.

Помимо животных, благодаря которым человек обрел навыки охоты и оленеводства, в эвенкийских сказках также представлены шаманы, дающие сородичам наводки к местам для охоты, кочевков и пастбищ. Для выживания человек перенял у шамана навык управления огнем. Подобно русским сказкам, в эвенкийском фольклоре также присутствуют героини-охотники и богатыри – символ мужества и защиты Родины от врагов. И, наконец, мать-прародительница или девушка – символ светлого, сокровенного знания.

С целью сохранения богатства культуры коренного эвенкийского народа Севера Приамурья на базе Амурского государственного университета был ре-

лизован проект «Эвенкийские бабушкины сказки» – разработана электронная аудиокнига с одноименным названием [5, 2]. В ней представлено 8 эвенкийских сказок, озвученных носителями разных говоров. Она послужит мотивацией для формирования нравственных ценностей будущего поколения, формирования любви к своей малой родине.

-
1. Афанасьев А. Н. Народные русские сказки: В 3 т. – М.: Наука, 1984. – Т. 1. – 511 с.
 2. Киреева Л. В. Сказка как средство сохранения языка // АПК Амурской области. – Благовещенск: Изд-во «Благовещенск. Дальний Восток», 2019. – С. 73-77.
 3. Медведева И. А. Продуцирование дошкольниками сказочных импровизаций как фактор развития творческого воображения: Дис. ...канд. психол. наук. – Казань, 2001.
 4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – Изд. 4-е, доп. – М., 1999. – 944 с.
 5. Сказки эвенкийской бабушки. – Благовещенск. Изд-во «Благовещенск. Дальний Восток», 2019. – 34 с.
 6. Судьбы русской сказки / Акад. наук СССР. Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1965. – 220 с.
 7. Тарская Л. Н. Таежный ковер: сказки, песни, стихи на эвенкийском. яз. с пер. на рус. / худож. Ю. М. Гофман. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2005. – 47 с.

УДК 8134:811-52.2:371.4

МЕЖДУНАРОДНАЯ КМНС-ШКОЛА: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

О. Н. Морозова,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск

INTERNATIONAL INDIGENOUS SCHOOL: TIME CHALLENGE

Olga N. Morozova,

PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Amur State University, Blagoveshchensk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается новый подход к организации работы с молодежью из числа коренных малочисленных народов Севера Амурской области. Создание нового формата языковых тренингов по исчезающим языкам региона

(эвенкийский, эвенский, ороchonский) стало требованием времени по причине международного спроса турагентов и образовательных организаций Китайской Народной Республики и интереса китайской молодежи к языку и культуре коренного населения Верхнего Приамурья. В статье рассматриваются формы проведения языковых тренингов, мастер-классов, научно-популярных и просветительских лекций в ходе четырех сезонов международной КМНС школы.

ABSTRACT

The article focuses on a new approach of organizing work with young people from indigenous peoples of the North of the Amur Region. The creation of a new format of regional endangered language trainings (Evenki, Even, Oroqen) has become a time challenge due to the international demand of travel agents and educational organizations of the People's Republic of China and the interest of Chinese youth in the language and culture of the indigenous population of the Upper Amur Region. The article discusses the forms of language training, master classes, popular science and educational lectures during the four seasons of the International Indigenous School.

Ключевые слова: Тунгусо-маньчжурские языки, эвенкийский, эвенский, ороchonский, языковой тренинг, талантливая молодежь, коренные малочисленные народы Севера.

Key words: Tungus-Manchu languages, Evenki, Even, Oroqen, language training, talented youth, indigenous peoples of the North.

DOI: 10.22250/tfl.2020.33

В Международный год языков коренных малочисленных народов мира (UNESCO) Амурский государственный университет запустил новый языковой молодежный проект по выявлению талантливой молодежи из числа КМНС г. Благовещенска.

В 2019 г. состоялись четыре сезона языковых тренингов школы (10.05.19; 28.08.19; 04.10.19; 29.11.19). В данных тренингах приняли участие 52 студента

из Китая, Аргентины и Афганистана, 21 участник из КМНС Амурской области и Республики Саха (Якутия), 10 студентов-переводчиков, 8 преподавателей эвенкийского, эвенского, китайского и английского языков из Амурского государственного университета (г. Благовещенск), экспериментальной школы-интерната «Арктика» (г. Нерюнгри), эвенкийского детского сада «Осиктакан» (с. Ивановское, Селемджинский район Амурской области). Целью проводимых международных молодежных этнико-языковых тренингов «Международной КМНС школы» явилось выявление талантливых студентов, повышение качества языкового образования, гармонизация межэтнических и межнациональных отношений трансграничного региона Приамурья.

Организаторы рассматривают МШ КМНС в качестве генератора мультиязычной среды, позитивного мышления и новых молодежных встреч. Подзарядившись от коммуникации со сверстниками другой страны, развивая навыки общения и выражения своих мыслей на иностранном языке, участники международной КМНС-школы будут стремиться к повторению и тиражированию данного языкового опыта.

Культурно-образовательное мероприятие «Международная КМНС-школа» в 2019 г. проходило в сотрудничестве с международным проектом «Date with Minorities Project» – International Youth Ethnic Culture Training Camp Тяньцзиньского университета (КНР). Студенты из числа КМНС г. Благовещенска осваивали национальные языки со студентами из Китая, Аргентины и Афганистана. С китайской стороны в языковых тренингах участвовала молодежь из 13 провинций (Аньхóй, Хубэй, Хэбэй, Хунань, Цзянси, Гуандун, Фуцзянь, Гуйчжоу, Цзянсú, Шаньси, Шэньсú, Чжэцзян, Юньнань) и Внутренней Монголии.

Мероприятия, направленные на выявление талантливой молодежи из числа КМНС и приобщение к международным проектам с целью поддержки исчезающих этносов мира, являются трендом современного времени. В январе 2020 г. запланировано проведение «Межрегионального фестиваля ассоциированных школ ЮНЕСКО «Вместе дружная семья» на базе ГБОУ РС(Я) «Экспериментальной школы-интерната «Арктика» в сотрудничестве с Комиссией по делам ЮНЕСКО при главе Республики Саха (Якутия) [1]. Привлекают внима-

ние формы и методы, выбранные в качестве мероприятий фестиваля: 1) модель Арктического совета как синтез научной конференции и интеллектуальной игры, в которой молодые северяне приобретут навыки будущих лидеров, дипломатов, ученых; 2) круглый стол «Ассоциированные школы ЮНЕСКО. Настоящее и будущее»; 3) выставка ассоциированных школ и клубов ЮНЕСКО [2].

Опыт организации других международных школ показывает, что изучение учебной программы во время экскурсий и учебных поездок практикуется во многих странах мира [3]. Так, организаторы международной школы Москвы (International School of Moscow) уверены, что образовательные поездки в музеи, культурные центры, театры, галереи, учебные экскурсии по России и за рубеж, – важная часть образовательного процесса, открывающая новые горизонты и возможности. Школьники международной школы Москвы отправляются в Прибайкалье, знакомятся с миром Танзании, проводят благотворительную работу на юго-востоке Китая [5]. Следовательно, международная КМНС-школа АмГУ г. Благовещенска (далее – МШ КМНС) является своевременным продуктом времени, интегрированным в образовательную структуру стран Восточной Азии.

Формами обучения в МШ КМНС являются языковые тренинги по эвенкийскому, эвенскому, английскому, китайскому языкам, мастер-классы по изготовлению тряпичной куклы, росписи северных матрешек, научно-популярные и просветительские лекции по языку и культуре эвенков России, международные игры по ороchonскому языку. Языковые тренинги проводят кандидаты филологических наук, доценты Амурского государственного университета. По эвенкийскому и эвенскому языкам приглашаются учителя из числа малочисленных народов Севера. Мастер-классы по декоративно-прикладному искусству проводятся под руководством народных мастеров г. Благовещенска. Международная командная игра по ороchonскому языку построена по принципу языковой игры «Go fish» с двадцатью парами иллюстрированных карт [4]. В процессе игры вводятся лексические единицы и базовые структуры из грамматики исчезающего ороchonского языка северной ветви тунгусо-маньчжурских языков.

