

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Иностранный язык как предмет изучения и обучения

Материалы научно-практического семинара
(25 апреля 2013)



Ижевск, 2013

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Иностранный язык как предмет изучения и обучения

Сборник материалов научно-практического
семинара
25 апреля 2013г

Ижевск, 2013

УДК 81`33(063)
ББК 81.2 – 9я43
И683

И683 Иностранный язык как предмет изучения и обучения // Материалы научно-практического семинара 25 апреля 2013г. / Под ред. к.филол.н., доцента Л.А. Юшковой. - Ижевск: УдГУ, 2013. – 111 с.

В сборнике публикуются материалы научно-практического семинара с международным участием, проходившего в Удмуртском государственном университете 25 апреля 2013г. Опубликованные статьи отражают результаты научной и практической деятельности учёных, связанной с изучением и преподаванием иностранных языков.

Сборник может быть рекомендован специалистам в области лингводидактики и теории языка, студентам, магистрантам и всем, кто интересуется вопросами преподавания иностранного языка для специальных целей, взаимодействия преподавателя и обучаемого, внедрения новых технологий в преподавание иностранных языков, актуальными проблемами лингвистики.

УДК 81`33(063)
ББК 81.2 – 9я43

СОДЕРЖАНИЕ

Ageeva L.M. <i>DARSTELLUNG DES KURSES ZUR FÖRDERUNG DER TEXT- UND ARGUMENTATIONSKOMPETENZ BEI RUSSISCHEN GERMANISTIKSTUDENTEN</i>	5
Neborskaya V., Sadykova M., Tarabaeva E. <i>LINGUISTICS STUDENTS' LEARNING PROCESS AND COMPETENCE MASTERY</i>	15
Neugebauer H.-G. <i>DIE ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ DURCH DEN ERWERB TEXTVERSTEHENDER OPERATIONEN: ZU JÜRGEN GRZESIKS KONZEPT DES TEXTVERSTEHENS UND SEINER FÖRDERUNG</i>	18
Zhizhina L., Tretjakowa M. <i>KULTURBEZOGENE PROJEKTE IM DEUTSCHUNTERRICHT AN DER UDMURTISCHEN STAATLICHEN UNIVERSITÄT</i>	24
Агеева М.Г. <i>ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ</i>	27
Артеменко М.О. <i>РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИСК</i>	30
Верясева А.И. <i>К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ТЕКСТА И ЕГО СВОЙСТВАХ</i>	32
Воеводина О.С. <i>ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ЭТАПЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ</i>	38
Гайнуллина Р.Г. <i>МОДЕЛИРОВАНИЕ АТТРИБУТИВНЫХ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ</i>	41
Галимова З.Ф. <i>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕМАТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ</i>	45
Грызлова Г.А. <i>САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОИСК (О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)</i>	52
Денисова Д.Н. <i>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ</i>	55
Детинкина В.В. <i>ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ</i>	59
Зелинская Н.А. <i>РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ИГРЫ-ЭКСКУРСИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ</i>	64

Иванов А.В. <i>ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕАЛЬНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ОПРЕДЕЛЕННЫМИ УМЕНИЯМИ И КОМПЕТЕНЦИЯМИ</i>	68
Кольцова Е.И. <i>К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	71
Кольцова Е.И. <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИХ ПО ДЕЛОВОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ</i>	74
Москвина Е.А. <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМ АУДИО- И ВИДЕОТЕКСТОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ</i>	76
Халиуллина Д.А. <i>ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕФИНИЦИИ, ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ</i>	81
Псарева Г.А. <i>ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ И РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА</i>	87
Сираева М.Н., Третьякова М.В. <i>ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ</i>	93
Черкасская Н.Н. <i>АСПЕКТЫ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АПЕЛЛЯТИВОВ</i>	98
Яковлева Л.В. <i>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	105

**DARSTELLUNG DES KURSES ZUR FÖRDERUNG DER TEXT- UND
ARGUMENTATIONSKOMPETENZ BEI RUSSISCHEN GERMANISTIKSTUDENTEN**

Didaktischer Grundriss

Der Kurs „Grundlagen der argumentativen Text- und Schreibkompetenz“ sollte russischen Germanistikstudenten Basiskompetenzen für das Schreiben akademischer Texte in ihrem Studium vermitteln. Der Aufbau des Kurses orientierte sich daran, dass die Entwicklung des argumentierenden Schreibens nach dem Modell von Baurmann/Ludwig vom erzählenden und beschreibenden zum begründenden und dialogischen und darüber hinaus zum erörternden Schreiben nachvollzogen werden sollte. Der Kurs hatte folgende didaktische Hauptaufgaben:

* Entwicklung der Sprachfunktionen (Ausdruck, Darstellung und Appell) nach dem Modell von *Bühler* in den schriftlichen argumentativen Texten

* Entwicklung der textstrukturierenden Kompetenz nach dem Konzept von *Augst/Faigel* vom linear-entwickelnden bzw. material-systemischen Muster zum formal-systemischen und darüber hinaus zum linear-dialogischen Muster

* Entwicklung der Schreibkompetenz nach dem Modell von *Bereiter/Scardamalia* vom assoziativen und flüssigen Schreiben zum kommunikativen und reflektierenden Schreiben und darüber hinaus zum persuasiven Schreiben.

Als argumentatives Übungsfeld wurde die Textsorte Erörterung gewählt. Denn die Erörterung gilt als Höhepunkt der Argumentationstechnik nicht nur in der deutschen Höheren Schule (*Mayr*) und als ein besonders geeignetes Medium der Reflexion (*Fritzsche*) und wird damit auch als Propädeutik des wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreibens verstanden.

Der Kurs sollte die Kompetenzen der Studierenden auf drei Ebenen entwickeln:

* auf der Fachinformationsebene

* auf der metakognitiven Ebene

* auf der Realisierungsebene.

Die Fachinformationsebene beinhaltet fachspezifische Kenntnisse, die auch die metakognitive und Realisierungsebene unterstützen: Kenntnisse im Bereich „Text als Schreibprodukt“ (Makro- und Mikrostruktur verschiedener Textverfahrenstypen), grundlegende Argumentationsbegriffe und Kenntnisse im Bereich „Schreiben als Prozess“ (Schritte des Schreibens). Dabei liegt der Schwerpunkt auf argumentativen Texten. Auf der metakognitiven Ebene entwickeln die Studenten ihre Reflexionskompetenz in den oben genannten Fachbereichen. Die Realisierungsebene befasst sich mit der Entwicklung der eigentlichen Schreibkompetenz, die sich in der Realisierung von Texten nach verschiedenen Textverfahrenstypen manifestiert.

Das sei im Folgenden noch genauer erläutert:

Die Fachinformationsebene

Auf der Fachinformationsebene erwerben die Studenten die theoretisch-methodologischen Kenntnisse im Fachbereich Textlinguistik und setzen sich mit der grundlegenden Unterscheidung des Produkt- sowie des Prozesscharakters von Texten auseinander. Da im russischen Schulsystem auf die Entwicklung von Textkompetenz weniger Wert gelegt wird, ist es notwendig, dass die Studenten sich zunächst einmal die für den Erwerb von Textkompetenz unabdingbare Wissensbasis aneignen. Ausgehend von den einschlägigen curricularen Maßgaben des deutschen Schulsystems werden zunächst Kenntnisse auf dem Feld der Makro- und Mikrostruktur von narrativen und deskriptiven Texten vermittelt. Als theoretischer Bezugsrahmen zur Makrostruktur von narrativen, deskriptiven und Argumentation, Argumentationsformen, Argumentation und verwandte Begriffe (Begründen, Rechtfertigen, Erklären, Schlussfolgern, Vorhersagen) (nach *Ecker*), Elemente und Formen der Argumentation, Typen von Argumenten (nach *Bünting u.a.*), Prozess des Begründens, Argumentationsketten, Argumentationsstrategien (nach *Biermann u.a., Mayr*).

Als einem ausgezeichneten Anwendungsfeld der Argumentationstechnik in der deutschen Schule und zur Vorbereitung des wissenschaftlichen Schreibens kommt der Textsorte Erörterung besondere Bedeutung zu (*Biermann u.a., Mayr, Kubitza, von der Heyde*).

Im Hinblick auf die Makrostruktur argumentativer Texte sollten sich die Studenten folgende Kenntnisse aneignen: den Dreischritt von Einleitung, Hauptteil und Schluss als argumentatives Grundmuster; für die Einleitung: Rahmen und These; für den Hauptteil: Definition des thematischen Schlüsselbegriffs, Argumentationsketten vom Allgemeinen zum Konkreten und umgekehrt, den sich steigernden Aufbau der Pro-Argumente bzw. den abschwächenden Aufbau der Contra-Argumente, die Erörterungsschemata Pro und Contra in einem Block und laufende Antithetik; für den Schluss: eigene Stellungnahme und Hinweis auf die sich ergebenden Konsequenzen.

Im Hinblick auf die Mikrostruktur argumentativer Texte sollten die Studenten Folgendes erkennen und unterscheiden können: Fachwörter, Fremdwörter, Komposita, Substantivierungen, Agensausblendung (passivische Konstruktionen), integrative Muster (Nominalisierungen, erweiterte Attribute), textuelle Verknüpfers, explizite und implizite Überleitungen.

Die Studenten sollten weiterhin die Mikrostruktur argumentativer Texte von der Mikrostruktur narrativer Texte unterscheiden können.

Darstellungsebene / Stil (*Koch / Oesterreicher*): Voraussetzung hierfür ist, dass die Studenten zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit unterscheiden können, und zwar auf der lexikalisch-phraseologischen Ebene (sprechsprachliche vs. schriftsprachliche Wendungen); auf der morphosyntaktischen Ebene (Agensbezogenheit: Indikativ, aktive Konstruktionen vs. Agensausblendung: Konjunktiv, Passiv, Konstruktionen mit

man, Reflexivkonstruktionen); auf der syntaktischen Ebene (Aggregation vs. Integration) und auf der textuell-pragmatischen Ebene (spezifische textuelle Gliederungssignale).

Mit Blick auf den im Prozess des Schreibens entstehenden Text muss der Erwerb der Schreibrschritte bei einer freien und textgebundenen Erörterung vorausgesetzt werden (*Schurf / Wagener, Mayr, Kubitz, von der Heyde*): Erfassen des zu erörternden Themas, Sammeln des zum Erörterungsthema gehörenden Stoffes und seine Anordnung, Erstellen einer Gliederung für die eigentliche Erörterung, Überarbeitung des schließlich verfassten Textes.

Die für jene Textsorte vorauszusetzenden Schritte des Schreibprozesses sollten sodann mit den Schritten verglichen werden, die sich beim wissenschaftlichen Schreiben unterscheiden lassen: Einordnung des Themas (sich orientieren), Vorbereitung des Textes (recherchieren), Ordnen des Materials (strukturieren), Planung des Textes Text (argumentieren und gliedern), Verfassen des Textes (formulieren), Überarbeitung des Textes (wiederlesen und ggf. Korrekturen vornehmen (*Bünting u.a.*).

! argumentativen Texten fungierten Modelle von *Heinemann / Viehweger*. Demgegenüber orientierte sich die Vermittlung der Kenntnisse zur Mikrostruktur hinsichtlich der narrativen Texte an *Boueke u.a.*, hinsichtlich der deskriptiven Texte an *Becker-Mrotzek* und hinsichtlich der argumentativen Texte an *Augst / Faigel, Kaiser und Riehl*.

Für die Entwicklung der Argumentationskompetenz ist die Vermittlung grundlegender Begriffe im Bereich des Argumentierens unabdingbar. Dazu gehören: Anwendungsbereiche der

Die metakognitive Ebene.

Auf der metakognitiven Ebene soll auf der Grundlage der erworbenen Fachkenntnisse die Reflexionskompetenz der Studenten gefördert werden, und zwar durch vergleichende Analysen der im Laufe des Kurses verfassten narrativen, deskriptiven und argumentativen Texte. Hinzu kommt eine Vergleichsanalyse der von deutschen bzw. ausländischen Studenten verfassten Aufsätze mit den eigenen Arbeiten sowie eine vergleichende Analyse der im Pre-Test verfassten eigenen Arbeiten mit den während des Kurses überarbeiteten Varianten. Ergänzt werden diese vergleichenden Analysen durch kritische Reflexionen der im Laufe des Kurses angefertigten Portfolios sowie durch methodenkritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen, dem der Schreibentwicklung (*Bereiter / Scardamalia*), des schreibdidaktischen Modells (*Fritzsche*), des kognitiven Textkompetenzmodells (*Feilke*), der Textordnungsschemata (*Augst / Faigel*), des kognitiven Schreibkompetenzmodells (*Feilke / Augst*), des Schreibprozessmodells (*Hayes / Flower*), dem Modell der Schreibertypen (*Bräuer*) und der Schreibblockaden (*von Werder, Esselborn-Krumbiegel*), der Sprachfunktionen (*Bühler*) und der kulturellen Unterschiede in der Textproduktion

(Kaplan, Clyne, Kaiser, Eßer). Dabei wird eine bestimmte Abfolge eingehalten, indem die Reflexionsphasen den theoretisch-praktischen nachfolgen.

Als wichtiger „Baustein“ der Entwicklung der Reflexionskompetenz wird das Schreiben des Reflexionsportfolios im Laufe des ganzen Kurses mit dem fortlaufenden Austausch in der Gruppe angesehen. Dabei wird ein Set von reflexionsauslösenden und –steuernden Fragen angeboten:

- * Welche Kursinhalte waren (für mich) relevant?
- * Wie wurden die Kursinhalte didaktisch und methodisch bearbeitet?
- * Wie habe ich an dieser Aufgabe gearbeitet?
- * Was ist meiner Meinung nach an der Arbeit gelungen?
- * Was habe ich im Verlauf dieser Arbeit gelernt?
- * Wo hatte ich Schwierigkeiten, was ist mir unklar geblieben?
- * Welches sind meine nächsten (Arbeits-)Schritte?
- * welche Fragen habe ich an die Lehrerin bzw. an die Gruppe? (nach *Winter / Schwarz / Volkwein*).

Zum Abschluss des Kurses wurden im Sinne eines abschließenden Reflexionsschrittes der Kompetenzraster evaluiert und die Fragebögen zu den Kursinhalten und dem Ablauf des Kurses ausgefüllt.

Die Realisierungsebene.

Die Realisierungsebene meint das Feld der praktischen Förderung und Entwicklung der Schreibkompetenz. Schreibkompetenz soll durch Schreiben erworben werden, indem die Studenten narrative, deskriptive und argumentative Texte verfassen und dabei die Kenntnisse der Makro- und Mikrostruktur der unterschiedlichen Textverfahrenstypen zielgerecht anwenden. Dabei soll der Schwerpunkt auf das Verfassen argumentativer Texte (freie und sachtextgebundene Erörterung, Reflexionsportfolios) liegen. Die Studenten sollen beim Schreiben einer freien Erörterung die erworbene Kompetenz nachweisen, indem sie

- * in der Einleitung einen Rahmen und eine These formulieren

- * im Hauptteil Argumente aufgrund der Definition des thematischen Schlüsselbegriffs ableiten, die ein Argument unterstützenden Hinweise finden, Argumentationsketten aufbauen (vom Allgemeinen zum Konkreten bzw. umgekehrt), Argumente nach ihrer Relevanz ordnen, Schemata des Pro und Contra in einem Block oder in fortlaufender Antithetik anwenden.

- * im Schluss eine Stellungnahme und ein Fazit formulieren.

In der sachtextgebundenen Erörterung müssen die Studenten ergänzend zum oben Angeführten nachweisen, dass sie eine Textanalyse verfassen sowie ein kritische Stellungnahme zu dem zu analysierenden Text formulieren können.

Hinsichtlich der Mikrostruktur des argumentativen Textes sollen die Studenten folgende lexikalisch-semantische, syntaktische und textuelle Prägungen realisieren:

Auf der lexikalisch-semantischen Ebene: Fachtermini, Komposita, Nominalisierungen, indirekte Meinungsäußerung; auf der syntaktischen Ebene:

Agensausblendung, Passiv und passivähnliche Konstruktionen, argumentative Hypotaxe, integrative Muster, SVO- Wortreihenfolge; auf der textuellen Ebene: argumentative Textverknüpfen, explizite Textüberleitungen.

Im Hinblick auf das Schreiben als Prozess sollen die Studenten bestimmte Arbeitsschritte anwenden können: Erfassen des zu erörternden Themas, Sammeln des Stoffes, Gliederung des Stoffes für den Zweck einer Erörterung, Überarbeitung des schließlich verfassten Textes.

Durchführung des auf der Grundlage des Konzepts entwickelten Kurses

Rahmenbedingungen und Kursteilnehmer

Im Februar 2009 wurde das von mir erarbeitete Kursprogramm an der udmurtischen staatlichen Universität in Ischewsk (Russland) an der Fakultät für berufsbezogene Fremdsprachen angeboten. Der Lehrstuhl für Linguistik und interkulturelle Kommunikation hatte das Programm für die Studiengänge „Theorie und Methodik des Fremdsprachen- und –kulturunterrichts“ sowie „Linguistik und Übersetzungswesen“ übernommen.

Der Kurs wurde unter dem Titel „Grundlagen des schriftlichen (wissenschaftlichen) argumentativen Textes“ vom 01.09.2009 bis zum 30.12.2009 durchgeführt. Er fand wöchentlich à 4 Stunden in der jeweiligen Studentengruppe statt. Am Kurs haben insgesamt drei Studentengruppen teilgenommen: 6 Studenten des zweiten Studienjahres (3. Semester), 8 Studenten des dritten Studienjahres (5. Semester) und 5 Studenten des fünften Studienjahres (9. Semester). Insgesamt wurden 80 Unterrichtsstunden durchgeführt.

Die Kursteilnehmer waren altersgemäß homogen in der jeweiligen Studentengruppe: Das Alter 18-19 Jahre im dritten Semester, 19-21 Jahre im fünften Semester und 21-22 Jahre im neunten Semester. (Russische Studenten sind wegen des biographisch früheren „Starts“ der universitären Ausbildung deutlich jünger als ihre Kommilitonen in Deutschland.) Alle Studenten haben als Muttersprache Russisch, manche sind bilingual aufgewachsen (Russisch und Udmurtisch, Russisch und Tatarisch, Russisch und Ukrainisch). Deutsch wurde von den Kursteilnehmern als Fremdsprache über eine Dauer zwischen 7 und 12 Jahren in der Schule und an der Universität erlernt.

Die Kursinhalte mussten den Studenten des 3. und 5. Semesters wegen deren mangelnden Deutschkenntnissen teilweise auf Russisch vermittelt werden. Das theoretische Material ebenso wie die dazugehörigen Beispieltex-te wurden jedoch in der Zielsprache gelesen und bearbeitet; das Gleiche gilt für die von den Studenten selbst verfassten Texte.

Abfolge der Kurssequenzen

In den ersten zwei Stunden wurden die Kursziele und Kursaufgaben erklärt; die Kursthemen wurden vorgestellt. Außerdem wurde ein kurzer Überblick über die didaktischen Schwerpunkte bei der Schreib- und Textkompetenzentwicklung in deutschen Schulen gegeben. Erläutert wurde auch die Relevanz der Schreib- und Textkompetenz für das Studium und den Beruf in Deutschland.

Folgende didaktische Materialien wurden zugrunde gelegt: Schreibentwicklung nach *Bereiter / Scardamalia*, das schreibdidaktisches Modell nach *Fritzsche*, das Curriculum argumentierenden Schreibens im Deutschunterricht nach *Baurmann / Ludwig* (1990), die für das Abitur vorgeschriebenen Aufgabenarten (*Lehrplan Deutsch NRW* 1999), Fragen zur unterrichtsbegleitenden Reflexion eines Arbeitsprozesses nach *Winter / Schwarz / Volkwein* (Portfolio im Unterricht: 2008). Methodische Materialien waren: Leistungsnachweis- und Teilnahmenachweisscheine; jeweils eine Hausarbeit, ein Praktikumsbericht und eine Abschlussarbeit als Beispiele.

Ein Kursblock von 8 Stunden zur Makro- und Mikrostruktur *narrativer* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Makrostruktur nach *Heinemann / Viehweger*, Mikrostruktur nach *Boueke u.a.* Methodische Materialien im einzelnen: Exemplarische Märchen, Bildergeschichten, Berichte aus der Zeitung („Kölner Stadtanzeiger“) und von www.as-schule.de: Zwischenberichte der Forschungsprojekte der Universität zu Köln.

Zur methodischen Umsetzung: mündlich waren zu bearbeiten: Makrostruktur und Mikrostruktur in den Beispieltexten erkennen, vergleichen und umarbeiten (auslassen, hinzufügen, umformulieren); schriftliche Einzelarbeit; eine Bildergeschichte beschreiben; Partnerarbeit und Gruppenarbeit: schriftlich: ein Märchen schreiben (Hausaufgabe), es in der Partner- und Gruppenarbeit vorlesen und seine Makro- und Mikrostruktur gemeinsam analysieren; Zeitungsberichte aus dem Texttyp NARR II in den Texttyp NARR I (nach *Heinemann / Viehweger*) umschreiben (Hausaufgabe). Portfoliozwischenbilanz: Portfolios in der Gruppe vorlesen.

Ein Kursblock von 8 Stunden zur Makro- und Mikrostruktur *deskriptiver* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Makrostruktur nach *Heinemann / Viehweger*, Mikrostruktur nach *Becker-Mrotzek*. Methodische Materialien im einzelnen: Beispieltexte von www.as-schule.de: Zwischenberichte der Forschungsprojekte der Universität zu Köln, Aufsätze von ausländischen Studenten aus der Uni zu Köln, Gebrauchsanweisungen zu elektrischen Haushalts- und Abspielgeräten.

Zur methodischen Umsetzung: schriftlich zu erledigende Aufgaben: einen Gegenstand beschreiben (Hausaufgabe) und mit dem Beispieltext vergleichen; mündliche Aufgabe: Makrostruktur und Mikrostruktur in den Beispieltexten erkennen, vergleichen und umarbeiten (auslassen, hinzufügen, umformulieren) – in Einzelarbeit bzw. Partnerarbeit; schriftliche Aufgabe: aus identischen Angaben zu einem Sachverhalt zwei verschiedene Texttypen erstellen - NARR II und DESCR I; schriftliche Aufgabe: eine Gebrauchsanweisung zu einem Gerät (z.B. elektrisches Heizkissen) schreiben und anschließend mit dem Original vergleichen, eine Gebrauchsanweisung für einen Handywecker schreiben (Hausaufgabe) und den Arbeitspartner das Gerät gemäß dieser Gebrauchsanweisung bedienen lassen;

mündliche Aufgabe: verschiedene Kurztexte nach dem jeweiligen Textverfahrenstyp nach *Heinemann / Viehweger* einordnen.

Portfoliozwischenbilanz: Portfolios in der Gruppe vorlesen.

Ein Kursblock von 10 Stunden zum *Argumentieren*:

Im einzelnen wurden behandelt: Anwendungsfelder, Argumentationsformen, Argumentation und verwandte Begriffe (Begründen, Rechtfertigen, Erklären, Schlussfolgern, Vorhersagen), Elemente und Formen der Argumentation, Prozess des Begründens, Argumentationsketten, Typen von Argumenten, Argumentationsstrategien.

Didaktische Materialien: Definition der Hauptbegriffe nach *Ecker, Toulmin, Bünting u.a., Mayr* und nach *Biermann u.a.* (Texte, Themen und Strukturen).

Methodische Materialien: Aufsätze der deutschen Studenten.

Zur methodischen Umsetzung: Kernbegriffe exzerpieren, und zwar in der Gruppe anhand der vorliegenden Beispiele zum Thema „Die udmurtische Staatliche Universität - ein Ort der Bildung?“ erläutern, weitere Beispiele in den Aufsätzen der deutschen Studenten finden, Beispiele zu jedem Argumententyp beim oben genannten Thema finden und Argumentationsketten dazu entwickeln (Hausaufgabe).

Ein Kursblock von 10 Stunden zur Makrostruktur *argumentativer* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Makrostruktur nach *Heinemann / Viehweger*, Makrostruktur der freien Erörterung nach *Biermann u.a.* und *Mayr*, Dreischrittmodell nach *Bünting u.a., Biermann u.a.* und *Kubitza*, Fünfschrittmodelle nach *Bünting u.a.* und *Geißner*. Methodische Materialien: Aufsätze der deutschen Studenten, Beispieltexte und Übungen aus dem Lehrbuch „Training Deutsch. Aufsatz 7./8. Klasse“.

Zur methodischen Umsetzung: Makrostruktur in den Aufsätzen der deutschen Studenten erkennen, Beispiele zur Einleitung mit der These und der Definition des Schlüsselbegriffs, zum Hauptteil mit den Pro- und Contra-Argumenten, zum Schluss mit der eigenen Stellungnahme zum oben erwähnten Thema anführen (Gruppenarbeit und Hausaufgabe), Argumentationsketten zum Thema, den sich steigernden Aufbau der Pro-Argumente bzw. den abschwächenden Aufbau der Contra-Argumente, Erörterungsschemata Pro und Contra in einem Block und laufende Antithetik üben, Makrostruktur der eigenen Aufsätze aus dem Pre-Test zum oben genannten Thema analysieren.

Ein Kursblock von 8 Stunden zur Mikrostruktur *argumentativer* Texte. Die didaktischen Materialien im Überblick: Formulierungsebene nach *Augst / Faigel, Riehl, Biermann u.a., Kubitza* und *Mittelpunkt* (DaF); Darstellungsebene nach *Koch / Österreicher*. Methodische Materialien: Aufsätze der deutschen Studenten, Textbeispiele und Übungen aus dem Lehrbuch „Training Deutsch. Aufsatz 7./8. Klasse“.

Zur methodischen Umsetzung: Darstellungsebene und Formulierungsmuster in den Aufsätzen der deutschen Studenten und Beispieltexten erkennen, Mikrostruktur

der eigenen Aufsätze beim Pre-Test zum oben genannten Thema analysieren, passende Textverknüpfungen in den Beispieltextrn und den eigenen Aufsätzen einsetzen, fehlerhaft oder schlecht formulierte Aussagen / Wendungen durch passendere ersetzen.

Ein Kursblock von 10 Stunden zum *Schreiben als Prozess*:

Im einzelnen wurden behandelt: die Schritte des erörternden Schreibens. Die didaktischen Materialien im Überblick: Arbeitsschritte nach *Biermann u.a.* und *Mayr*. Methodische Materialien: Beispiele der Studenten zur Makrostruktur der Erörterung zum bekannten Thema, Beispielerörterung aus dem Lehrbuch „Deutsch in der Sek. I. 9/10.“ von *Mayr*.

Zur methodischen Umsetzung: Simulieren der Schreibschritte der Erörterung zum bekannten Thema, Beispielerörterung analysieren, Erörterung zum alten und bekannten Thema neu verfassen.

Ein Kursblock von 4 Stunden zur *Zwischenreflexion* mit folgenden Schwerpunkten: Sprach- und Textfunktionen, Entwicklungsstufen der argumentativen Textkompetenz nach *Augst / Faigel / Feilke*, Einschätzung der eigenen Entwicklungsstufe vor dem Kurs und im Laufe des Kurses. Didaktische Materialien im Überblick: Sprachfunktionsmodell von *Bühler*, ontogenetische Differenzierung der Textordnungsschemata nach *Augst / Faigel* und Prozess des Erwerbs textstrukturierender Fähigkeiten nach *Feilke*. Methodische Materialien: Beispielbriefe an Prof. Augst, verfasst von deutschen Schülern und Studenten, aus dem Buch von *Augst / Faigel*, eigene Briefe an Prof. Augst.

Zur methodischen Umsetzung: einen eigenen Brief an Prof. Augst zum Thema „Abschaffung der Hausaufgaben in der Schule“ schreiben (Hausaufgabe), die Beispielbriefe der deutschen Schüler und Studenten und eigene Briefe nach den erarbeiteten Textordnungsschemata analysieren.

Ein Kursblock von 10 Stunden zur *textgebundenen Erörterung*. Die didaktischen Materialien im Überblick: Aufbau einer Erörterung, vier Grundtypen der kritischen Texterörterung nach *Biermann u.a.*, Arbeitsschritte beim Verfassen einer Erörterung auf der Basis einer Sachtextvorlage nach *von der Heyde*, die Fünfschrittlesemethode nach *Brenner u.a.*.

Zur methodischen Umsetzung: eine Erörterung gemäß der erarbeiteten Schrittfolge verfassen.