В ходе работы международной КМНС-школы в 2019 г. сформулированы следующие рекомендации. Во-первых, стимулировать экспорт российского язы-

кового образования путем привлечения иностранных граждан к региональной специфике Приамурья – полиязычного ареала эвенкийской, ороchonской, даурской, маньчжурской, китайской, русской культур. Во-вторых, использовать международный опыт увеличения количества вовлеченных участников из числа малочисленных народов Севера путем online и соцсетевого информирования о проводимых мероприятиях по повышению языковой компетенции этнической молодежи на языках своих предков. В-третьих, поощрять новые формы совместных языковых тренингов при использовании национальных языков Приамурья (эвенкийского, ороchonского) и международных языков (китайского, английского). В-четвертых, привлекать талантливых преподавателей, переводчиков, общественных активистов, владеющих этническими языками региона, для проведения лингвистических мастер-классов, лингво-форумов, языковых фестивалей, языковых коммуникативных игр с целью популяризации и создания положительного имиджа эвенкийского и ороchonского языков среди молодых людей доминирующих культур. В-пятых, применять современные информационные технологии (проведение вебинаров, видеолекций, онлайн-тестирования, видеостримингов) для развития языкового образования на исчезающих языках региона. В-шестых, создать фирменный стиль и продвигать бренд международной КМНС-школы в России и за рубежом. В-седьмых, признать трансграничную зону Приамурья «лингвистически горячей точкой», требующей внимания образовательных, культурных, общественных учреждений и исполнительной власти региона к языку эвенков и ороchонов, находящимся под угрозой исчезновения.

1. «Вместе дружная семья». Фестиваль ЮНЕСКО в Якутии 2020. – URL: <http://www.1sn.ru/240828.html> (дата обращения: 21.02.2020).

2. Программа для гостей фестиваля АШ ЮНЕСКО – URL: <http://arctik-school-neru.edu-site.ru/p29aa1.html> (дата обращения: 21.02.2020).

3. Chelsea Independent College. – URL: <https://www.chelseaindependentcollege.com/> (дата обращения: 21.02.2020).

4. Go fishing. – URL: <https://www.facebook.com/go.fishing.online/> (дата обращения: 21.02.2020).

5. The International School of Moscow (ISM) (Международная школа, Москва). – URL: <http://smapse.ru/the-international-school-of-moscow-ism-mezhdunarodnaya-shkola-moskva/> (дата обращения : 21.02.2020).

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РАБОТЫ КИМА ДЖУВОНА

«A GRAMMAR OF EWEN»

Б. Я. Осипов,

*аспирант первого года обучения филологического факультета
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

ON THE TRANSLATION OF KIM JUWON'S WORK

«A GRAMMAR OF EWEN»

Boris Y. Osipov,

*Postgraduate Student, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются трудности перевода фундаментальной работы корейского лингвиста Кима Джувона «A GRAMMAR OF EWEN».

Цель исследования заключается в интерпретации некоторых фонологических феноменов эвенского языка, которые являются спорными и противоречивыми в эвенской фонологии. Особое место в данной работе уделено фонетическому явлению «retraced tongue root», трактуемому нами как «отодвинутый корень языка».

ABSTRACT

The article discusses the difficulties of translating the fundamental work of Korean linguist Kim Juwon «A GRAMMAR OF EWEN». The purpose of the study is to interpret some phonological phenomena of the Even language, which are controversial and controversial issues of Even phonology. A special place in this work is given to the phonetic phenomenon «retraced tongue root».

Ключевые слова: Тунгусо-маньчжурские языки, березовский говор эвенского языка, грамматика, фонология, фонетика, отодвинутый корень языка.

Key words: Tungus-Manchu languages, Berezovka subdialect of Ewen language, grammar, phonology, phonetics, retraced tongue root.

В статье дается обзор звукового строя эвенского языка, выполненного южнокорейским профессором Ким Джувон по результатам его экспедиции в Республику Саха (Якутия) зимой 2007 г. Работа Дж. Кима «A Grammar of Ewen» написана на английском языке, наша задача состояла в том, чтобы адекватно отразить фонетические реалии при переводе с английского на русский язык.

В первой главе «A Grammar of Ewen» дается обоснование к выбору тематики исследования и краткое изложение предпосылок, на основе которых написана работа – о грамматических категориях эвенского языка. С 1989 г. эвенский был «языком мечты» Кима Джувона. В то время он писал диссертационную работу «Изучение гармонии гласных в тунгусо-маньчжурских языках». Суть его исследования заключалась в изучении характеристики понятия «отодвинутый корень языка» (retracted tongue root) (далее – RTR-анализ). Это понятие, которое является артикуляционной основой гармонии гласных в тунгусских языках и основывается главным образом на монументальной работе К. А. Новиковой «Очерки диалектов эвенского языка» [9, с. 7]. Ким Джувон выражает благодарность профессору В. А. Роббеку за помощь в осуществлении данного исследования. Для его выездного исследования профессор Василий Афанасьевич Роббек помог найти идеального информанта, им стала Мария Ивановна Булдукина – носитель языка и оленевод из села Березовка Среднеколымского района Якутии, которая разговаривает на эвенском в повседневной жизни [9, с. 7].

Традиционно в эвенском языке принято выделять три основных наречия – восточное, среднее и западное. К говорам восточного диалекта В. И. Цинциус относит колымско-омолонский, ольский, камчатский, охотский, верхнеколымский, индигирский и томпонский [7, с. 7]. Дальнейшее развитие данной классификации отражается в работах А. А. Бурыкина. По мнению ученого, восточное наречие эвенского языка представляет собой группу идиом, состоящую из камчатского, окландского, прианадырского, улахан-чистайского и тенькинского диалектов. Каждый из вышеупомянутых диалектов подразделяется на говоры.

А. А. Бурыкин относит говор березовских эвенков к ольскому диалекту эвенского языка [1, с. 5].

В. А. Роббек в своей работе о языке березовских эвенков предлагает подробное описание диалектной разобщенности данного наречия. Восточное наречие распространено на крайнем северо-востоке Азии, от бассейна р. Колыма вплоть до Тихого океана, в пределах Магаданской области и Камчатского края. Этим наречием владеет небольшая по численности группа эвенков, проживающих в Верхнеколымском районе Якутии, а также живущих в Охотском районе Хабаровского края – по рекам Арка, Кетанда, Уега, Улья, Иня [6, с. 469].

Во второй главе Ким Джувон приводит характеристику гласных и согласных фонем (табл. 1).

Таблица 1

Гласные эвенского языка [9, с. 11]

	Передний	Центральный	Задний
Верхний	i	ɨ	u
Средне-верхний	ɪ	ə	ʊ
Средне-низкий	e, ɛ	ɜ	o
Низкий	a	ɐ	ɔ

Отодвинутый корень языка (retraced tongue root) играет ключевую роль в реализации гласных фонем. По словам Кима Джувона, гласные можно классифицировать по следующему принципу:

гласные, реализуемые при отодвинутом корне языка (+RTR) – ɪ, ʊ, a, ɔ;

гласные, реализуемые без отодвинутого корня языка (–RTR) – i, u, ə, o [9, с. 12].

В тунгусо-маньчжуроведении России принята другая классификация вышеупомянутых двух групп, гласные фонемы можно подразделить на нефарингализованные и фарингализованные. К. А. Новикова является одним из первых лингвистов, заявивших о наличии фарингализованных гласных в эвенском языке. В своей монографии, посвященной ольскому говору восточного наречия, она выделяет следующие гласные с дополнительной артикуляцией: *u̠*, *ū̠*, *y̠*, *ȳ̠*. Фарингализация указанных фонем наблюдается в лексических единицах: *u̠'in̄* (собака), *чи̠лика* (бурундук), *ӯ̠* (след), *̠ӯ̠* (дом) [5, с. 40, с. 47–48]. Однако,

К. А. Новикова в языке эвенов, говорящих на одном из идиомов западного наречия, в ламунхинском диалекте не рассматривает фарингализацию как фонемный знак [5].