Ein Kursblock von 4 Stunden zur *Reflexion* mit folgenden Schwerpunkten: Schreibkompetenz und Schreibprozess, Schreibertypen und Schreibblockaden, Etappen des wissenschaftlichen Schreibens, kulturelle Unterschiede der Produktion von akademischen Texten. Didaktische Materialien im Überblick: kognitives Schreibkompetenzmodell nach *Feilke / Augst*, kognitives Schreibprozessmodell nach *Hayes / Flower*, Schreibertypen nach *Bräuer*, Schreibblockadentipps nach *von Werder* und *Esselborn-Krumbiegel*, Etappen des wissenschaftlichen Schreibens nach *Bünting u.a.*, kulturelle Unterschiede in der Textproduktion nach *Kaplan, Clyne, Kaiser* und *Eßer*.

Selbstreflexion zum Kurs: Kompetenzraster und Fragebögen zum Kurs ausfüllen (Hausaufgabe).

4 Stunden zum *Nach-Test* mit folgender Schreib-Aufgabe: Diskutieren Sie die Frage der „Stellung der deutschen Sprache im russischen Bildungssystem“ und nehmen Sie Stellung dazu.

Vorstellung und Analyse einer ersten statistischen Auswertung

Nach der Durchführung des Kurses und aufgrund der Analyse der Aufsätze der Kursteilnehmer vor bzw. nach dem Kurs wurde ein (vorläufiger) Kriterienraster zur *Mikrostruktur*, jeweils bezogen auf die unterschiedlichen Textverfahrentypen, entwickelt, auf dessen Grundlage die Daten statistisch ausgewertet wurden. Der Kriterienraster zur *Makrostruktur* ist ebenfalls vorhanden, die statistische Auswertung ist in Vorbereitung.

Die statistische Bearbeitung der Angaben zur *Mikrostruktur* hat Folgendes ergeben (einige Beispiele):

Lexikalisch-semantische Ebene:

* Die Wörteranzahl im Nachtest auf Deutsch ist im Vergleich zum Vortest auf Deutsch deutlich gestiegen (im Folgenden Statistik bei gepaarten Proben nach Mittelwerten: 204,21 gegenüber 390,37).

* Die Wörteranzahl im Nachtest auf Russisch im Vergleich zum Vortest auf Russisch ist ebenfalls deutlich höher (231,68 gegenüber 401,58)

* Die Anzahl der narrativen lexikalisch-semantischen Prägungen ist im Nachtest deutlich gesunken (Test auf Deutsch: 15,16 gegenüber 6,53; Test auf Russisch: 21,00 gegenüber 9,16)

* Die Anzahl der deskriptiven lexikalisch-semantischen Prägungen ist im Nachtest deutlich gestiegen (Test auf Deutsch: 50,16 gegenüber 105,95; Test auf Russisch: 75,63 gegenüber 130,00)

* Die Anzahl der argumentativen lexikalisch-semantischen Prägungen ist ebenfalls gestiegen (Test auf Deutsch: 39,63 gegenüber 95,68; Test auf Russisch: 63,11 gegenüber 118,68)

Fazit: Auf der lexikalisch-semantischen Ebene lassen die für beide Sprachen ermittelten Daten den Schluss zu, dass die Studierenden gelernt haben, zwischen narrativen, deskriptiven und argumentativen Mikrostrukturen auf der lexikalisch-semantischen Ebene zu unterscheiden und sie in einem argumentativen Text angemessen einzusetzen (deskriptive und argumentative lexikalisch-semantische Prägungen) oder zu vermeiden (narrative lexikalisch-semantische Prägungen).

Syntaktische Ebene:

* Auf der syntaktischen Ebene gibt es eine deutliche Steigerung der syntaktischen deskriptiven und argumentativen Prägungen: deskriptive Prägungen, Test auf Deutsch: 11,84 gegenüber 31,47; Test auf Russisch: 16,89 gegenüber 34,37; argumentative Prägungen, Test auf Deutsch: 20,16 gegenüber 51,89; Test auf Russisch: 23,95 gegenüber 51,58.

* Das zu erwartende Absinken der narrativen syntaktischen Prägungen ist allerdings nicht festzustellen: Test auf Deutsch: 48,21 gegenüber 55,89; Test auf Russisch: 45,74 gegenüber 55,32.

Die für beide Sprachen im Nachtest festzustellende leichte Erhöhung der narrativen syntaktischen Prägungen bei einem argumentativen Text anstelle der eigentlich erwarteten Reduzierung lässt sich vielleicht damit erklären, dass erstens die Texte insgesamt deutlich an Umfang zugenommen haben (siehe oben) und dass zweitens in Russland auch in argumentativen Texten syntaktische Strukturen dominieren, die für narrative Texte typisch sind. Das hieße, dass die Vermeidung solcher Strukturen und die sichere Aneignung der für argumentative Texte typischen mehr Übung und das meint auch: mehr Zeit benötigt, als sie in meinem Kurs gegeben war. Diesen Zusammenhang belegen auch die Kommentare der Studierenden in den Portfolios und in den Fragebögen zum Abschluss des Kurses.

Textuelle Ebene:

* Die narrativen textuellen Prägungen sind in beiden Sprachen gering, sowohl im Vor- als auch im Nachtest: Test auf Deutsch: 2,74 gegenüber 2,16; Test auf Russisch 2,42 gegenüber 2,26.

* Da die deskriptiven textuellen Prägungen in den Aufsätzen kaum vorhanden sind, wurden sie statistisch nicht ausgewertet.

* Die argumentativen textuellen Prägungen weisen für beiden Sprachen eine deutliche Erhöhung im Nachtest auf: Test auf Deutsch: 3,05 gegenüber 11,74; Test auf Russisch: 3,16 gegenüber 13,11.

Fazit: Auf der textuellen Ebene ergeben die Testdaten, dass die Studierenden hinsichtlich des angemessenen Einsatzes von argumentativen Strategien auf der Ebene der Mikrostruktur eines Textes deutliche Fortschritte erreicht haben.

Literaturliste:

Augst, Gerhard /Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/Bern/New York: Lang.

Brunner, Ilse / Häckler, Thomas / Winter, Felix (Hgg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich Verlag

Daniels, Albert u.a. (2008): Mittelpunkt C I. Deutsch als Fremdsprache Lehrbuch. Klett Verlag.

Ecker, Malte W. (2006): Kritisch argumentieren. Aschaffenburg: Alibri.

Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“: kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung, und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2. Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.

- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer.
- Heyde, Hartmut von der (2008): Training Deutsch. Aufsatz 9./10. Klasse. Stark Verlag
- Heyde, Hartmut von der (2008): Training Deutsch. Erörtern und Sachtexte analysieren. Stark Verlag
- Kaiser, Dorothee (2002): Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. Tübingen: Stauffenburg.
- Kaplan, Robert (1972): Anatomy of Rhetoric. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe- Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36, S. 15-43.
- Kubitzka, Frank (2009): Training Deutsch. Aufsatz 7./8. Klasse. Stark Verlag
- Mayr, Otto: Deutsch in der Sekundarstufe I 9/10. Auer Verlag
- Riehl, Claudia M. (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg.
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Frankfurt /Main: Peter Lang.
- www.as-schule.de Internetportal mit Schülerarbeiten

V. Neborskaya, M.Sadykova, E. Tarabaeva
Udmurt State University (Izhevsk, Russia)

LINGUISTICS STUDENTS' LEARNING PROCESS AND COMPETENCE MASTERY

Participation of Russia in the Bologna Process and creation of the European Higher Education Area make us shift from teacher-centered to student-centered learning, progress to a syllabus made on competences, and develop assessment techniques which will specifically measure knowledge, skills, attitudes, or values identified in the learning objectives.

Since teaching is deeply rooted in philosophy, culture and basic concepts of education, the students' learning styles and habits in foreign language acquisition must be considered. Learning styles can be explained through individual intake and understanding of new information. Some people may prefer spoken language, others may rely on visual presentations or other activities. It is obvious that people study differently and achieve different levels because of their biological and psychological differences, different cultural and educational backgrounds. Usually students learn more effectively when they are motivated and take their own initiatives and when their learning process can match or coincide with appropriate approaches in teaching, though the problem of motivation is not the subject of this

paper. Teachers working with future linguists must try to establish optimal environmental and psychological climates to allow students to learn in accordance with their own preferred styles and at the same time teachers are to equip students with general requirements for them to master competences their students need, to achieve one of the following levels: expert, learner, or amateur in the sphere they are interested. Speaking about linguistics students the main task is to make them experts or to let them become advanced students in linguistics, in theory and practice of translation, in speaking and perception of foreign languages, in knowing stylistics and intercultural peculiarities. So we suggest having a close look at some of the competences to be mastered during linguistics students' learning process. For example, we consider pragmatic adaptation competence and re-writing competence the less described in literature, that is why studying levels, indicators and descriptors of these competences can be of great use for both teachers and students (future interpreters and translators).

Translation of the text from or to the target language is an important part of teaching linguistics. And the translation method was used traditionally to teach language as a subject, involving studying grammatical forms, vocabulary explanations, concept checking. Actually translation helps to derive input from authentic sources, to expose learners to the language as a system, to involve students in creative language use. Linguistics students as specialists are expected to produce a high quality translation of texts which will not deprive the source text of its national peculiarities, but at the same time will not lead the target audience of the translated text to the cultural shock [1].

There is no denying the fact that to teach how language is related to the situation in which it is used in the text both in the source and target variants is essential. It helps learners to acquire pragmatic adaptation competence. As it is put in the Glossary on the Bologna Process, competences describe what a learner knows or is able to demonstrate after the completion of a learning process [4]. We define *pragmatic adaptation competence* (PAC) as an ability to reproduce the multi-layer structure of the source text with the help of the target language transformations of various types and target reader-oriented adapting strategy, in accordance with norms of the target language and criteria applied to a high-quality translation. Mastery of PAC is closely related to a number of other competences such as linguistics, translation, communicative, re-writing ones and many others.

As for communicative competence mastery within the frame of teaching linguistics, it is entirely possible to distinguish translation as a communicative activity in which language can be practiced at all levels within a meaningful context. *Communicative competence* is connected with a language learner's grammatical knowledge of syntax, morphology, phonology and so on, as well as social knowledge about how and when to use the language appropriately. That is why it is recommended to use mother-tongue exercises in teaching translation to help students understand what works in their mother tongue may not work in

English. And we must remember that *sociolinguistics* (which is the descriptive study of the effect of any aspects of society, including cultural norms, expectations, and context, on the way language is used, and the effects of language use on society) is closely related to communicative competence mastery and studying pragmatics in general.

To test competences is essential though very difficult question. For example, the basic idea of communicative competence remains the ability to use language appropriately, both receptively and productively, in real situations [8]. Communicative language tests are intended to be a measure of how the testees are able to use language in real life situations. In testing productive skills, emphasis is placed on appropriateness rather than on ability to form grammatically correct sentences. In testing receptive skills, emphasis is placed on understanding the communicative intent of the speaker or writer rather than on picking out specific details [8]. We hope that pragmatic adaptation competence model and re-writing competence model will provide students and teachers with tools of assessment of students' skills and knowledge.

The suggested PAC model presents itself in a three-level scheme with recognition at the first level, proficiency at the second level, and mastery at the third one:

Level I – Identifying and comprehending the multi-layer structure of the source text, developing attitudes and skills that facilitate its understanding.

Level II – Developing pragmatic adaptation strategies via pragmatic routines.

Level III – Actively promoting pragmatic adaptation on the professional level.

The goal for each of our linguistics students is to achieve a Level III command of PAC, and we expect each student upon graduation to have achieved full mastery (Level III) for PAC before they become integrated with their professional role as interpreters / translators or teachers of English.

Benchmarks of the PAC model are described by a number of *indicators* for each level, which provide additional information about the PAC definition.

To describe and assess the main steps of mastering PAC the *descriptors* have been developed for each indicator at a certain level. Using suggested descriptors as a guide, the level of students for PAC can be evaluated; moreover, students also can self-assess their strengths and areas in need of improvement, i.e. their capability in the PAC - outcome-based skill sets - around which our BA degree program is built. We consider self-assessment of PAC an important way of enhancing the students' professional development. The corresponding indicators and descriptors are presented below.

References:

1. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник / В. Н. Комиссаров. - Москва: Альянс, 2013. – 250с.

2. Caudery, T. (1998). Increasing students' awareness of genre through text transformation exercises: An old classroom activity revisited, University of Aarhus, Denmark
3. Fushan Sun (2010). Pedagogical Implications to Teaching English Writing. Journal of Language Teaching and Research, ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland. Vol. 1, No. 6, pp. 867-870,
4. Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian. Bonn, August 2006. pp.58-59.
5. Krashen, S. (1984). Writing: Research, Theory and Applications. Beverly Hills: Laredo.
6. Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press. pp. 45-77.
7. Neborskaya, V., Sadykova, M., Tarabaeva, E. (2012). Pragmatic adaptation competence mastery // European Science and Technology: materials of the II international research and practice conference, May 9-10, 2012. - Publishing office «Bildungszentrum Rodnik e. V.»., 2012. - Vol. 3. - C. 177-181.
8. S. Kathleen, Kitao Doshisha Women's College, Kenji Kitao, Doshisha University (Kyoto, Japan). Testing Communicative Competence. The Internet TESL Journal, Vol. II, No. 5, May 1996. <http://iteslj.org/>

H.-G. Neugebauer

Universität zu Köln (Köln, Deutschland)

DIE ENTWICKLUNG DER LESEKOMPETENZ

DURCH DEN ERWERB TEXTVERSTEHENDER OPERATIONEN:

ZU JÜRGEN GRZESIKS KONZEPT DES TEXTVERSTEHENS UND SEINER FÖRDERUNG

Summery:

Schrifttexte bilden in ihrer geordneten Kombination von Buchstaben nur einen kleinen Ausschnitt unserer sichtbaren Welt. Doch wenn wir die Schrift nicht nur wahrnehmen, sondern auch erkennen, dass sie etwas anderes repräsentiert, dann eröffnen sich uns alle Welten, die durch die Kombination von Schriftzeichen dargestellt werden können. Aber alles, was von einem Text dargestellt wird, muss vom Leser aus dem, was er schon weiß und kann, konstruiert werden. Dafür muss er schon Weltwissen erworben haben und psychische Operationen für das Textverstehen vollziehen können.

Einleitung

Lesen gilt als eine basale Kulturtechnik, die sich in Deutschland einer hohen Aufmerksamkeit erfreut. Dafür nur einige Belege: Viele Schulen veranstalten Lesewettbewerbe, vor allem für jüngere Schülerinnen und Schüler. Deren Ergebnisse werden sogar in der lokalen Presse registriert, vor allem dann, wenn Kinder mit sog. Migrationshintergrund erfolgreich abschneiden. Das gilt dann als Indikator für eine erfolgreiche Integration.

In Köln hat vor kurzem die 13. lit .COLOGNE stattgefunden. Eine Woche lang finden an verschiedensten Orten der Stadt viele Veranstaltungen statt, bei denen in-

und ausländische Autoren ihre neuen Werke dem Publikum vorstellen. Und viele dieser Veranstaltungen sind schon lange im Voraus ausgebucht. Zweimal im Jahr finden in Deutschland große Buchmessen in Frankfurt und in Leipzig statt. Die Besucherzahlen, und nicht nur die der Fachbesucher, die aus professionellen Gründen die Messen besuchen, bewegen sich seit Jahren auf einem hohen Niveau. Viele Interessierte reisen zum Teil weit an, um sich über die Neuerscheinungen der vielen kleinen und großen Verlage aus erster Hand zu informieren und der Präsentation durch die Autoren beizuwohnen.

Das führt zu einem Bild vom Lesen als einer kultivierten Freizeitbeschäftigung einer gebildeten Schicht, deren Selbstrekrutierung durch das allgemeinbildende Schulsystem in Deutschland – Lesen wird in der ersten Klasse der Grundschule gelernt – gewährleistet wird. Bezeichnend ist, dass über Lesen vor allem in den Feuilletons diskutiert wird, aktuell unter der Fragestellung; Wie Lesen sich unter der Verbreitung von eBooks verändert und ob es in Zeiten digitalisierter Textverbreitung überhaupt des gedruckten Buches mit seinen einzigartigen Qualitäten noch bedarf.

Ich möchte im Folgenden einen Ansatz vorstellen, der sich von dem eben skizzierten Bild des Lesens markant unterscheidet. Er stammt von einem meiner akademischen Lehrer, ist in zwei größeren Buchpublikationen und einigen empirischen Untersuchungen niedergelegt und verdient meines Erachtens mehr Aufmerksamkeit, als ihm bisher zuteil wurde.

Sein Urheber Jürgen Grzesik., Jahrgang 1929, hat eine Ausbildung als Gymnasiallehrer absolviert und auch einige Jahre am Gymnasium unterrichtet, bevor er nach Promotion (1960) und Habilitation 1973 einen Lehrstuhl für Unterrichts- und Curriculumtheorie an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln erhielt. Diesen Lehrstuhl hatte er bis 1994 inne. Im kommenden Jahr feiert er seinen 85. Geburtstag. Seine bislang letzte Veröffentlichung stammt aus dem Jahre 2009.

Der psychologische Ansatz von J. Grzesik:

Um die andere Sichtweise auch begrifflich zu markieren, spricht Grzesik nicht vom Lesen, sondern vom Textverstehen. Ihm geht es um das Problem, wie Texte überhaupt verstanden werden können. Er fasst das Problem in die Frage: Was muss der Leser tun, wenn er Texte verstehen will, und wie kann dies gelernt werden [1:8]? Er greift dabei zurück auf die Erkenntnisse der neueren Lesepsychologie, aber auch auf die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie in der Tradition der Schweizer Psychologen J. Piaget und H. Aebli. Neuerdings werden auch die aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie in das vorhandene Konzept des Textverstehens integriert. Grundlegend ist dabei der Ansatz der modernen Lesepsychologie., wonach der Leseprozess als kognitiv-aktive Konstruktionsleistung zu verstehen ist. Das bedeutet, dass jeder Leser bemüht ist, Sinnkonzepte zu entwickeln, dass textlich vorgegebene Informationen und die Kognitionsstrukturen der Rezipienten zusammenwirken und dass durch die

Interaktion von Vorwissen auf der einen Seite und Textinformationen auf der anderen „mentale Modelle“ entstehen. Und die Entwicklung solcher „mental Modelle“ ist gleichbedeutend mit dem konstruktiven Akt der Erzeugung von Textsinn.

Die Grundeinsicht der neueren Lespsychologie verknüpft Grzesik mit einer Theorie des operativen Lernens. So ist das Verstehen von Textsinn für ihn das Ergebnis einer bestimmten Kombination von textverstehenden Operationen. Einige Operationen stellen Beziehungen innerhalb des Textes her, andere überschreiten den Text und verknüpfen ihn mit seinem Kontext. Zu diesen Operationen ist der jeweilige Leser nur dann fähig, wenn er die einzelnen Operationen und auch ihre Kombinationen in gleichzeitigen (simultanen) und aufeinander folgenden (sequentiellen) Verbänden zuvor gelernt hat.

Im Alltag, aber erstaunlicherweise auch in manchen einschlägigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen dominiert immer noch eine naive Vorstellung vom Textverstehen. Das letztere sei an den vieldiskutierten PISA-Studien belegt. Im Zentrum dieser seit dem Jahre 2000 alle drei Jahre durchgeführten internationalen Schulleistungsvergleiche steht die Lesekompetenz, die sogenannte „reading literacy“, die zu Recht als eine für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabdingbare Voraussetzung angesehen wird. Doch worin besteht die Naivität der Vorstellung vom Textverstehen? Die Autoren der Studien gehen offensichtlich von der Vorstellung aus, dass im Text stehe, was er mitteilen will, und dass man ihm dies nur entnehmen müsse. Und nicht nur Fakten, sondern auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte, würden durch die Schrift vermittelt und könnten durch das Lesen „aufgenommen“ werden. „Danach scheint der Text ein Supermarkt mit dem Angebot von seltsamen Informationen zu sein, die man ‚ermitteln‘, ‚lokalisieren‘ und ‚heraussuchen‘ muß“ [1:10]. Erhebliche Konsequenzen hat ein solches naives Verständnis des Textverstehens auch im schulischen Alltag, weil es sich mit Verstellung verbindet, dass es für jeden Text ein eindeutig richtiges Verständnis gebe. Die Deutungshoheit für dieses richtige Verständnis liegt – wie sollte es anders sein – bei der Lehrkraft. Das führt bei der Textarbeit im Unterricht dazu, dass die Lehrkraft durch geschicktes Fragen die Lernenden an „ihr“ Textverständnis heranführen will. Und auf der Seite der Lernenden führt ein solches Verständnis dazu, dass sie – manchmal nicht anders als durch Raten – herauszufinden suchen, welches Verständnis die Lehrkraft dem gerade zu bearbeitenden Text unterlegt. Der Erfolg dieser Bemühungen wird mit einer guten Zensur honoriert, der Misserfolg hingegen wird als Minderleistung „bestraft“.

Operationen des Textverstehens, an einem Beispiel vorgestellt.

An einem Beispiel möchte ich Grzesiks Verständnis textverstehender Operationen vorführen.

Bertolt Brecht (1898–1956)

ICH HABE GEHÖRT, IHR WOLLT NICHTS LERNEN

Ich habe gehört, ihr wollt nichts lernen
Daraus entnehme ich: ihr seid Millionäre,
Eure Zukunft ist gesichert – sie liegt
Vor euch im Licht. Eure Eltern
Haben dafür gesorgt, daß eure Füße
An keinen Stein stoßen. Da mußt du
Nichts lernen. So wie du bist
Kannst du bleiben.
Sollte es dann noch Schwierigkeiten geben, da doch die Zeiten
Wie gehört habe, unsicher sind
Hast du deine Führer, die dir genau sagen
Was du zu machen hast, damit es euch gut geht.
Sie haben nachgelesen bei denen
Welche die Wahrheiten wissen
Die für alle Zeiten Gültigkeit haben
Und die Rezepte, die immer helfen.
Wo so viele für dich sind
Brauchst du keinen Finger zu rühren.
Freilich, wenn es anders wäre
Müßtest du lernen

[um 1932 entstanden; in: Gesammelte Werke 8, Gedichte I, 385 f.].

Wollte man alle Teiloperationen auflisten, so bräuchte man – je nach Konkretionsgrad – mehrere Seiten.

Am Anfang stünden relativ einfache Teiloperationen wie:

- * Alle Buchstaben und Buchstabenkombinationen identifizieren können
- * Allen Buchstabenkombinationen Wortbedeutungen oder grammatische Bedeutungen zuschreiben können

Kompliziertere Operationen betreffen die Verknüpfung von Informationen, die sich an verschiedenen Stellen finden, und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen zu einem in sich stimmigen mentalen Modell des Textes

* Verschiedene Subjekt-Nennungen des Textes auf das Prädikat „nichts lernen wollen“ beziehen können: „Millionäre“; Menschen, deren „Zukunft gesichert“ ist, denen Eltern alle Steine aus dem Wege geräumt haben, die über Führer verfügen, über Wahrheiten und über Rezepte, wollen (und müssen) nichts lernen.

* Aus dieser Zusammenstellung den Schluss ziehen können, dass es sich bei den Genannten um eine kleine Gruppe handelt, zu der der Leser als Adressat des Textes sich kaum zurechnen kann.

* Den Schluss ziehen können, dass das, was hier als Wirklichkeit hypostasiert wird („ihr seid Millionäre“) als unreal erkannt werden soll, während das eigentlich Wirkliche mit dem Irrealis „wenn es anders wäre“ vorgestellt wird.

* Den Sprechakt des eindringlichen Appells erkennen können anhand der knappen, direkten, nicht in eine Gedichtform eingepasste Sprache mit biblischen Anklängen („dass eure Füße an keinen Stein stoßen“).

* Aus den Zuschreibungen derer, die nichts lernen wollen, durch Umkehrschluss positive Attribute von Lernen gewinnen können. Lernen ist unabdingbar für diejenigen, die nicht sehr reich sind, deren Zukunft unsicher ist, die ihre Schwierigkeiten selbst bewältigen müssen, die nicht unverändert bleiben wollen und die sich nicht abhängig machen wollen von Führern, die behaupten, über ewige Wahrheiten und unfehlbare Rezepte zu verfügen.

* Die mit Hilfe der verschiedenen Operationen gewonnenen Informationen zu einem kohärenten textadäquaten Sinnzusammenhang verknüpfen können, der ein mentales Modell des Textsinns abgibt.

Am Ende stehen textüberschreitende Operationen

* Zusätzliche Informationen zum Text zur Ergänzung, Korrektur oder Vertiefung des gewonnenen Textsinns nutzen können. Dazu gehören beispielsweise die Angabe des Autors und des Jahres, in dem das Gedicht entstanden ist. Ihre Identifizierung kann Wissensbestände aktivieren über die politische Situation in Deutschland 1932 und die Überzeugungen, die Bertolt Brecht vertreten hat.

* Eine Verknüpfung herstellen können zwischen dem Gedicht des Marxisten B. Brecht und dem berühmten Wahlspruch von Wladimir Iljitsch Lenin

Учиться, учиться и ещё раз учиться (Lernen, Lernen und nochmals Lernen). Das Gedicht kann gelesen werden als die poetische Umsetzung einer Reverenz des deutschen Marxisten Brecht gegenüber dem Wahlspruch des ersten Sowjetführers [zum Ganzen vgl.4:278-285].

Die Operationen, die erforderlich sind, um einen dem Text adäquaten Sinn konstruieren zu können, müssen gelernt werden. Andernfalls versteht man den Text falsch oder nur partiell angemessen. Eine Lehrerin, die das Brecht-Gedicht zwei Stunden lang im Deutschunterricht mit einer Klasse 9 bearbeitet hat, beschreibt das unzureichende Verständnis ihrer Schüler folgendermaßen:

„Ich glaube, ein wirkliches Verständnis des Ganzen ist nicht erfolgt. Es wurde deutlich, dass die Schüler nach wie vor der Meinung waren, dass jemand, der Geld hat, nichts zu lernen braucht. Lediglich durch die Darstellung im Gedicht haben sie nach und nach verstehen müssen, dass Brecht es wohl nicht so gemeint hat. Textrezeption von Schülern als Spiegel der sie umgebenden gesellschaftliche Wirklichkeit (Jackpot im Lotto, Shows: Wer wird Millionär? usw.“ [1:286]. Das bedeutet aber: das aus vielerlei Quellen gespeiste „Weltbild“ der Schüler verhindert ein adäquates Verständnis des Gedichts.

Ein adäquates Verständnis des Gedichts entwickeln heißt nicht, sich einem irgendwo befindlichen „einzig und eindeutig richtigen“ Verständnis anzunähern. Eine solche Unterstellung würde einen Rückschritt gegenüber dem konstruktiven und subjektbetonten Grundgedanken von Grzesiks Theorie des Textverstehens

bedeuten. Ein adäquates Verständnis meint ein sich stimmiges, konsistentes und kohärentes mentales Modell des Textsinns, das prinzipiell offen und jederzeit revidierbar ist aufgrund von neuen Informationen aus dem Text selbst oder aus seinem Umfeld. So ist Textverstehen als ein Prozess anzusehen, der prinzipiell kein endgültiges Ziel haben kann.

Förderung von Textverstehen im und durch Unterricht

Die eher bescheidenen Ergebnisse im Bezug auf die „reading literacy“ bei den Internationalen Schulleistungsstudien in vielen an den Untersuchungen beteiligten Ländern, aber auch die alltäglichen Erfahrungen von Lehrkräften machen die Frage dringlich, wie die Kompetenz des Textverstehens nachhaltig gefördert werden kann. In Deutschland gibt es mittlerweile Materialien für den Unterricht in einzelnen Fächern (Deutsch, Englisch, Geschichte, Philosophie), in denen Unterrichtsarrangements vorgestellt werden, die neben der Erweiterung des fachbezogenen Wissens bewusst auf die Förderung der Textverstehenskompetenz zielen, indem sie verschiedene der oben vorgestellten Textoperationen an geeigneten Beispielen trainieren und dabei immer dazu auffordern, die im Prozess des Textverstehens realisierten Operationen zu reflektieren.