С точки зрения А. А. Бурыкина, в обозначениях гласных фонем эвенского языка на письме реализуется фонематический принцип. Для обозначения пар долгих и кратких гласных применяется серийно-коррелятивный тип написаний – гласные, отличающиеся одним и тем же различительным признаком, свойственным всем членам системы (долгие и краткие гласные), обозначаются одинаковыми знаками. Этот же принцип использован для обозначения четырех пар узких гласных (долгие, краткие, фарингализованные и нефарингализованные [и], [и̠], [у], [у̠]) [2, с. 289].

В исследованиях С. И. Шариной и Р. П. Кузьминой предлагается подробное описание фарингализованных гласных в верхнеколымском и нижнеколымском говорах эвенского языка. В указанных идиомах выделяются фонемы *и̠*, *ӣ̠*, *у̠*, *ӯ̠*, которые наблюдаются также в ольском говоре. Данные фонемы, оформленные дополнительной артикуляцией, реализуются в словах: *гилтан'а* (белый), *и̠чык* (шиповник), *умар* (гнездо), *у̠чак* (верховой олень) – верхнек. говор; *илан* (луна), *ни̠ла* (плесень), *куратли* (шапка), *ку̠нидай* (кричать) – нижнек. говор [3, с. 13; 8, с. 14].

Исходя из лингвистического материала нижнеколымского говора, ученые полагают, что различие сингармонически разнорядных гласных *и̠*, *у̠*, фарингализованных гласных и долгих пар тех и других гласных в описываемом говоре, как и в эвенских говорах восточного наречия, заключается в несколько более низком подъеме и слабой фарингализации. В то же время интересно, что гласные *у̠*, *ӯ̠*, принадлежащие к заднему сингармоническому ряду, имеют более сильную степень лабиализации [8, с. 14]. Согласно данным С. И. Шариной и Р. П. Кузьминой, в языке верхнеколымских эвенов фарингализованные гласные характеризуются теми же фонетическими знаками и признаками, которые функционируют и в нижнеколымском говоре [3, с. 13].

Сам факт наличия фарингализованных гласных в эвенском языке дал В. М. Надеяеву основу для построения исторической гипотезы о циркумбай-

кальском происхождении эвенов. Фарингализация в восточных диалектах эвенского, а также в корякском языке может объясняться тем, что эвены, мигрировав в IX–X вв. из байкальско-енисейского региона на северо-восток, усвоили в ходе миграции новый для себя тунгусо-маньчжурский язык, проявив в нем свою артикуляционно-акустическую базу с характерной для нее особенностью – фарингализацией гласных. Часть эвенов включилась в корякский этнос, сохранив фарингализацию, другая часть, мигрировав в северо-восточную Якутию, растворилась в большом этническом субстрате юкагирского типа, усвоившем эвенский язык, но не усвоившем чуждую его артикуляционно-акустической базе фарингализацию [4, с. 4].

Таблица 2

Согласные эвенского языка [9, с. 23]

	Губно-губной	Губно-зубной	Альвеолярный	Палатальный	Велярный	Увулярный	Фарингальный
Взрывной	p b		t d	c ɟ	kt g	qt G	
Аффрикативный			ts*	tʃ dʒ	x ɣ		
Фрикативный	f *	v	s z*	ʃ*, ʒ j	ŋ	ɸ	h
Назальный	m		n	ɲ			
Вибрирующий			r/ɾ				
Латеральный			l	ʎ			
Аппроксимант		w	ɭ	j			

Характеристика согласного полностью зависит от его реализации в препозиции и постпозиции к гласному. На наш взгляд, весьма интересно то, что Ким Джувон рассматривает фрикативный фарингализованный консонант /h/ как фонему. Согласные [h], [ç] в позиции начала слова и [s] в позициях середины и конца слова находятся в дополнительной дистрибуции и, таким образом, анализируются как три аллофона одной фонемы /h/ [9, с. 29].

Однако В. И. Цинциус и В. А. Роббек выделяют /s/ как отдельную фонему [7, с. 22; 6, с. 475]. Исходя из материала собственного исследования, В. А. Роб-

бек считает, что фонема /s/ – переднеязычная, шумная, щелевая. Употребляется только в середине и конце слова (*йāсану* ‘белый олень с темной шерстью вокруг глаз’, *һйуэс* ‘иней’, *экэс* ‘чешуя рыбы’ и др.) [6, с. 475].

Об отсутствии консонанта /s/ в начале слова Ким Джувон пишет, что в березовском говоре ранее аллофон [s] реализовался во всех позициях, как и в других говорах, но претерпел историческое изменение, в результате [s] в начале слова стал [h] [9, с. 29].

Перевод лингвистической монографии Кима Джувона еще далек до своего завершения, основной задачей, которую следует решить, является исследование лингвистического статуса дополнительной фарингализованной артикуляции гласных в эвенском языке: произошла ли ее фонологизация или данный фарингальный признак реализуется на уровне аллофонного варьирования. С одной стороны, в эвенском языке фарингализация может являться основным констативно-дифференциальным признаком гласных фонем, а с другой стороны, она может быть релевантным параметром, сопутствующим фонологической долготе гласных.

-
1. Бурыкин А. А. Эвенский язык в таблицах. Учеб. пособие для эвен. школ, пед. колледжей, вузов. – СПб.: Дрофа, 2002. – 79 с.
 2. Бурыкин А. А. Язык малочисленного народа в его письменной форме. (на материале эвенского языка). – СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. – 384 с.
 3. Кузьмина Р. П., Шарина С. И. Особенности языка верхнеколымских эвенов. – Новосибирск: Наука, 2019. – 116 с. (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. – Т. 39).
 4. Надеяев В. М. Циркумбайкальский языковой союз // Исследования по фонетике языков и диалектов Сибири. – Новосибирск, 1986. – С. 3-4.
 5. Новикова К. А. Очерки диалектов эвенского языка. Ольский говор. – Ч. 1. – М.; Л., 1960.
 6. Роббек В. А. Грамматические категории эвенского глагола в функционально-грамматическом аспекте. – Новосибирск: Наука, 2007. – 726 с. (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. – Т. 11).
 7. Цинциус В. И. Очерк грамматики эвенского (ламутского) языка. Фонетика и морфология: монография. – Ч. 1. – Л.: Учпедгиз, 1947. – 271 с.
 8. Шарина С. И., Кузьмина Р. П. Нижнеколымский говор эвенского языка. – Новосибирск: Наука: Изд-во СО РАН, 2018. – 184 с. (Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. – Т. 36).
 9. Kim Juwon. A Grammar of Ewen. – Seoul.: Seoul National University Press, 2011 – 292 p.

УДК 811.51, 81'342.4

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ЭВЕНКИЙСКИХ
ПЕСЕН, СОПРОВОЖДАЮЩИХ КРУГОВЫЕ ХОРОВОДНЫЕ ТАНЦЫ**

Е. А. Процукович,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
(Амурский государственный университет, г. Благовещенск)*

О. Н. Черноградская,

*хореограф, Ивановский культурно-досуговый центр
(с. Ивановское, Селемджинский район, Амурская область)*

**LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE TEXTS OF EVENKI SONGS
ACCOMPANYING ROUND DANCES**

Elena A. Protsukovich,

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Amur State University, Blagoveshchensk*

Olga N. Chernogradskaya,

*Choreographer, Cultural and recreational center of Ivanovskoye settlement,
Ivanovskoye, Selemdzha district, Amur region*

АННОТАЦИЯ

Целью настоящего исследования является лингвистический анализ эвенкийского музыкального песенного текста. В ходе работы выявлены лингвистические особенности текста на лексическом, фонетическом, морфологическом, синтаксическом уровнях. На материале текста эвенкийской песни «Дегизэл» проанализированы лексические, морфологические, синтаксические средства выразительности, звуковые образные средства, средства художественной выразительности.