Von der Kammer unterscheidet 16 Unterrichtsmethoden, die jeweils eine ganze Reihe von Teiloperationen des Textverstehens umfassen [4:30-299]. Darunter sind geläufige wie etwa die „Inhaltssicherung“ [4:30-43]. Hier geht es darum, dass der Lehrer prüft, inwieweit die Schüler die explizite Textinformation verstanden haben, „indem er sie dazu anregt, das dargestellte Geschehen in Grundzügen zu rekonstruieren. Meist setzt er dafür Leitfragen ein“ [4:30]. Zu den geläufigen Methoden gehört sicher auch, Texte zu strukturieren. Anhand gezielter Aufgaben müssen die Schüler den Texte in Elemente zergliedern, bevor sie Zusammenhänge zwischen den Textelementen herstellen sollen [4:92-106]. Weniger geläufige Methoden sind etwa das „Darstellende Vorlesen“ oder eine Methode, die von der Kammer „Original und Fälschung“ nennt. Beim darstellenden Vorlesen wird ein Textsinn durch lautsprachliche Gestaltung zum Ausdruck gebracht. Die Vorbereitung dieser lautsprachlichen Gestaltung soll den Verstehensprozess fördern [4:116-129]. Bei der als „Original und Fälschung“ bezeichneten Methode erhalten die Schüler einen bestimmten Abschnitt eines Textes in zwei Varianten. Neben die Originalversion tritt eine durch die Lehrkraft gezielt hergestellte „Fälschung“. Indem sie sich auf den Kontext beziehen, sollen die Schüler das Original herausfinden [4:179-198].

Lässt man die erwähnten Unterrichtswerke einmal Revue passieren, so scheinen sie von ebenso schlichten wie einleuchtenden Grundsätzen auszugehen:

1. Wenn man ein kompetenter Leser werden will, muss man lesen, lesen und immer wieder lesen (vgl. Lenins Motto).

2. Wenn man als Lehrer die Lesekompetenz seiner Schüler fördern will, muss man systematisch vorgehen. Es genügt dafür nicht, dass die Schüler sich „irgendwie“ mit Texten beschäftigen.

3. Kompetenz entsteht mit Bewusstheit. Die verschiedenen Operationen, die im Leseprozess je nach Zielsetzung realisiert werden, müssen bewusst gemacht werden. Nur so können sie zu einem Repertoire werden, das unterschiedlichen Zwecken entsprechend flexibel und effizient genutzt werden kann.

Literatur

1. Jürgen Grzesik: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von Textverstehenden Operationen. - Münster (Waxmann Verlag), 2005.

2. Jürgen Grzesik: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. - Stuttgart (Ernst Klett Verlag), 1990.

3. Norbert Diesenberg / Hans Gerhard Neugebauer: Unterrichtsideen. Textarbeit im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II. didaktische Kommentare und methodische Anregungen zu ausgewählten Texten. - Stuttgart u.a. (Ernst Klett Verlag), 1996.

4. Marion von der Kammer: Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. - Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), 2004.

5. Bertolt Brecht: Gesammelte Werke. Band 8. - Frankfurt a. M. (Suhrkamp Verlag), 1967.

L.S. Zhizhina, M.W. Tretjakowa

Udmurtische Staatliche Universität (Ishevsk, Russland)

KULTURBEZOGENE PROJEKTE IM DEUTSCHUNTERRICHT AN DER UDMURTISCHEN STAATLICHEN UNIVERSITÄT

Wie oft kann man hören: „Ich kann zwar Deutsch verstehen, aber kaum sprechen“. Wie oft kommen eigentlich unsere Studenten im Deutschunterricht zu Wort? Bei dem üblichen Frontalunterricht entweder spricht der Lehrer oder die Studenten erfüllen eine Aufgabe in Einzelarbeit etwa 70% (!) der Unterrichtszeit. Die Studenten lernen, indem sie den Lehrer beobachten und ihm zuhören, sie können nicht den Lernprozess irgendwie beeinflussen. Wenn eine Sprache nicht in Kommunikation gelernt wird, dann sollte man sich nicht wundern, dass sie „tot“ bleibt. Im Idealfall sollte dies eine Kommunikation mit Menschen der Zielsprachenkultur sein, was für die meisten russischen Universitäten, vor allem in der Provinz, eher unrealistisch scheint.

Daher stellt sich die Frage: wie gibt man den Studenten mehr Möglichkeiten zum Sprechen (und vielleicht auch zum Mitgestalten vom Unterricht) und wie bringt man das Zielsprachenland in den Klassenraum, damit die Sprache nicht als lebensfern empfunden wird.

Was mehr Beteiligung der Studenten an ihrem Lernen und mehr Sprechmöglichkeiten für sie angeht, so gibt es solche Technik wie kooperatives Lernen, was eigentlich nicht die einzige ist, es gibt viele, die auch dafür geeignet

sind. Diese Techniken widerspiegeln das wirkliche Leben, reelle soziale Beziehungen. Wichtig ist dabei auch, dass der Unterricht, nach diesen Techniken gestaltet, möglichst kulturbezogen bleibt, weil er sonst an seiner Lebensnachahmung verliert.

Kooperatives Lernen ist das Lernen in kleinen Gruppen je 4 - 5 Personen, wo Lernaufgaben zusammen erfüllt werden und wo jeder Teilnehmer für den Erfolg der Gruppe verantwortlich ist.

Es ist nicht genug, die Studenten einfach in die Gruppen zu teilen und eine Aufgabe zu geben. Erstens, müssen die Teilnehmer auf diese Kommunikation vorbereitet werden. Dafür werden bestimmte Techniken zur Entwicklung der Kooperationsfähigkeit, Dialogfähigkeit und Abbau von Verhaltensstereotypen verwendet. Danach vor Beginn des kooperativen Lernens wird ein „Vertrag“ mit allen Teilnehmern vereinbart, in dem Verhaltensregeln dargelegt sind. Das hat mit der psychologischen Sicherheit für alle Teilnehmer zu tun. Der Vertrag sollte z.B. garantieren, dass es keine persönliche Kritik gibt und nur Kritik von bestimmten Handlungen, dass alle mitmachen usw.

Es werden solche Aufgaben vergeben, die nur die ganze Kleingruppe erfüllen kann, ein kleines Beispiel, Übung namens „Mosaik“: es wird nicht der ganze Text an die Gruppe gegeben, sondern je ein Mensch aus einer Kleingruppe bekommt einen Textabschnitt. Alle Menschen (aus unterschiedlichen Kleingruppen), die denselben Abschnitt haben, kommen zusammen und machen eine Aufgabe dazu. Danach versammeln sich wieder die ursprünglichen Kleingruppen und jeder Student erzählt den anderen den Inhalt seines Textabschnittes. Dann gibt es eine Aufgabe zum Verstehen des ganzen Textes, die von ganzer Gruppe erfüllt werden muss. Wenn jemand seinen Abschnitt nicht aufmerksam gelesen oder nicht deutlich genug erzählt hat, dann scheitert die Arbeit der ganzen Gruppe. Natürlich ist es nur ein Beispiel für eine kurzfristige Zusammenarbeit, bei dem kooperativen Lernen ist es empfohlen, dass Gruppen längere Zeit zusammen arbeiten (z.B. einige Monate lang an einem gemeinsamen Projekt, wo jeder Teilnehmer auch eine bestimmte Rolle bekommt) und Verantwortung für ihr gemeinsames Ergebnis entwickeln. Bei solcher Arbeit werden folgende Kompetenzen entwickelt:

- Kooperationsfähigkeit,
- Einfühlungsvermögen,
- Integrationsfähigkeit,
- soziale Verantwortung, Fairness.

Die Note wird nur für die Arbeit der ganzen Gruppe vergeben, was sehr wichtig ist, da Erfolg von jedem Einzelnen auch von dem Erfolg anderer abhängt. Die Lernstärkeren helfen den Lernschwächeren. Die Teilnehmer lernen ihre eigenen Stärken und Schwächen besser kennen. Das entspricht auch dem üblichen Modell einer Firma, wo gute Teamarbeit sehr wichtig ist.

Die erfolgreiche Zusammenarbeit ist ein Prozess, der öftere Absprachen und Reflexionen benötigt. Nach jedem größeren gemeinsamen Projekt wird es

reflektiert, was hat gut geklappt, was weniger gut, was können wir nächstes Mal besser machen, wie viel hat jeder Einzelne zu dem gemeinsamen Erfolg beigetragen.

Die zweite Frage war, wie man Kontakte mit der Kultur des Zielsprachenlandes herstellt und in den Unterricht einbezieht. Wir sehen da die Möglichkeit diese Verknüpfung mit Hilfe interkultureller Projekte herzustellen, die mit Studenten zusammen oder von Studenten vorgeschlagen, vorbereitet und durchgeführt werden. Solche Projekte vermitteln nicht nur kulturelle Inhalte, sie fordern auch die Kooperationsfähigkeit der Studierenden, da solche Projekte ohne Zusammenarbeit scheitern.

Als Beispiel möchten wir über ein größeres Projekt erzählen, das in Ischewsk durchgeführt wurde - Schreib- und Improvisationsworkshop „Monologe aus dem Mülleimer“.

Das Projekt fand im Rahmen der „Woche der Fachkommunikation – Fachdeutsch im Beruf“ an der Udmurtischen Staatlichen Universität (UdGU) statt. Ziel des Projektes war es, sich mit den Themen Umweltschutz und Nachhaltigkeit in Deutschland und in Russland zu beschäftigen, und anschließend die Einwohner Ischewsk, innerhalb sowie außerhalb der Universität, über Möglichkeiten zum umweltfreundlichen Konsumverhalten zu informieren. Aus diesem Grund wurde das Projekt in zwei Phasen durchgeführt.

In der ersten Phase befasste sich eine Gruppe von vier Studierenden der Geschichtlichen Fakultät der UdGU im Rahmen eines WebQuests mit der Frage „Was kann ich für die Umwelt tun“? Die Studierenden recherchierten russische und deutsche Ökologie-Web-Seiten und richteten bei dem russischen sozialen Netzwerk Vkontakte eine Gruppe ein, die sie zum Informationsaustausch und als Diskussionsplattform nutzten. Als Ergebnis des WebQuests entstand ein zweisprachiger (deutsch/russisch) Flyer mit verschiedenen Tipps zum umweltfreundlichen Verhalten in Ischewsk, auf einer Seite Russisch, auf der anderen Seite Deutsch.

Im Rahmen der zweiten Phase des Projektes wurden zwei Workshops und eine Performance durchgeführt. In einem Schreibkurs verfassten Studierende und Dozenten kleine Theatertexte auf Deutsch (Mono- und Dialoge) verbrauchter Waren, die dann ins Russische übersetzt wurden. In einem Theaterimprovisations-Workshop erarbeitete ein Schauspieler eines Ischewsker Theaters mit Studierenden anschließend, wie man dieses Thema künstlerisch auf der Bühne darstellen kann.

In der Performance, die am letzten Tag der „Woche der Fachkommunikation“ vor dem Universitätsgebäude stattfand, wurden schließlich die Ergebnisse beider Projektphasen präsentiert. Während verschiedene Studierende Flashmob-artig über den ganzen Platz verteilt kleinen Gruppen ihre Theaterstücke vorführten, wurden von anderen Studierenden die Flyer verteilt. Dadurch, dass die Performance in der großen Pause stattfand, gab es neben den Zuschauern, die speziell gekommen sind, um die Resultate des Projekts zu sehen, ein großes „Spontanpublikum“. Die

Performance wurde vom Publikum insgesamt mit großem Interesse wahrgenommen.

Die Resultate des Projektes wurden auf der Seite der Gruppe „Deutsch in Ischewsk“ in Vkontakte veröffentlicht. Aus den Workshops und den Reaktionen auf die Performance lässt sich schließen, dass besonders unter jungen Menschen in Ischewsk ein breites Interesse an Umweltthemen besteht. Das gesamte Projekt (Flyer, Workshops, Performance) wurde zweisprachig (deutsch/russisch) durchgeführt. Dies ermöglichte zum einen Deutsch-Studierenden Praxis im schriftlichen sowie mündlichen Übersetzen, zum anderen eine breite Einbindung Studierender unterschiedlichster Fakultäten.

M.Г. Ageeva

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Изменения в структуре преподавания предметов гуманитарного цикла специальности «Юриспруденция», связанные с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, определили появление элективного курса иностранного языка, который является предметом по выбору студентов. В рамках профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей элективный курс подразумевает ориентацию на профессиональную сферу, формирование профессионально-ориентированных коммуникативных компетенций и подготовки студентов-юристов к их будущей профессиональной деятельности средствами иностранного языка. В такой образовательной ситуации совершенствование профильно-ориентированного обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей может осуществляться путем обновления содержания с целью создания условий для реальной иноязычной коммуникации в профессиональной среде и расширения социокультурного опыта.

Для создания профессионально-релевантного контекста в рамках элективного курса можно предложить чтение специально отобранных аутентичных текстов, представляющих профессиональный материал (например, юридическую систему США, построенную на прецеденте, а не на кодексе, как в России) через ситуации, языковой и речевой материал художественного произведения, характеры персонажей литературных произведений определенного жанра и стиля. Вместе с тем, такой курс должен быть логически соотнесен и интегрирован в качестве дополнения к обязательному профессионально-ориентированному курсу английского языка для студентов-юристов, который, знакомя как с особенностями юридического языка как такового, так и спецификой правовой системы и терминологии, принятой в англоязычных странах, предполагает усвоение

определенного лексического минимума, позволяющего понять информационные особенности юридического текста. Комплементарность элективного курса может достигаться, с одной стороны, за счет выбора материала для чтения, а также путем использования элементов аналитического чтения со ссылкой на материал основного курса.

Полезным может оказаться использование в учебном процессе романов современного американского писателя Джона Гришэма, который, получив ученую степень в области юриспруденции, до 1991 работал адвокатом в городе Саут-Хейвен, штат Миссисипи. Его первый роман «Пора убивать» (*A Time to Kill*) вышел в свет в 1989 году, затем последовали новые произведения автора: «Фирма» (*The Firm*, 1991), «Дело о пеликанах» (*The Pelican Brief*, 1992), «Клиент» (*The Client*, 1993). Эти книги стали мировыми бестселлерами. Он прекратил адвокатскую практику и посвятил все время писательскому труду. По мнению критиков, Дж. Гришэм успешно совмещает роль юриста и писателя в своих произведениях.

Произведения Дж. Гришэма, названные американскими критиками «юридическими триллерами» (*legal thrillers*), имеют жанровые и стилистические особенности, отличающие их от традиционного детектива. В отличие от классического детектива с сыщиком-любителем в центре повествования, главный персонаж юридического триллера – профессиональный юрист, и основная интрига и события произведения определяются именно его профессиональной принадлежностью и профессиональным статусом. Термин юридический триллер предполагает, что в ходе расследования преступления, его герой использует методы, доступные только реальному юристу: выступления в суде, переговоры с судьями, адвокатами противоположной стороны. Для реализации этих методов используются статьи конституции, нормативные акты, прецеденты, судебные иски. Приведём типичные примеры методов и стратегий героев Дж. Гришэма, которые являются неотъемлемой частью системы отправления правосудия: *«Он использовал Пятую поправку о самоинкриминации, чтобы исключить из дела признание...»*. *«Эта компания использует потогонную систему, и я только что подала на нее в суд...»*. *«Незаконное увольнение, дискриминация по половому признаку... Я постоянно обращаюсь в суд по подобным вопросам. Но я должна заметить, что столь великопленного дела мне еще не попадалось»*. Он, – юрист высшего класса, *«уткнулся носом в толстый свод законов, а еще дюжина столь же внушительных книг лежала вокруг него на столе»*, *«среди толстых гроссбухов по юриспруденции она просматривала распечатку реестра судебных дел Верховного суда»* [3,4,5].

Отрывками из произведений писателя можно дополнить многие темы входящие в обязательный курс английского языка для студентов-юристов, через выявление ситуаций, в которых предстоит действовать будущим

юристам, и создания условий для организации иноязычного общения в конкретной ситуации.

Одним из лучших произведений Дж. Гришэма по праву считается его роман «Фирма». Несмотря на то, что в основе сюжета этого романа лежит преступление, целью чтения является более глубокое исследование работы юридической и судебной системы, нежели раскрытие самого преступления, поэтому содержание романа может служить основой для знакомства с уникальными подробностями работы американского юриста. Главный герой романа – молодой юрист, только что закончивший Гарвард. Читатель окунается в атмосферу офиса юридической фирмы, специализирующейся в налоговом праве, ценных бумагах и недвижимости. Организованное преступное сообщество ловких юристов этой фирмы помогает своим клиентам в уклонении от уплаты налогов, отмывании денег через систему вкладов в оффшорных зонах и других преступных махинациях. Они не ограничиваются экономическими преступлениями и не останавливаются перед убийством для достижения своих преступных целей.

Указанные обстоятельства позволяют использовать эту книгу в качестве источника специализированных юридических терминов и понятий в осмысленном и увлекательном контексте. Юридические понятия, уже известные читателю из содержания обязательного курса, получают в книге яркую интерпретацию, что способствует их активизации и более глубокому усвоению в рамках элективного курса. Книга Дж. Гришэма может служить также уникальным источником страноведческой информации, поскольку в ней имеются ссылки на американские исторические реалии, упоминаются различные высшие учебные заведения, профессиональные дипломы и лицензии, юридические справочники, журналы, налоговые и разведывательные службы, гранд отели, марки машин и многое другое. Кроме этого, книга является хорошим источником фоновых знаний о том, как работает американская юридическая фирма. Чтение и последующее обсуждение подробностей работы юриста в Америке, представленных в доступной и интересной форме, развивает не только языковые и речевые, но и профессиональные юридические умения. Среди реализуемых функций учебных материалов – расширение профессионального кругозора и обеспечение образцов правильного и соответствующего социокультурному контексту использования языка.

Материал для чтения в виде художественных текстов в жанре юридического триллера убедительно иллюстрирует изучаемые темы, расширяет и разнообразит лексический запас и стимулирует дискуссию по различным правовым аспектам, включая студентов в процесс межкультурной коммуникации на уровне восприятия, понимания и оценки юридических аспектов иной культуры. Представленные аутентичные тексты могут быть использованы для развития умений и навыков иноязычной письменной

(передачи краткого содержания: аннотирования, резюмирования и т.д.) и устной речи (как содержательная основа для учебных аудиторных презентаций). Включение рассмотренных учебных материалов и заданий в программу элективного курса английского языка в профильно-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей способствует развитию личности, формированию профессиональной мотивации, профессиональных знаний, навыков и умений осуществления профессиональной деятельности.

Литература:

1. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч.пос.- 2-е изд. стереотип. - М.:НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. - 188с.
2. Hutchinson T. Waters A. English for Specific Purposes: A learning centered approach. - Cambridge: CUP, 1987.
3. Гришэм Д. Клиент. – М.: Новости, 1994.
4. Гришэм Д. Дело о пеликанах. – М.: Новости, 1993.
5. Гришэм Д. Фирма. – М.: Новости, 1993.

М.О. Артеменко

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ИСК)

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения, конечным результатом образовательного процесса является формирование ключевых компетенций, которые представляют собой систему универсальных знаний, умений и навыков, реализуемых выпускником в его профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку в Высшей школе определяется как процесс овладения средствами межнационального и межкультурного общения при реализации коммуникативных и познавательных потребностей специалиста. Расширение международных контактов в различных областях народного хозяйства, науки и культуры вызвало необходимость в специалистах, способных применять знание иностранного языка для решения профессиональных задач. Иностранный язык (английский) рассматривается как неотъемлемый гуманитарный компонент подготовки специалиста и как обязательный элемент непрерывного профессионального образования. Таким образом, основной целью обучения иностранному языку на неязыковой специальности является формирование у выпускника коммуникативно-языковых и межкультурных компетенций, что позволяет подготовить широко эрудированного специалиста, умеющего формулировать и выражать мысли на иностранном языке в области соответствующей специальности.

Выпускник любого направления подготовки ИСК должен получить определенный набор специальных языковых знаний, который отвечает основным особенностям будущей специальности, иными словами, он должен овладеть ESP. Выпускник должен быть полностью подготовлен для осуществления межличностной и профессиональной коммуникации в международной среде.

Введение нового ФГОС ВПО третьего поколения привело к резкому сокращению аудиторных часов и часов, отведенных на самостоятельную работу на направлениях подготовки ИСК. Если раньше студенты ИСК, обучавшиеся на таких специальностях, как «Связи с общественностью» и «Социально-культурный сервис и туризм» находились в более благоприятных условиях для овладения ESP, имея до восьми часов иностранного языка в неделю и курс обучения продолжительностью девять семестров, то сейчас на это отводится менее четырех часов в неделю, и курс обучения длится лишь четыре семестра.

В то же время, современный рынок требует от выпускников глубоких знаний, гибкости и высокого уровня интеллектуального развития. Иностранный язык (английский), несомненно, является мощным средством для развития интеллекта и расширения кругозора. Это объясняется тем, что изучение иностранного языка происходит на определенных информационных материалах и студенты должны овладеть всеми способами извлечения нужной информации, ее анализа и систематизации, и дальнейшего ее использования в профессиональной коммуникации.

В современных условиях роль преподавателя иностранного языка, поставленного в жесткие временные рамки, одновременно значительно вырастает и усложняется. Нельзя забывать, что в процессе обучения иностранный язык выступает не только как самостоятельная дисциплина, но и как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам. Его можно назвать проводником специальных знаний. Независимая информация на иностранном языке представляет собой специальный ресурс для расширения знаний по выбранному направлению подготовки. Безусловно, обучение иностранному языку можно рассматривать, в определенной степени, как обучение профессии.

Необходимо отметить, что для преподавателя иностранного языка это представляет определенные трудности: преподаватель должен владеть не только сугубо лингвистическими знаниями и знать подязык специальности, но и ориентироваться в социальных предметах и понимать суть и специфику профилирующих дисциплин.

При определении содержания курса иностранного языка преподаватель должен исходить из целей общеязыковой и профессиональной подготовки будущих специалистов. Если общеязыковая подготовка имеет своей целью формирование общих навыков и умений, связанных с овладением четырьмя

видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо), то профессионально-ориентированная подготовка нацелена на формирование профессионально значимых компетенций в результате овладения активной и терминологической лексикой специальности. Решение этой проблемы, в современных условиях особенно, требует от преподавателей тщательной организации учебного процесса, с использованием методов активного обучения (дискуссии, диалоги, проекты, деловые игры), способствующих формированию языковой, коммуникативной и межкультурной компетенций.

При отборе языкового материала преподаватель должен подбирать материалы, отображающие наиболее существенные вопросы, изучаемые в рамках специальности. Необходимо включать дополнительные материалы, направленные на развитие интересов, кругозора студента. Задачей преподавателя является помочь обучающемуся погрузиться в иноязычную коммуникативную среду, при этом преподаватель не только организует учебный процесс, но и координирует деятельность каждого студента на занятии. Студент уже на первом курсе обучения должен осознать значение и перспективу использования иностранного языка в его будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, преподаватель должен находиться в состоянии постоянного поиска для достижения конечного результата образовательного процесса и подготовки выпускника, готового к межличностной и профессиональной коммуникации в международной среде.

Литература:

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов в условиях применения новых информационных технологий обучения. – Таганрог: Изд-во Таганрогского технологического института Южного федерального Университета, 2007.
2. Борозенец Т.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов: интегративный подход./Т.К.Борозенец – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 2003.
3. Исаева О.Н. Сущность профессионально – ориентированного обучения студентов – нефилологов иностранному языку. // Вестник СамГУ. – Самара, 2007, №1 (51).

А.И. Верясева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ ТЕКСТА И ЕГО СВОЙСТВАХ

Современная лингвистика текста занимается вопросами анализа текстов, построения текстов, а также исследованием лингвистических и экстралингвистических причин, определяющих функционирование текстов в процессе коммуникации. Существенно то, что текст получил сейчас новое определение в соответствии с новыми задачами, которые ставит перед собой лингвистика текста, определяющая его как предмет особого изучения.

Однако, несмотря на то, что лингвистика текста активно развивается с начала 20 века, до сих пор отсутствует единое мнение о том, что следует понимать под понятием «текст»: каждый исследователь предлагает свою дефиницию. Обратимся к некоторым дефинициям текста, которые были предложены исследователями этого вопроса.

Как известно, текст (от лат *textus* – «ткань», «сплетение, соединение») – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность. О.С. Ахманова отмечает в первую очередь текст, как высказанное или написанное предложение или совокупность предложений любой длины, могущее служить материалом для наблюдения фактов данного языка [1].

И.Р. Гальперин рассматривает текст только как продукт письменного варианта языка: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической стилистической связи, имеющей определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3].

О.И. Москальская рассматривает текст в более широком аспекте, с одной стороны, это любое высказывание, состоящее из одного или нескольких предложений, несущее в себе по замыслу говорящего законченный смысл, а с другой стороны, такое речевое произведение как повесть, роман, газетная или журнальная статья, научная монография, документы различного рода и так далее» [5].

Л.М. Лосева определяет текст «...как сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому» [4].

З.Я. Тураева также как и многие исследователи понимает под текстом некое упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической или грамматической связи, способное передавать определенным образом организованную и направленную информацию. Вместе с тем она вслед за Гальпериным принимает узкое понимание текста, а именно отрезок письменной речи [6].

К.Е. Зоммерфельд дает следующую дефиницию текста: «Текст – это одновременно и результат коммуникативного процесса, и форма восприятия информации для читателя или слушателя, это часть устной или письменной речи, которая формируется по определенному коммуникативному плану под влиянием интонационного, предметно-тематического, операционного актов для решения некоторой определенной коммуникативной задачи» [7].

Итак, текст – это сложное и многостороннее понятие. По-мнению многих лингвистов, он является как единицей языка, так и единицей речи. Принимая

во внимание приведенные выше дефиниции, мы видим, что мнения лингвистов разделились, а именно, одни исследователи рассматривают текст исключительно как единицу письменной речи, другие – как продукт и письменной, и устной речи. Однако обе стороны рассматривают целый текст, с одной стороны, как высшую по сравнению с предложением и отличную от него по своим признакам синтаксическую единицу, с другой стороны, как совокупность предложений, объединенных различными типами связи. Таким образом, текст представляет собой особый уровень языка и обладает следующими свойствами:

Членимость текста. Любой текст поддается разложению на элементы. Это обусловлено особенностями передачи и восприятия человеком информации. К тому же графически и интонационно в тексте выделяются слова, предложения, абзацы. Данный тезис вызвал к жизни долгие поиски основной минимальной единицы текста. Так большинство исследователей (Л.Г. Фридман, О.И. Москальская, Е.А. Реферовская, З.Я. Тураева) пришли к выводу о невозможности создания теории структуры целого текста. Выявление единиц текста, изучение моделей, образцов, по которым они формируются, рассмотрение многообразных отношений между ними является одним из актуальных направлений лингвистики текста.

В течение всего периода развития лингвистики текста советскими и зарубежными исследователями был предложен целый ряд терминов для обозначения единиц текста. Среди них сложное синтаксическое целое (Н.С. Поспелов), компонент текста (И.А. Фигурновский), прозаическая строфа (Г.Я. Солганик), синтаксический комплекс (А.И. Овсянникова), сверхфразовое единство (О.С. Ахманова, И.Р. Гальперин), монологическое высказывание, дискурс, абзац, и другие термины.

Следует отметить, что, с другой стороны, основным предметом исследования теории текста в эти годы становится не сочетание предложений (сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство), а целый текст. Изменение предмета теории текста имеет теоретико-коммуникативное основание: текст признается средством (единицей, основой, формой) коммуникации. Таким образом, из двух «главных героев» теории текста - сочетания предложений и целого текста – второй становится «главнее» и начинает рассматриваться как предмет теории текста. Это изменение отражается в использовании термина «текст» для обозначения и целого текста, и его фрагмента, в многообразии конкурирующих терминов: сложное синтаксическое целое (синтаксическое целое), высказывание, речевое произведение.

Связность как основное конструктивное свойство. Лингвистика рассматривает текст как информационное и структурное единство, как функционально завершенное речевое целое. Задачей исследователя в данном

случае является выявление видов связей в тексте и определение правил передачи информации во избежание ложной трактовки текста читателем.

Понятие связности в самом общем плане можно определить через повтор: последовательность знаков расценивается как связная, так как имеет место повторяемость различных знаков, их форм, а также смыслов. Различают локальную и глобальную связность. Локальная связность – это связность линейных последовательностей. Глобальная связность – это то, что обеспечивает единство текста как смыслового целого. Связность в общем виде проявляется в тексте тремя способами: через когезию, ретроспекцию и протекцию.

И.Р. Гальперин считает, что связность текста реализуется через различные формы когезии (от англ. *cohesion* — сцепление). Когезия подразделяется на виды в зависимости от ряда оснований. Так, на основании характера повторяющейся языковой единицы выделяют фонетическую, морфемную, морфологическую (или грамматическую), лексическую, синтаксическую когезию. Данный тип связности основан на повторяемости элементов какого-то языкового уровня в пределах текста [3].