ABSTRACT

The purpose of this study is a linguistic analysis of the Evenki musical poetic text. Linguistic features of the text at the lexical, phonetic, morphological, syntactic

levels are revealed. Based on the text of the Evenki song «Degiel», lexical, morphological and syntactic means of expressiveness, sound figurative means, means of artistic expressiveness are analyzed.

Ключевые слова: эвенкийский музыкальный песенный текст, лингвистические особенности, средства выразительности.

Key words: Evenki musical poetic text, linguistic features, means of expression.

DOI: 10.22250/tfl.2020.35

Песенное творчество эвенков – важнейшая составляющая часть культуры одного из самых крупных этносов среди коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России. Народное творчество эвенков – неотъемлемая часть всемирного культурного фонда – тематически и жанрово богато и разнообразно.

Целью настоящей работы является выявление лингвистических особенностей музыкального поэтического текста на лексическом, фонетическом, морфологическом, синтаксическом уровнях.

Материалом исследования является текст эвенкийской песни «Дегизэл» в произнесении Евдокии Александровны Сафроновой (род Кумкадем, селемджинский говор, владеет эвенкийским, якутским, русским языками). Записи были получены О. Н. Черноградской в селе Ивановское Селемджинского района Амурской области в 2018-2019 гг. Перевод песен выполнен О. Н. Черноградской и Т. Е. Чепаловой (род Лалагир, носитель селемджинского говора эвенкийского языка, владеет эвенкийским и русским языками, учитель начальных классов, преподаватель кружка декоративно-прикладных изделий детского сада «Звездочка» села Ивановское Селемджинского района Амурской области). В соответствии с целью настоящей работы осуществлялся дословный перевод текстов.

Объектом исследования являются образцы эвенкийского песенного творчества, а **предметом** – лингвистические особенности музыкальных поэтических текстов.

Впервые на материале эвенкийского песенного творчества был проведен лингвистический анализ языкового материала на всех лингвистических уровнях.

Эвенкийская народная песня «Дегизэл» (см. Приложение) представляет собой песню-хоровод, исполняемую пожилыми мужчинами и/или женщинами. По наблюдениям М. Г. Воскобойникова, «Исполнение мелодии икэлэнами (исполнителями) строго дифференцировано. Так, мелодию «*о-со-рой, о-со-рой!*» могли петь лишь икэлэны – пожилые мужчины и женщины; мелодию «*дегизэл, дегизэл!*» – пожилые женщины» [1, с. 103].

1. Лексические средства выразительности. Язык песни «Дегизэл» прост и одновременно с этим образен и выразителен. Слова песни-хоровода употребляются в прямом значении. В тексте произведения нет высокой, торжественной лексики. Речевой строй прост, что приближает его к разговорному стилю, тропы практически отсутствуют. Запев хоровода *дегизэл* комбинируется с запевом *осорай*. Начинают песню-хоровод словами *дегизэл*, потом переходят на запев *осорай* и далее их чередуют. Слова запевов-припевов неизменны.

2. Фонетический уровень – звуковые образные средства. К числу собственно фонетических особенностей, которые необходимо отметить при анализе данного произведения, относятся специально создаваемые автором звуковые эффекты. Звук в песне выполняет чрезвычайно важную роль, он является посредником между исполнителем, миром, слушателем. Сложившийся у слушателя образ дополняется теми ассоциациями, которые возникают от акустических качеств звуков в песне-хороводе. Звуковой образ в тексте непосредственно связан с впечатлением, которое передается семантикой языковых единиц, он лишь дополняет и усиливает это впечатление. По утверждению К. Ломб, «фонетические явления нельзя отделить от эффекта, производимого значением» [Маслова, 1997, с. 50].

В песне «Дегизэл» наиболее частотными согласными являются [д], [л], [м], [н], [к], [с]. Преобладание сонорных и звонких согласных усиливает мелодико-стилевую окраску текста, внося в него бодрые, жизнеутверждающие тона. Ассонанс звуков [а], [э], [о] придает произведению распевность и благозвучность.

3. Морфологические средства выразительности. За исключением повторяющихся запевов *дегизэл* и *осорай*, в тексте песни употреблено 28 слов: 16 существительных (ИС), 8 глаголов (Г), 2 прилагательных (ИП), 2 наречия (Н). На рис. 1 представлены результаты анализа лексического состава текста.

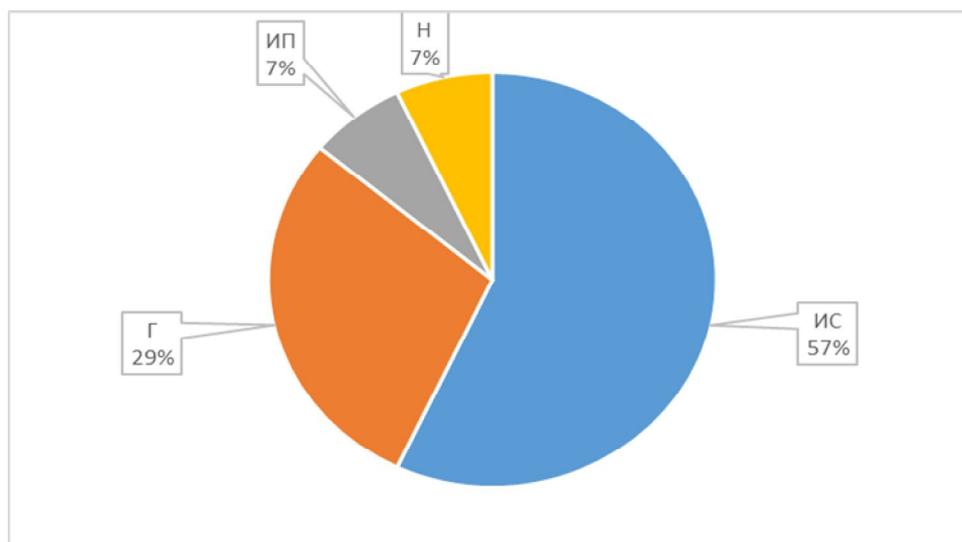


Рис. 1. Соотношение частей речи в произведении «Дегизэл», в %.

Из рисунка следует, что наиболее частотными в произведении являются существительные – 57% и глаголы – 29%. Имена существительные представлены существительными собирательными («молодежь», «юноши», «девушки», «дети», «березняк», «сосняк»), абстрактными («жизнь»), конкретными («солнце», «чум», «реки», «горы», «птички» и др.). Самым частотным глаголом является слово «соберемся», передающее основной смысл анализируемой песни – приглашение юношей и девушек собраться вместе и играть хоровод. С одинаковой частотой – 7% – отмечены прилагательные и наречия. Прилагательные «веселую» (жизнь) и «красный» (чум), а также наречия «весело» и «хорошо» передают эмоционально-приподнятый настрой хороводной песни. Местоимений, числительных, причастий, деепричастий в массиве эвенкийских слов не зафиксировано. В тексте отсутствуют также служебные части речи.