Кроме когезии связность текста обеспечивается за счет протекции и ретроспекции, проявляющихся в основном имплицитно. Ретроспекция отсылает читателя к предшествующей информации. Она основана на способности нашей памяти удерживать ранее сообщаемое и сцеплять его с последующими сообщениями. Ретроспекция решает одновременно три задачи: 1) восстанавливает в памяти ранее представленные факты или сведения, 2) дает возможность переосмыслить уже известные сведения в новом контексте, 3) актуализирует отдельные части текста.

Протекция – такой тип связности текста, который с некоторыми эксплицитно выраженными сигналами относит слушающего к тому, о чем будет сказано далее. Протекция может служить основой для реализации эффекта обманутого ожидания, который представляет собой не что иное, как нарушение протекции.

Целостность текста как конструктивное свойство. Валгина Н.С. рассматривает это свойство текста как наличие единства тематического, концептуального, модального [2]. От целостности мы можем прийти к связности, зная, что представляет собой готовый текст, мы можем выявить элементы, из которых он построен, но, даже имея представление об элементах и связях между ними, мы не сможем восстановить готовый текст, т. е. мы не можем прийти от связности к целостности. Смысловая целостность заключается в единстве темы - микротемы, макротемы, темы всего речевого произведения.

По мнению И.Р. Гальперина, целостность текста реализуется через его интеграцию, модальность и завершенность. Интеграция – это состояние связанности частей в единое целое и процесс, обеспечивающий эту

связанность. Средствами реализации интеграции являются специальные обороты (таким образом, в свете изложенного, как уже отмечалось и т. д.), а также система ключевых слов текста. Ключевые слова, становясь доминантными обозначениями, организуют вокруг себя единый смысловой контекст, вовлекая в него другие слова, ситуативно связанные со словом-понятием, избранным в качестве ключевого. Ключевые слова создают семантические текстовые поля [3].

Завершенность текста проявляется в связи названия текста и развертыванием информации в тексте. Текст завершен только тогда, когда, по мнению автора, желаемый результат достигнут самим поступательным движением темы, ее развертыванием. Только целый текст может обладать завершенностью.

Целостность текста проявляется также и в авторской модальности. Модальность присуща любому тексту, а не только художественному. Являясь универсальной языковой категорией, модальность проявляется в тексте и обеспечивает ему целостность в представлении информации под тем или иным углом зрения [2].

Информативность как семантическое свойство текста. Для обозначения информации, содержащейся в тексте, используют в основном термины «содержание» и «смысл». Информативность свойственна именно тексту, а не части текста, не единице текста. И.Р. Гальперин выделяет два типа информации в тексте – содержательно-фактуальную информацию и содержательно-концептуальную информацию. «Содержательно-фактуальная информация представляет собой сообщения о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом» [3]. Под фактом понимаются сведения о гипотезах, выдвигаемых учеными, их взглядах, всякие сопоставления фактов, их характеристики, разного рода предположения, возможные решения поставленных вопросов.

Содержательно-фактуальная информация эксплицируется в тексте, и сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами СФИ, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа, включая отношения между отдельными индивидуумами, их сложного психологического и эстетико-познавательного взаимодействия». Этот вид информации извлекается из всего текста и представляет собой интерпретацию, переосмысление фактов, событий, процессов. Содержательно-концептуальная информация представлена в тексте имплицитно, она является результатом выведения из текста.

И.Р. Гальперин называет еще один вид информации в тексте – содержательно-подтекстовую информацию, хотя представляется, что это не

особый отдельный вид текстовой информации, а реализация взаимоотношений двух первых видов информации. Об этом говорит и сам И.Р. Гальперин: «Подтекст – это своего рода "диалог" между содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной сторонами информации» [3].

Говоря об информативности текста, Валгина Н.С. выделяет **информационную насыщенность текста** - общее количество информации, содержащейся в тексте. Информационная насыщенность текста - абсолютный показатель качества текста, а информативность - относительный, поскольку степень информативности сообщения зависит от потенциального читателя. «Информативность текста - это степень его смысло-содержательной новизны для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, система авторских оценок предмета мысли» [2].

Мера информативных качеств текста может снижаться или возрастать. Так, информативность (с точки зрения прагматики текста) снижается, если информация повторяется, и, наоборот, она повышается, если текст несет максимально новую информацию.

Все тексты по их функционально-стилевым и стилистическим качествам можно отнести к основным книжным стилям: официально-деловому, научному, публицистическому, художественному. Естественно, что их жанрово-стилистические разновидности многообразны. И степень дифференциации может быть различной. Разным видам текста, разным жанрам литературных произведений соответствуют внутренние разновидности функциональных стилей. Внутри жанров можно выделить свои разновидности, и поэтому внутренняя дифференциация стилей и текстов может оказаться многоступенчатой.

Среди официально-деловой литературы, которая определяет черты официально-делового стиля, выделяются тексты дипломатические, законодательные, юридические, административно-канцелярские, которые в свою очередь имеют жанровую дифференциацию.

Научная (специальная) литература, ориентированная на использование научного стиля речи, также представляет сложное образование: собственно научные тексты (научно-технические, научно-гуманитарные, естественнонаучные), научно-популярные; учебные. Особняком стоят тексты справочного и производственного характера. В стилевом отношении различаются и жанровые разновидности: монография, статья, тезисы, реферат, учебник, учебное пособие, сборники упражнений, задач и другие.

Научно-публицистические тексты также неоднородны: выделяют тексты агитационно-пропагандистские, политико-идеологические, газетно-публицистические, критико-публицистические, художественно-публицистические. Перечисленные тексты представлены разными жанрами: призывы, воззвания, прокламации, партийные документы; репортажи,

интервью, корреспонденции, заметки, очерки, фельетоны и другие. Такие тексты сориентированы в речевом плане на газетно-публицистический стиль.

Художественная литература, соответственно классическому делению на роды, представлена прозой, поэзией и драматургией, где господствует художественный стиль речи.

Выявление функционально-стилистического своеобразия разных видов текста, их стилиобразующих факторов определяет принадлежность каждого текста к тому или иному функциональному стилю.

Обобщая сказанное, важно подчеркнуть, что текст, как продукт письменной и устной речи, представляет собой высказывание, состоящее из нескольких предложений, объединенных различными типами связи, несущее в себе законченную мысль и выполняющее определенную коммуникативную функцию. Свойства текста, такие как членимость, связность, целостность и информативность характерны для всех видов текста.

Литература:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Сов. энциклопедия, 1966. - 497с.
2. Валгина Н.С. Теория текста: Уч. пособие. - М., 2003.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М., 1981.
4. Лосева Л.М. Как строится текст. - М.: Просвещение, 1980. - 96с.
5. Москальская О.И. Грамматика текста. - М., 1983.
6. Тураева З. Я. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986. - 126с.
7. Sommerfeld K-E. Starke G. Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. - Leipzig: VEB Bibliographischen Institut, 1988.

О.С. Воеводина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ЭТАПЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

Чтение обеспечивает получение информации из различных источников, познание точек зрения ученых и исследователей, следовательно, в процессе преподавания английского языка студентам естественнонаучных специальностей ему уделяется большое внимание. От поставленных целей, а так же от характера читаемого текста зависит методика работы с текстом. Обращаясь к тем или иным типам текстов, преподаватель ставит перед собой разные цели и использует разнообразие стратегии для их достижения.

В процессе обучения на любом этапе важно подобрать такой тип текста, который бы соответствовал уровню подготовки учащихся и их интересам. Для студентов естественнонаучных специальностей текст играет важную роль и служит одним из основных средств обучения иностранному языку. Тексты научного стиля традиционно несут информативную функцию; общее

содержание функции научного стиля можно определить как объяснение, которое включает в себя закрепление процесса познания и хранения знания (эпистемическая функция), получение нового знания (когнитивная функция), передача специальной информации (коммуникативная функция).

Всем текстам научного стиля свойственна логичность, однозначность выражения мыслей, использование отвлеченной лексики. Текст информативно насыщен, ему присуща объективность изложения и скрытая эмоциональность. Часто языковое оформление текста содержит клише и устойчивые выражения, употребляемые именно в научной сфере. В лексическом отношении естественнонаучный текст характеризуется наличием узкоспециальных и общенаучных терминов, имеющих однозначность, точность, экономичность, стилистическую нейтральность и отсутствие эмоциональной экспрессии.

В рамках научного стиля различают академический и научно-популярный подстили. Первый рассчитан на подготовленного читателя, второй - на непрофессионала или на недостаточно научно подготовленного адресата. Думается, что в качестве базовых текстов для изучения английского языка студентами естественнонаучных специальностей следует выбирать научно-популярный подстиль, так как учащиеся ещё свободно не владеют необходимой терминологией, порой даже на русском языке. Научно-популярный текст, как правило, имеет основные понятия и не очень сложные грамматические структуры. Выбираемый текст должен быть относительно прост по содержанию и доступен в лексическом и грамматическом плане, вместе с тем предполагая большое количество приемов работы с ним.

Чтобы вызвать интерес, тема текста должна быть актуальна для учащихся, соответственно, тексты должны быть интегрированы в общую программу обучения и иметь связь с другими, основными, дисциплинами специальности. Это может быть научно-популярная статья, вводная глава зарубежного учебника по специальности или энциклопедическая статья. Такие тексты обычно лаконичны по форме, им присуща краткость смыслового, информационного и эмоционального содержания. Чаще всего они имеют линейное последовательное повествование, что не создает проблем для восприятия учащихся, после чего они с легкостью могут воспроизвести всю последовательность фактов.

Можно отметить несколько этапов понимания текста. Сначала происходит общее восприятие текста, то есть студенты воспринимают то, о чем идет речь. Чтобы раскрыть основную мысль статьи, на втором этапе устанавливаются смысловые связи между событиями и фактами. Далее осознается не только то, о чем рассказывается в тексте, но и какими средствами это описывается и достигается. И, в конечном итоге, пройдя через эти три этапа, учащийся формулирует главную мысль текста.

При отборе текстов естественнонаучной направленности необходимо учитывать связность, цельность, логичность текста, его актуальность и наличие специальных терминологических единиц. В целом научное изложение должно быть рассчитано на логическое, а не на эмоциональное и чувственное восприятие. Но сложно оспорить, что наука - это не только логика, но также источник сложных эмоций, что мотивирует использование образной лексики и экспрессивных конструкций. Это определяется в значительной степени областью знания, темой, формой и ситуацией, а также авторской индивидуальностью. Следует учитывать проблемность текста, то есть наличие актуальной проблемы, что стимулирует проникновение в суть конфликта, повышая мотивацию чтения, определяя психологический настрой и способствуя повышению уровня речевой активности студентов.

Часто аутентичный научный текст характеризуется усложнённым синтаксисом, что выражается в использовании усложнённых конструкций с сочинением и подчинением, сложности простых предложений, отягощенных различными обособленными оборотами. Однако думается, что их изучение необходимо, так как они не только знакомят учащихся с грамматическими структурами и оборотами, характерными естественно-научному стилю, но и являются средством приобщения студента к научным исследованиям и взглядам многих ученых всего мира, расширяя перспективы и давая стимул к дальнейшему изучению дисциплин специальности. Также данные тексты имеют синтаксическую полноту оформления высказывания, и клишированные структуры, развёрнутая система связующих элементов (союзов, союзных слов) встречается в них довольно часто.

Работа с текстом предполагает этапы дотекстового, текстового и послетекстового изучения. Перед прочтением учащимся предлагается ознакомиться с опорными словами и словосочетаниями и предугадать тему, предположить, о чем пойдет речь в статье, а можно предложить для этого соответствующую иллюстрацию. Также рекомендуется задать ряд наводящих вопросов, выясняя глубину знаний студентов по этой теме, степень их осведомленности о состоянии данной проблемы в настоящее время и их отношение к обсуждаемому предмету. Задача этого этапа – побудить у учащихся желание познакомиться с текстом, так как личная заинтересованность повышает эффективность работы.

После предварительного этапа текст читается. Так называемое «сканирующее» чтение - чтение с переводом только ключевых слов и терминов - позволяет студентам понять основную мысль текста, взгляды автора, вычленив ключевые понятия. Детализированное чтение - чтение с переводом всех слов – позволяет учащимся понять все оттенки и детали текста. Тип чтения должен быть обязательно определен предварительной инструкцией преподавателя. По окончании чтения студенту может быть

предложено сформулировать основную мысль/идею статьи в нескольких предложениях.

Послетекстовый этап включает в себя весьма разнообразные виды работы, которые в своей основе преследуют одну цель – заставить учащегося выразить свое мнение об обсуждаемой проблеме и побудить его не дальнейшее исследование и развитие данной темы. Видится возможным предложить следующие виды заданий: а) распределить вопросы в последовательности, соответствующей содержанию текста и ответить на них. б) согласится или не согласится с приведенными утверждениями и дополнить их информацией из текста. в) найти в тексте новые/интересные факты, оценить их и привести свои факты по данной теме. г) рассмотреть точку зрения автора и высказать свое мнение с позиции молодого ученого.

Последовательная и правильная работа с текстом позволит не только научить студентов читать и анализировать тексты естественно-научной направленности, но и послужит толчком к более глубокому изучению тех или иных затрагиваемых тем и, возможно, созданию новых интересных научных проектов.

Р.Г. Гайнуллина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

МОДЕЛИРОВАНИЕ АТРИБУТИВНЫХ ПОСЕССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Моделирование - это один из методов теоретического познания. Результатом теоретического постижения действительности являются модели. Это, как правило, искусственно созданные объекты, которые призваны отображать некие объекты действительности. Модель может быть физическим или мыслительным объектом, она должна более или менее точно отображать свой объект, особенности его строения и функционирования. Лингвистика имеет дело с мыслительными моделями.

В синтаксической семантике моделями называют некие образцы или схемы, по подобию которых могут строиться множество актуальных предложений. Объектом семантики предложения являются смысловые образования, которые отображают онтологические ситуации, выступающие как ансамбли взаимосвязанных элементов, а именно предметов и признаков.

Моделирование посессивных ситуаций является одним из важных аспектов изучения любого языка. Предполагается, что в различных языках так или иначе выражается значение Обладателя, которому нечто или некто принадлежит как предмет Обладания. В лингвистике подобные отношения принято считать содержанием категории притяжательности. Подобные категории и формируемые ими поля давно привлекают внимание исследователей разных языков [Есперсен 1958; Мещанинов 1982; Кацнельсон 1972; Булыгина, Крылов 1998; Бондарко 1984; Недобух 2002].