4. Средства художественной выразительности. В анализируемом произведении отмечены следующие тропы – эпитет и сравнение. «Красный» чум, в котором предлагают собраться исполнители песни, ассоциируется с красивым, большим, светлым местом для пения хоровода:

<i>Хуламаду эвикитту...</i>	<i>В красном чуме</i>
<i>Умунупкэт, умунупкэт.</i>	<i>Соберемся, соберемся.</i>

Сравнение «Мы как птички полетим!» указывает на легкость и радость исполнения хоровода:

<i>Дэжилгэчир, дэжилгэт!</i>	<i>Мы, как птички, полетим!</i>
------------------------------	---------------------------------

5. Синтаксические средства выразительности, ритм и интонация. В синтаксической организации произведения преобладают простые предложения:

<i>Биралдули, урэлдули</i>	<i>По рекам, по горам,</i>
<i>Сэвдемэмэт бидэрэн.</i>	<i>Мы весело живем.</i>
<i>Городылду, колхозиллу</i>	<i>В городах и колхозах</i>
<i>Аякакун бидэрэн.</i>	<i>Живем мы хорошо.</i>

Побудительные конструкции призывают к совместному действию:

<i>Омолгитлы, асаткарты,</i>	<i>Наши юноши, наши девушки</i>
<i>Хуламаду эвикитту</i>	<i>В красном чуме</i>
<i>Умунупкэт, умунупкэт,</i>	<i>Соберемся, соберемся</i>

Ритмическая организованность анализируемого текста достигается созвучием слов внутри строк наряду с перекрестной рифмовкой повторяющихся рефренов *дегиэл* и *осорай*:

<i>Дягдангилдук, чалбангилдук</i>	<i>Из сосняков, из березняков</i>
<i>Дегилэл, дегилэл.</i>	<i>Дегилэл, дегилэл.</i>
<i>Омолгитлы, асаткарты,</i>	<i>Наши юноши, наши девушки</i>
<i>Осоройкон, осорой.</i>	<i>Осоройкон, осорой.</i>
<i>Хуламаду эвикитту</i>	<i>В красном чуме</i>
<i>Дегилэл, дегилэл.</i>	<i>Дегилэл, дегилэл.</i>
<i>Умунупкэт, умунупкэт,</i>	<i>Соберемся, соберемся</i>
<i>Осоройкон, осорой.</i>	<i>Осоройкон, осорой.</i>

*Биралдули, урэлдули
Сэвдемэмэт бидэрэн.*

*По рекам, по горам,
Мы весело живем.*

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Лингвистический анализ музыкального поэтического текста «Дегизэл» показал, что он написан на литературном эвенкийском языке, не содержит сленговой, фольклорной лексики, диалектизмов. Язык текста прост, но образен и выразителен.

2. Звуковая инструментовка текстов создается аллитерацией и ассонансом, способствующих созданию ярких ассоциативных образов и усиливающих звуковую выразительность произведений.

3. Анализ морфологических средств выразительности в исследуемых текстах свидетельствует о наибольшей частотности в них имен существительные и глаголов – 57% и 29% соответственно. Имена прилагательные и наречия, передающие общий эмоциональный настрой произведения, встречаются в тексте с равной частотой – 7%. Числительные, местоимения, причастия, деепричастия, а также служебные части речи в анализируемой песне не зафиксированы.

4. Средствами художественной выразительности песенного текста являются эпитет и сравнение. Данные изобразительные средства в тексте единичны, это свидетельствует, что динамичность и образность создаются лексическими и синтаксическими средствами.

5. Синтаксическая организация анализируемого текста способствует передаче основного настроения произведения, что находит отражение в темпе речи, структуре предложений, строении словосочетаний. Предложения преимущественно простые, бессоюзные. В основе ритмической организации произведения лежит принцип сплошной или перекрестной глагольной рифмовки.

«Дегизэл»

Слова и музыка народные

Эвэнкиткэр, умунупкэт.	Дети эвенков, соберемся!
Дегизэл, дегизэл.	Дегизэл, дегизэл.
Дялавсаял, эвилгэт!	Молодежь, а ну играть!
Осоройкон, осорой.	Осоройкон, осорой.
Сэвдепчувэ биниевэр	Веселую жизнь
Дегизэл, дегизэл,	Дегизэл, дегизэл,
Дылачангит гарпаллан,	Наше солнце осветило
Осоройкон, осорой.	Осоройкон, осорой.
Дягдангилдук, чалбангилдук	Из сосняков, из березняков
Дегизэл, дегизэл.	Дегизэл, дегизэл.
Омолгитлы, асаткарты,	Наши юноши, наши девушки
Осоройкон, осорой.	Осоройкон, осорой.
Хуламаду эвикитту	В красном чуме
Дегизэл, дегизэл.	Дегизэл, дегизэл.
Умунупкэт, умунупкэт,	Соберемся, соберемся
Осоройкон, осорой.	Осоройкон, осорой.
Биралдули, урэлдули	По рекам, по горам,
Сэвдемэмэт бидэрэп.	Мы весело живем.
Городылду, колхозиллу	В городах и колхозах
Аякакун бидэрэп.	Живем мы хорошо.
Асаткарты, омолгитлы,	Наши юноши, наши девушки
Дегизэл, дегизэл!	Дегизэл, дегизэл!
Дэгилгэчир, дэгилгэт!	Мы, как птички, полетим!
Осоройкон, осорой.	Осоройкон, осорой.

1. Воскобойников М. Г. Об эвенкийской народной песне // Советская этнография. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Вып. 1. – С. 100-113.

УДК 81'373.47

КОНЦЕПТ «НУЛГИ» КАК ОТРАЖЕНИЕ КОЧЕВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ЭВЕНКОВ

Н. Ю. Ушницкая,

кандидат филологических наук, учитель эвенкийского и английского языков (МБОУ «СОШ № 20», с. Хатыстыр Алданского района, Республика Саха (Якутия))

CONCEPT «NULGI» AS A REFLECTION OF A NOMADIC WAY OF LIFE IN THE EVENKI'S LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

Natal'ya Y. Ushnitskaya,

PhD in Philology, the Teacher of the Evenki and English languages, Secondary school, Khatystyr of Aldan district, Republic of Sakha (Yakutia)

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается концепт «Нулги» в языковой картине мира эвенков. Концепт «Нулги» отражает кочевой образ жизни в языковой картине мира эвенков, их мировосприятие, философию. Оленеводческая лексика является частью понятия «Нулги».

ABSTRACT

The article considers a concept «Nulgi» in a language picture of the Evenki. The concept «Nulgi» reflects a nomadic way of life in a language picture of the Evenki, their world perception and philosophy. A reindeer herding language is considered a part of the concept «Nulgi».

Ключевые слова: нулги, языковая картина мира, эвенкийский язык, кочевать, кочевка.

Key words: nulgi, language picture of the world, the Evenk language, nomandize, nomandizing.

DOI: 10.22250/tfl.2020.36

Национально-культурная специфика картины мира того или иного этноса фиксируется в языке. Исследуя языковой материал эвенков, можно реконструировать в итоге цельную картину их жизни, отраженную в лексике, фразеологии и паремии.

Целью является воссоздание фрагментов языковой картины мира эвенков. Прежде всего языковая картина мира эвенков является номадной, поэтому взаимоотношение «человек – природа» составляет ее основное ядерное понятие. Эвенки неразрывно связывают себя с природой, их кочевой образ зависит от природы. Рассмотрение этого аспекта дает возможность обнаружить ценный лингвистический и этнокультурологический материал.

Эвенки с давних времен ведут кочевой образ жизни, и это широко отразилось в их языковой картине мира. Эвенкийский концепт «*нулги*» включает оленеводство как неотъемлемую часть номадного образа жизни.

В толковом словаре русского языка В. И. Даля дается такое толкование значения слова кочевать: «Кочевать, кочевывать – вести со всем семейством и хозяйством своим жизнь бродячую, неоседлую; переходить со стадами с места на место ради подножного корма, перенося с собою и разноборное жилье свое, кошемную кибитку, кожаный чум, цыганский шатер, или устраивая себе жилье из жердей, коры, лапника. Киргизы откочевали – ушли. Кочевка, кочевье – место, занятое кочевым хозяйством» [Даль, 2006].

В эвенкийско-русском словаре А. Н. Мыреевой дается перевод слова *нулги* таким образом: «*нулги* 1. однодневная кочевка; 2. расстояние около 10 км. *Нулги хоктон* – дорога для кочевки». *Нулги* – хозяйка, жена [Мыреева, 2004, с. 400]. Глагол *нулгими* – кочевать. Снова находим у А. Н. Мыреевой: «*нулги-ми* – откочевать, перекочевать на другое место. *Нулгив-ми* – 1. помочь перекочевать, 2. переселять» [Мыреева, 2004, с. 401]. «*Нулгивун-дуннэ* – кочевье. *Нулгидек* – оставленная стоянка, прежнее место стоянки. *Нулгидери* – 1. кочевник. 2. кочующий. *Нулгиктэжит* – местность, где кочуют; кочевье. *Нулгимэ* – кочевой образ жизни. *Нулгимэми* – вести кочевой образ жизни. *Нулгичи* – женатый. *Нулгиктэми* – постоянно кочевать» [Мыреева, 2004, с. 401].

Как поясняет в своей книге «Лексика эвенкийского языка: традиционное хозяйство» А. Н. Мыреева, «само понятие кочевания обозначено глаголом *нул-*

ги – кочевать, характерным для всех тунгусо-манчжурских народов, которые вели кочевой образ жизни: эвенк. *нулги-*, эвен. *нуд-* (нуд'), сол. *нулги-*, нег. *нулги-*, ороч. *нуггу-*, ульч. *нюлдю-*, орок. *нулди-*, нан. *нуктэгу*, маньч. *нэо-* кочевать, переезжать с места на место, переехать» [Мыреева, 2005, с. 9].

Занятие оленеводством – один из основных видов деятельности эвенков – остается таковым до сих пор, что дает им возможность сохранить и передать молодому поколению язык и культуру. С давних пор олень для эвенка – пища, транспорт, одежда, дом. Но это не единственная его роль в жизни таежногономада и охотника, олень – часть его языка и культуры. Издавна эвенки кочуют по сезонам: от летней стоянки до осенней, от осенней до зимней, от зимней до летней. И так проходит годовой цикл. Перекочевка зависит от корма оленей (ягель) и от охоты. Из описаний Ю. Г. Рычкова «В целях сохранения угодий стоянки между перекочевками выбирались каждый год на новом месте, пока не исчезнут следы предыдущего пребывания» [Рычков, с. 170].

В описаниях Ю. Г. Рычкова: «Все в быте тунгусов отвечало их жизненному укладу таежных номадов. Жилище – крытое берестой, а зимой – шкурами, чум наподобие индейского типа. Такое жилище быстро устраивается, при перекочевках же перевозятся лишь шкуры. ... Езда на оленях – только верхом, а чаще – это ведение навьюченного оленя в поводу...» [Рычков, с. 171]. Семья не могла долго оставаться на одном месте, потому что оленям требовался свежий корм, а ягелю много времени для восстановления. Снова находим у Ю. Г. Рычкова: «каждая семья и каждый род должны были заботиться о возобновлении охотничьих и оленеводческих ресурсов на своей наследственной территории, то есть сохранять и возобновлять естественное биологическое разнообразие тайги» [Рычков, с. 170].

Как было уже сказано, эвенки кочевали по сезонам. И каждая стоянка в соответствии с сезоном имела свое название. Так, *дюгакит* 1) место, где проводят лето; 2) летнее пастбище; *дюгармакит* – тропа (летняя) [Мыреева, 2004, с. 206]. *Дюгадяк* – место, где провели лето [Мыреева, 2004, с. 206]. От *дюгани* – лето. *Болодэки́т* – место, где постоянно проводят осень; осенняя стоянка [Мыреева, 2004 с. 94]. *Болодэ́к* – место, где однажды провели осень) [Мыреева,

2004, с. 94]. От *болони* – осень. *Тугэжит* – место зимовки [Мыреева, 2004, с. 616]. *Тугэрмэжит* – тропа (зимняя) [Мыреева, 2004, с. 617]. От *тугэни* – зима. *Неңнедекит* – весенняя стоянка; место, где постоянно проводят весну) [Мыреева, 2004, с. 420]. От *неңнени* весна. Наименования жилищ также могли иметь сезонный характер: *тугэрук* – зимнее жилище) [Мыреева, 2004, с. 617].

Олень – не только важная часть жизненного цикла эвенка, но и часть языка и культуры. Поэтому имеет много наименований в языке. Так, есть половозрастные названия оленя: *сонңачан* – новорожденный теленок оленя, *эңнэкэн* – теленок оленя до года, *чачари* – самка оленя двух лет, *чоноку* – олень-бык двух лет, *иктэнэ* – олень-бык трех лет, *негаркан* – олень-бык четырех лет, *амаркан* – олень-бык от 5-ти лет и старше. Олени имеют также сезонные названия: *иркин* – название оленя быка в период ранней осени, *сиру* – бык-производитель во время гона. Кроме того, в языковой картине мира отражены названия месяцев, образованные от наименований оленей: *иркин* – период обдирания кожицы с рогов оленя (август-сентябрь), *сирудян* – период спаривания оленей, *сонкан* – период отела оленей. Названия оленей по масти: *коңнорин* – черный цвет и масть оленя, *мэримэ* – пятнистый, *бороң* – серый, *сиңарин* – коричневый, *бугды* – с белой мордой и ногами, пегий, *багдарин* – белый. Оленей различали и по характеру поведения: *бораки* – рвущийся в сторону или вперед, *не́кото* – олень, у которого выюк скатывается к шее, *бурики* – олень, у которого выюк падает назад, *кулчэң* – одичалый олень, не поддающийся поимке. Наименования оленей по предметам, которые на них перевозят: *хуларук* – олень, на которого выючат одеяло, *бурдукарук* – олень, на которого выючат муку, *печурук* – олень, на которого выючат печку.

Показана только малая часть наименований оленей. Их имеется еще множество в эвенкийском языке. И это служит ярким подтверждением отражения кочевого образа жизни в языковой картине мира тунгусов, номадов тайги.

Более подробно остановимся на глаголах, которые отражают мировидение, мироощущение оленевода. Выражения «сесть верхом» и «ехать верхом», по описанию А. Н. Мыреевой, представлены общетунгусским глаголом *уг-* с множественными фонетическими вариантами по отдельным языкам и говорам

эвенкийского языка. Производными от глагола *уг-* являются именные слова: *угучама*; *учаглан* – верховой (о ездеке); *угучак* – верховой олень; *угучалан* – мастер ездить верхом [Мыреева, 2005, с. 9–10]. Нужно отметить, что суффикс *-лан* в эвенкийском языке имеет значение мастер, знаток своего дела. Глагол *элгэми* – вести на поводу. Производные от глагола *элгэми*: *элгэвун*; *элгэңэ* – один из оленей в караване; *элгэвур* – караван оленей; *элгэмнү* – водитель каравана, проводник [Мыреева, 2005, с. 12]. Суффикс *-мни* в эвенкийском языке обозначает род деятельности того или иного человека или профессию. Минци гиркив дян ороорва элгэдерэн. Дулумнул ороорво элгэдигат химат [информант Мира Григорьевна Мальчакитова]. *Гилбэми* – связывать поводком между собой оленей, идущих в караване [Мыреева, 2004, с. 134]. Производные от данного глагола: *гилбэвун* – пряжка или петля у луки седла для привязывания следующего оленя в караване; *гилбэвулгэ* – отвязывать друг от друга оленей в караване [Мыреева, 2005, с. 12]. Хунатыв гилбанэн минду дагаптуквав. Тар багдама оронмо гилбакал минду [информант М. Г. Мальчакитова]. *Гаһит* – качаться, перетягивать в одну сторону Производное *гаһитын* – предмет-равновес, довесок к вьюку [Мыреева, 2005, с. 19]. Минци элгэнам гаһитчаран [информант М. Г. Мальчакитова]. *Уһивми* – зауздать, привязать. *Уһи* – недоуздок, поводок. [Мыреева, 2004, с. 702]. Сонналва уһивкал упкатва. Эр долбониду ороорва уйтыдигат [информант М. Г. Мальчакитова]. *Намами* – вьючить. *Нама* – вьюк. *Намавун* – небольшой вьюк по седока [Мыреева, 2004 с. 392–393]. Аят намакал элгэнэвэв, эдан гаһитта [информант М. Г.].

В Каларском районе Забайкальского края эвенки, ведущие кочевой образ жизни, сохранили в языке лексику, отражающую традиционный уклад жизни. Так, Юрий Юрьевич Мальчакитов, потомственный оленевод и охотник, рассказывает: «*Нулгикит бипки сергадакиттули тугэ, дюга дюгаркиттули бипки. Эвэнкил тыка гунипкил «Нулгигат дюгаркиттули. Тугэркиттули нулгигат. Тэгэльтэнэ нулгиһиндигат»*. – Дорога, по которой кочуют, бывает разной: *сергадакит* – зимняя нартовая дорога, *дюгаркит* – дорога, по которой кочуют летом. Эвенки так говорят: «Покочем по летней дороге» или «Покочем по зимней дороге» [информант Ю. Ю. Мальчакитов]. Далее он поясняет: «*Нулгикит* –

большая дорога, по которой кочуют на оленях; *нулгида* – перекочевать; *нулгидерэв* – кочуем; *нулгимңу* – человек, который перевозит груз. Занимается именно перевозом груза; *нулгидеһинэ* – покочевали; *нулгиктэда* – кочевать рядом с малым количеством оленей, например, на охоту; *нулгидэви нэкэдем* – хочу перекочевать [информант Ю. Ю. Мальчакитов].

В повести Г. И. Кэптукэ «Имеющая свое имя, Желтула-река» ярко отражен кочевой образ жизни эвенков. Так, девочка Гунилгэн рассуждает: «*Би нян ээтчэм таткитту таттаи. Бу пирискэ дагадун нульгиктэдеңнэрэв, эду интернат ачин. Он-ка бу татчаңавун. Аминмун он эмукин бултадиңан, эниннюнмэр пирискэду билмил, татылмил? Эмукин бэеду эгдэнду эру бивки, бу бутуннул нульгиктэдерэв*». – «Я также хочу учиться в школе. Мы кочуем возле Прииска, а здесь интерната нет. Как мы будем учиться? Отец наш, как один будет охотиться, как они с матерью одни, без нас, будут, если будем в Прииске жить и учиться? Одному тяжело, плохо бывает в лесу. Вот мы и все вместе кочуем» [Словарь зейского говора эвенков Амурской области, с. 380]. Тут же девочка поясняет: «*Эвэнки-бэе оронди индевки, орона ачин эвэнки эвки бирэ*» – «Эвенк оленем живет. Без оленя эвенк не может жить» [Словарь зейского говора эвенков Амурской области, с. 380].

Эвенки всегда кочевали по берегам рек. Гунилгэн об этом говорит: «*Эткэн бу Дялтулатки нульгидерэв. Дялтула-бира балдыдяк бугав, таду-ты би балдыча бихим. Дялтула сома оллочи бира, суңтакар дялтулиндун сордоң-дэ, хеңан-да бихин, дели-дэ бихин. Сома оллочи бира. Няндат эльчэл бэюр аминдув тугэстэ, тарит тар дуннэле нульгидерэв. Адылья туленэл, оллоконмо дебдиңэвун*». – «Сейчас мы кочуем к реке Желтула. Желтула-река родина моя, там я родилась. Желтула очень рыбная река. В ней водятся щука, налим и таймень есть. Очень рыбная река. Опять отцу не повезло на охоте, дикий олень не попался ему. Поэтому мы и кочуем на эту землю. Сети поставим, рыбу поедим» [Словарь зейского говора эвенков Амурской области, с. 380]. Маленькой девочке очень нравится кочевать. Она описывает один из кочевых дней: «*Нульгидерэв – сома ая инэңи, салгин. Иргакта ачин, орор аят ңэнэдерэ. Нанмакта-*

кат ачима. Соронтур-кат ачир. Эдынкэн мунэкэн эдындерэн, эчэмэ хэку бирэ. Нямил чорарбатын, кэңгилербэтын лалбукат липкиривун, багар бэюн туг-эсчиэн. Аминми дюледу нэнэдевки угучакитти. Уптэнмун аминми цинакинын, иле-кэ дюлески хуручо, багар бэюн удялан бакадиқан. Би сомат аявуңнам нуль-гиктэдэи». – «Кочуем – очень хороший день, прохладный ветерок. Паутов нет, поэтому олени хорошо идут. И комаров нет. И оводов нет. Ветерок дует на нас, не жарко. Колокольчики у важенок набиты мхом, чтобы не звенели, вдруг дикого оленя увидим. Отец впереди едет верхом. Уптэн, отцовская собака, куда-то вперед убежал. Вдруг найдет след дикого оленя. Я очень люблю кочевать» [Словарь зейского говора эвенков Амурской области, с. 399].

Таким образом, в повести Г. И. Кэптукэ «Имеющая свое имя Джелтула-река» отражены не только субъективные авторские, но и общие национально-культурные особенности репрезентации концепта «Нулги» в эвенкийском языке. Так, концепт «Нулги» отражает кочевой образ жизни в языковой картине мира эвенков. Поэтому эвенкийский язык имеет богатую лексику, относящуюся к кочевому образу жизни. И этот пласт лексики хорошо сохранился в эвенкийском языке. В целом основные характеристики концепта «Нулги» могут быть сведены к следующим определениям: нулги – это традиционная культура, миропонимание, взаимосвязь человека с природой, борьба за выживание, желание души, свобода, красота, опасность, суровая реальность.

-
1. Мыреева А. Н. Эвенкийско-русский словарь = Эвэды-лучады турэрук. – Новосибирск: Наука, 2004. – 798 с.
 2. Мыреева А. Н. Лексика эвенкийского языка: Традиционное хозяйство. – Новосибирск: Наука, 2005. – 111 с.
 3. Рычков Ю. Г. Кочевники сибирской тайги // Из глубины веков... Путешественники, исследователи об эвенках / сост. Е. Ф. Афанасьева. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2009. – С. 168-174.
 4. Словарь зейского говора эвенков Амурской области / Б. В. Болдырев, Г. В. Быкова, Г. И. Варламова, Л. К. Сенина; под ред. Г. И. Варламовой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. – 432 с.

Информанты

1. Мальчакиев Юрий Юрьевич, эвенк 1960 г.р., с. Кюсть-Кемда, Каларский район, Забайкальский край, знает эвенкийский и русский.
2. Мальчакиева Мира Григорьевна, эвенк 1958 г.р., с. Кюсть-Кемда, Каларский район, Забайкальский край, знает эвенкийский и русский.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андросова Светлана Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: androsova_s@mail.ru

Ардатова Екатерина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: ekwladmi@mail.ru

Бабурин Лев Константинович, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: melnslauva@rambler.ru

Блохинская Людмила Олеговна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: blokhinskaya@mail.ru

Борисова Светлана Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: medilight@yandex.ru

Громова Диана Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург. e-mail: gromovadiana@gmail.com

Демченко Светлана Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Дальневосточный Аграрный университет, г. Благовещенск. e-mail: dremina.s@mail.ru

Дремина Светлана Леонидовна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Дальневосточный Аграрный университет, г. Благовещенск. e-mail: dremina.s@mail.ru

Ермакова Людмила Витальевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: lyusy@inbox.ru

Заруцкая Екатерина Витальевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург. e-mail: ekaterina.zarutckaia@gmail.com

Зинченко Валентина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологиче-

ский институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: zinval@inbox.ru

Злыднева Анастасия Андреевна, учитель английского языка, МОБУ «СОШ «Центр образования «Кудрово», г. Кудрово. e-mail: nastyazlydneva@mail.ru

Иванашко Юлия Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: polia-80@mail.ru

Карачева Ольга Борисовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: okaracheva@rambler.ru

Кобелева Анжелика Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка № 2, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, г. Санкт-Петербург. e-mail: dekakoba33@rambler.ru

Колесников Семен Витальевич, магистрант 1 курса направления подготовки 45.04.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика», кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: id0015639@amursu.ru

Кравец Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: t_kravetc@mail.ru

Ли Ифан, аспирант очной формы обучения 2 курса направления подготовки 45.06.01 «Теория языка», кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск, КНР. e-mail: liyifang.1993@163.com

Лобановская Татьяна Леонидовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: tatiana0531@yahoo.com

Лобода Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: foreign_language_dept @technology.edu.ru

Луганцева Юлия Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище им. Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского, г. Благовещенск. e-mail: juliabest@mail.ru

Макарова Инна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: inna-makarova@mail.ru

Миронова Светлана Борисовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: engmiron@mail.ru

Морозова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: morozova_olga06@mail.ru

Мусаева Елена Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: blagmeg@yandex.ru

Овсянникова Ольга Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: heihe86@mail.ru

Осипов Борис Яковлевич, аспирант очной формы обучения 1 курса направления подготовки 45.06.01 «Теория языка», кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: b_osipov@rambler.ru

Померанец Инна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры технического перевода и профессиональных коммуникаций, Высшая школа печати и медиатехнологий, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург. e-mail: ipomera-nets1@gmail.com

Процукович Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: amursea@mail.ru

Ребикова Любовь Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург. e-mail: lrebikova@gmail.ru

Смирнова Ольга Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail:

olga-smirnova15_12@mail.ru

Стреке Янина Викторовна, магистрант 1 курса направления подготовки 45.04.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика», кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: y.streke@yandex.ru

Сурнина Екатерина Сергеевна, магистрант 2 курса направления подготовки 45.04.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика» кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: catherine.93@mail.ru

Сысоенко Виктория Владимировна, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Дальневосточный государственный аграрный университет, г. Благовещенск. e-mail: vikasy696@yandex.ru

Ткачева Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры философии, истории Отечества и иностранных языков, Амурская государственная медицинская академия, г. Благовещенск. e-mail: nat.tka@list.ru

Тэн Хай, кандидат филологических наук, преподаватель Датунского университета, г. Датун, КНР. e-mail: tenghai123@mail.ru

Усков Дмитрий Александрович, магистрант 2 курса направления подготовки 45.04.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика», кафедра иностранных языков, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. e-mail: uskov17@gmail.com

Ушницкая Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, учитель эвенкийского языка, МБОУ «СОШ №20», с. Хатыстыр, Алданский район, Республика Саха (Якутия). e-mail: maltak84@mail.ru

Финагина Юлия Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург. e-mail: y-finagina@mail.ru

Царенкова Юлия Викторовна, учитель иностранных языков, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 6», г. Благовещенск. e-mail: juliatsarenkovateacher@yandex.ru

Черноградская Ольга Николаевна, хореограф Ивановского культурно-досугового центра, с. Ивановское, Селемджинский район, Амурская область. e-mail: aylo9321@mail.ru

Шлепанова Виолетта Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет), г. Санкт-Петербург. e-mail: foreign_language_dept@technolog.edu.ru

Штанина Софья Игоревна, старший преподаватель высшей школы лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт Петербург. e-mail: stanina_sofa@mail.ru

Шубникова Алена Владимировна, учитель английского языка, общеобразовательный лицей Амурского государственного университета, г. Благовещенск. E-mail: shubalena92@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе

<i>Ардатова Е. В., Финагина Ю. В.</i> Реализация грамматического материала на занятиях по письменной практике (в аудитории студентов-иностранцев)	4
<i>Бабурин Л. К.</i> Социально-сетевая беседа как педагогическое средство.....	9
<i>Блохинская Л. О.</i> О некоторых факторах профессиональной успешности будущих экономистов в условиях информатизации общества	12
<i>Борисова С. Н.</i> Из опыта работы в технологическом институте по модульной системе оценки знаний	20
<i>Громова Д. А., Ребикова Л. Д.</i> Развитие навыков профессиональной коммуникации на английском языке как завершающий этап курса английского языка в неязыковом вузе	25
<i>Дремина С. Л., Демченко С. Г.</i> Функционирование наглядности в коммуникативном методе обучения иностранному языку.....	31
<i>Ермакова Л. В., Мусаева Е. Г.</i> Система дистанционного обучения в вузе	37
<i>Заруцкая Е. В.</i> Развитие иноязычных дискуссионных умений у студентов продвинутого уровня обучения (B2+) при помощи технологии «Паутина»	44
<i>Зинченко В. М.</i> Формирование грамматической компетенции у студентов технических специальностей (на материале изучения рамочных структур в немецком предложении).....	50
<i>Злыднева А. А.</i> Блогинг как один из способов мотивации при обучении иностранному языку в средней школе.....	55
<i>Иванашко Ю. П., Луганцева Ю. С.</i> Роль мотивации в изучении иностранного языка студентами неязыковых вузов	61
<i>Иванашко Ю. П., Процукович Е. А.</i> Использование теории множественности интеллекта на занятиях по иностранному языку	67
<i>Кравец Т. В.</i> Проведение олимпиад по немецкому языку как иностранному (из опыта работы).....	79
<i>Ли Ифан.</i> К вопросу о составлении словаря слабых форм и его использованию в преподавании китайского языка как иностранного	85
<i>Лобановская Т. Л., Кобелева А. А.</i> СПбГЭУ И СПбГТИ(ТУ): место иностранного языка в системе каждого вуза.....	92
<i>Лобода И. В., Миронова С. Б., Шлепанова В. В.</i> Повышение мотивации студентов при обучении иностранному языку в техническом вузе.....	102
<i>Макарова И. С.</i> «Деловой компонент» при обучении иностранному языку магистрантов технических специальностей, или business writing challenges.....	108
<i>Мусаева Е. Г., Ермакова Л. В.</i> Проблемы, стратегии и средства разноуровневого обучения английскому языку в неязыковом вузе	118

<i>Овсянникова О. С., Штанина С. И.</i> Применение блог-технологий при обучении иностранному языку в вузе.....	126
<i>Померанец И. Б.</i> Использование электронных образовательных ресурсов для организации работы преподавателя	131
<i>Процукович Е. А., Смирнова О. Г.</i> Организация работы по иностранному языку студентов направления подготовки 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств»	136
<i>Смирнова О. Г., Процукович Е. А.</i> Предупреждение ошибок и трудностей при работе с научной статьей студентов технических специальностей	142
<i>Стреке Я. В., Андросова С. В.</i> Онлайн-обучение как современный метод обучения иностранному языку в малоукомплектованных общеобразовательных школах.....	150
<i>Сурнина Е. С.</i> Обучение фонетическим особенностям английского языка на материале американского кинодискурса.....	155
<i>Сысоенко В. В.</i> Обучение репродуцированной монологической устной речи студентов СПО	160
<i>Ткачева Н. А.</i> О некоторых трудностях при изучении латинского языка в медицинском вузе.....	166
<i>Тэн Хай,</i> Преподавание иностранного языка в Датунском университете	173
<i>Усков Д. А.</i> Реализация интегрального признака «аспирированный – неаспирированный» (на материале согласных немецкого языка).....	179
<i>Царенкова Ю. В.</i> Использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка.....	190
<i>Шубникова А. В.</i> Активные формы работы на уроках иностранного языка для преподавателей общеобразовательных, среднеспециальных и высших учебных учреждений	196

Проблемы сохранения языка и культуры эвенков России и орочонов Китая

<i>Карачева О. Б.</i> Русская интерферированная речь эвенков: интонация утвердительных предложений.....	202
<i>Колесников С. В.</i> Эвенкийские бабушкины сказки	209
<i>Морозова О. Н.</i> Международная КМНС школа: вызовы времени.....	213
<i>Осипов Б. Я.</i> Особенности перевода работы Кима Джувона «A grammar of Ewen» ...	218
<i>Процукович Е. А., Черноградская О. Н.</i> Лингвистические особенности текстов эвенкийских песен, сопровождающих круговые хороводные танцы	224
<i>Ушницкая Н. Ю.</i> Концепт «Нулги» как отражение кочевого образа жизни в языковой картине мира эвенков.....	231
<i>Сведения об авторах</i>	238

Научное издание

Адрес редакции и издателя:

675027, г. Благовещенск, Игнатъевское шоссе, 21.

Адрес типографии:

675000, г. Благовещенск, ул. Мухина, 150а

Материалы VIII Всероссийской национальной научно-методической видеоконференции (с международным участием) «Обучение иностранному языку студентов высших и средних образовательных учреждений на современном этапе».

Материалы круглого стола «Проблемы сохранения языка и культуры эвенков России и орочонов Китая».

Издательство Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Амурский государственный университет». Подписано к печати 28.04.2020. Дата выхода в свет 01.06.2020. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 14,18. Тираж 300. Заказ 143. Бесплатно.