Понятие категории признается способом упорядочения фактов, в том числе и фактов языковой системы. Отношение между Обладателем и Предметом обладания может передаваться различными языковыми средствами, что дает основание говорить не просто о грамматической категории, а о категории речемыслительной.

Между тем Т.В.Булыгина и С.А. Крылов в своей классификации понятийных категорий опираются только на грамматические значения частей речи. Различая понятийные категории акциональности, предметности, атрибутивности и обстоятельственного типа (с опорой соответственно на морфологические категории глагола, существительного и прилагательного, а также на разряды наречий), они относят посессивность к числу атрибутивных категорий [2:385].

Многие лингвисты считают, что при анализе категории посессивности на первый план должны быть выдвинуты посессивные предложения. Соответствующие предикаты конкретизируют характер отношений между партиципантами. Вполне можно утверждать, что атрибутивные способы также могут выражать посессивные отношения. Не случайно, М.А. Журинская начинает характеристику категории посессивности с указания на то, что она служит целям называния объекта через его отношение к некоторому лицу или предмету, то есть относительной номинации, и приводит в качестве примеров атрибутивные комплексы типа сын Николая, любитель чтения, хвост осла (пример «любитель чтения» заставляет усомниться в наличии здесь посессивного отношения). В дальнейшем автор говорит о глаголах с посессивным значением. Затем следует упоминание об использовании падежей и предлогов с притяжательным значением, об изафете и идафе [5:194-258].

В связи с этим, в настоящей статье предпринята попытка ответить на вопрос, как в предложении моделируется онтологическая посессивная ситуация. В этом случае уместнее понимать модель как паттерн (pattern), то есть как некую исходную схему, реализуемую во множестве актуальных предложений. Исследование осуществлялось на материале русского и английского языков.

Элементарные ситуации на начальной ступени их мыслительного отображения моделируются в таких семантических образованиях, как пропозиции. Означаемыми субъекта и объекта являются семантические актанты. Эта структура моделирует процесс начального развертывания синтаксического каркаса предложения. В ходе ее построения один из актантов выдвигается в качестве субъекта, который открывает грамматико-смысловую перспективу предложения. Остальные актанты противостоят субъекту как объекты.

Пропозиция устроена как конфигурация семантических единиц-семантем. Над пропозиционной структурой (в виде второго этажа)

надстраивается уже знаковая, двусторонняя субъектно-объектная структура. По сути дела, все средства выражения посессивных значений распределяются между двумя сферами- группой имени и группой глагола. Атрибутивные комплексы служат целям названия объекта через его отношение к некоторому лицу или объекту, то есть относительной номинации. В качестве примера можно привести атрибутивные комплексы типа книга Ивана, библиотека Павла. Коммуникативная задача этих комплексов - обратить внимание на признаки объекта восприятия. Семантика предложения призвана ответить на вопрос, как в предложении моделируется онтологическая ситуация.

Психология человека такова, что его привлекает, прежде всего, изменение. Объект восприятия уже находится в сознании Субъекта восприятия, и он осознается только благодаря своему непостоянному признаку. В современном английском языке очень часто коммуникативная нагрузка глагола ослабляется и перемещается на именной компонент, что является проявлением тенденции к номинативности.

Коммуникативная позиция речи с посессивным значением предполагает чаще всего отсутствие точной привязки ко времени и наличие таких семантических компонентов, как а) роль приобретателя в акте приобретения: «целенаправленность», «сознательность», «добровольность», «усилие» и б) способ приобретения.

В данном исследовании языковое и речевое рассматривается в неразрывном единстве: атрибутивные комплексы это не только языковые структуры, но и построенные на их основе коммуникативные единицы.

Именные конструкции имеют референтами своих конститuentов двух участников посессивных ситуаций - Обладателя и Предмет обладания. Аргументы (или актaнты) пропозиции соотносятся с предметными величинами, участниками ситуации.

В синтаксическом плане отношения между ними могут быть представлены двумя способами. Во-первых, имя обладателя может функционировать как формальная вершина атрибутивного комплекса (обладатель сокровищ, хозяин поместья, владелица ресторана). Во-вторых, формальную вершину атрибутивной посессивной конструкции может образовать существительное, обозначающее Обладанное (поместье барона, дом отца, ресторан Лили). Коммуникативная нагрузка конструкций первого типа очень незначительна. Коммуникативный упор делается на конструкциях второго типа.

Образования первого типа можно именовать конструкциями обладания, а образования второго вида - конструкциями принадлежности. Коммуникативная востребованность конструкций принадлежности объясняется их многообразностью в структурно-типологическом плане. Обладатель может быть обозначен разными способами, и на это различие

может опираться разбиение именных конструкций принадлежности. Можно, прежде всего, разграничить два класса. В качестве референтов составляющих конструкций первого класса выступают партиципаны описываемых посессивных ситуаций безотносительно к их роли в коммуникативном акте. Это лично (персонально) не маркированные конструкции.

Составляющие именных конструкций второго класса имеют двойную референцию - и к партиципантам денотативных ситуаций, и одновременно к участникам коммуникативного акта. В конструкциях второго класса (лично, или персонально, маркированных конструкциях) пересекаются категории притяжательности (посессивности) и лица (персональности), что дает основание говорить о категории личной притяжательности [4:97-109; 4:271-272]. Сравните, например; мой дом - дом, принадлежащий мне (как участнику посессивной ситуации, собственнику, обладателю и как говорящему, автору высказывания).

Вполне можно утверждать, что все атрибутивные способы передачи отношений посессивности предполагают элиминацию предиката обладания. Предикатный признак в таких случаях не выражен эксплицитно. В поверхностной структуре атрибутивных конструкций один из конstituентов предложения, обозначающий того или иного участника посессивной ситуации, выражен определением, то есть формально-синтаксически понижен в своем статусе. Подобные образования используются для характеристики свойства только одного из участников посессивной ситуации.

Коммуникативной целью атрибутивных комплексов является утверждение наличия или появления Объекта в реальной действительности или в сознании. Объекты всегда относятся к «новому» и представляют интерес для участников коммуникативного акта. Они фокусируют внимание слушателя на непостоянном признаке Объекта восприятия, представленном притяжательными прилагательными типа отцов (дом), мамин (платок) или притяжательными местоимениями. В русском языке возможна атрибутивная конструкция с родительным приименным падежом книга Ивана. Сравните: франц. *Leli vrede Pierre*. Эти отношения могут быть описаны в сочетаниях существительного с другими существительными в родительном падеже или же с предлогом: моя книга, англ. *My book, a book of mine, the girl's hat, the hat of the girl*.

По сути дела все языковые построения группы имени соотносятся с денотативными ситуациями, в которых друг с другом связаны такие участники, как Обладатель (англ. *Possessor, owner, proprietor*) и Обладемое/Предмет Обладания (англ. *Possessed, possession, property*).

Внимание участников коммуникации направлено на то, чтобы упорядочить в сознании Объекты окружающей нас действительности. Мы призваны создать островки порядка в окружающем нас мире.

Атрибутивные комплексы фокусируют внимание участников на непостоянном признаке. Сам объект уже находится в сознании говорящих со всеми постоянными признаками и сама ситуация общения через синтаксические единицы должна сообщать нечто новое. Атрибутивные комплексы передают новую информацию в предельно сжатом виде, что соответствует потребностям современного мира. В потоке речи коммуникативной целью атрибутивных комплексов является актуализация темы последующего посессивного высказывания.

В смысловой структуре предложения пропозиционная структура образует ее начальный, фундаментальный уровень. Эта структура и ее элементы имеют дознаковый, односторонний характер.

Таким образом, кодирование смысловых структур и их элементов предполагает отбор и комбинирование знаковых (а именно лексических и грамматических) средств языковой системы. Итогом кодирования является построение поверхностной (лексико-грамматической) структуры, по отношению к которой пропозициональная структура выступает как глубинная.

Литература:

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л., 1984.- С.43-49.
2. Булыгина Т.В., Крылов С.А. Понятийные категории в языкознании// БЭС. – М., 1998. – С. 385-386.
3. Володин А.П. Персональность в агглютинативных языках Евразии (на материале финно-угорских, самодийских, тюркских, тунгусо-маньчжурских, палеоазиатских и некоторых кавказских языков)// Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб, 1991. –С. 97-109.
4. Володин А.П. Лицо// Языкознание: Большой энциклопедический словарь. – М., 1998.- С. 271-272.
5. Журина М.А. Именные посессивные конструкции проблема неотторжимой принадлежности // Категория бытия и обладания в языке. – М., 1997. - С. 194-258.

З.Ф. Галимова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
НА МАТЕМАТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Интеграция математики и английского языка – процесс очень сложный и весьма противоречивый: главная сложность двуязычного преподавания точных наук заключается в том, что студенты владеют познаниями в математике, но они испытывают трудности в понимании информации по математике, которые представлены на английском языке. В данной статье попробуем разобраться в решении данной проблемы, предложим методику преподавания английского языка студентам математикам.

Методика преподавания английского языка основана на развитии методов, с помощью которых приобретаются знания, формируются умения и навыки. Под «методом» понимается способ формирования речевого навыка с помощью развития определённых умений. При этом *навык* трактуется как способность пользоваться конкретным языковым материалом, чтобы понимать или строить высказывание. Однако, для формирования навыка необходимо развить умение. Под *умением* имеется в виду способность совершать конкретные речевые поступки в говорении и письменном выражении мыслей, Умение - это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято и может быть произвольно воспроизведено [2].

Навыки - это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения [Краснянский, 2009]. Под *навыками* при этом разумеют такие новые реакции или действия, которые возникают на основе *выучки* или *индивидуального опыта* и функционируют *автоматически* [4].

При составлении методики преподавания английского языка учитывались следующие факторы: 1) цель обучения английскому языку на математическом факультете; 2) степень подготовленности студентов и специфика восприятия языка студентами; 3) требования программы и количество часов, отводимое на занятия; 4) системность и последовательность материала, а также лексическая повторяемость.

Студенты математического факультета должны, во-первых, научиться читать математическую литературу, извлекая при этом научную информацию с нужной степенью полноты и точности, во-вторых, уметь переводить аутентичные математические тексты с английского языка на русский язык, в-третьих, достичь определённого уровня владения устной речью, который позволили бы им беседовать по специальности и делать устные научные сообщения.

Преподавание английского языка происходит с учётом специфики математического языка. Математический язык - это совокупность языковых средств, с помощью которых можно выразить математическое содержание. К таким средствам относятся логико-математические символы, графические схемы, геометрические чертежи, система научных терминов вместе с элементами разговорного языка.

Рассмотрим особенности математического языка, а именно употребление математических терминов, логичность и объективность изложения. Данные особенности научного стиля являются основными характеристиками математического языка.

Математический текст состоит из формул, с самыми сжатыми, вводящими или комментирующими фразами. Приведём в качестве примера текст математической задачи.

Problem: The first such equation to be studied was $2 = x^2$. What number times itself equals 2?

Solution: $\sqrt{2}$ is about 1.414, because $1.414^2 = 1.999396$, which is close to 2. But you'll never hit exactly by squaring a fraction (or terminating decimal). The square root of 2 is an irrational number, meaning its decimal equivalent goes on forever, with no repeating pattern: $\sqrt{2} = 1.41421356237309...$

Использование многочисленных терминов обуславливается стремлением к наиболее полному соответствию формы языка содержанию высказывания, т.е. стремлением к предельной точности изложения. В математическом языке используются специальная и терминологическая лексика, например, *function, include, integral, topology, polynomial, and homeomorphism*.

В математическом языке часто встречаются латинские слова, а также многие термины имеют греческое происхождение, следовательно, студентам необходимо предоставить список данных слов, таких как *etc, i.e., vice versa, a priori, a posteriori*.

При знакомстве с терминологией студентам выдаются тексты, после чтения которых, они составляют терминологический словарь. Студенты читают аутентичные тексты по математике на английском языке «Mathematical Adventures for Students and Amateurs», «Real-Life Math», «the Mathematical Mechanic». Данные издания хранятся в открытом доступе.

Студентам необходимо предложить список слов, помогающих построить слова в логической последовательности: *first, second, then, so, according to*.

В математическом языке присутствует логическая последовательность изложения, строгость и точность объективной передачи информации. Поэтому наиболее существенной чертой этого языка является четкая синтаксическая организация предложений. Наиболее типичными сложноподчиненными предложениями являются предложения с придаточными причины и условия, например: “The integer n is even”. This is true if $n = 4$, but is false if $n = 5$. “The set S has three elements.” This is true if $S = \{1, 4, 6\}$ but false if $S = \{2, 4, 6, 8\}$. В математических текстах встречается большое количество пассивных конструкций, глагольных форм настоящего времени, присутствует множество причинно-следственных союзов и логических связей.

Объективность изложений достигается не только с помощью приведения фактов, данных о той или иной проблеме, но и благодаря использованию сложных предложений союзного типа, в которых отношения между частями выражаются однозначно.

Итак, математический язык отличается широким использованием терминологии, употреблением слов, наличием логичности, объективности изложения, наличием строгой синтаксической организацией.

Методика преподавание английского языка студентам математикам требует объяснение грамматического материала при помощи схем, таблиц, знание терминологии, формирование речевого навыка.

Метод формирования речевого навыка нацелен на информационно-аналитической работе с использованием различных источников и разнообразных по форме материалов (электронные носители, пресса, радио, телевидение, документы, справочная и специальная литература на английском языке). В процессе преподавания студенты занимаются переводческой работой в устной и письменной форме, в том числе перевод статей профессионального характера, документов. Успешность в формировании речевого навыка студента достигается при овладении следующих умений: 1) умение понять речи в её графическом выражении; 2) умение понять речь в её звуковом выражении; 3) умение изложить мысль письменно; 4) умение передать мысль в устной форме; 5) умение построить дискуссию на определённую тему.

Умение понять речи в её графическом выражении развивается при помощи чтения. Для развития умения читать и понимать несложные, аутентичные тексты преподавателю необходимо принести на занятия интересные, актуальные тексты, снабжённые подстрочником. Причём в подстрочнике написаны наиболее сложные слова, значение которых невозможно извлечь из контекста. Далее студенты запоминают эти слова, проводятся диктанты. Преподаватель диктует 100 слов (выражений) на английском языке, студент должен написать перевод этих слов (выражений) на родном языке. Обучение навыкам чтения происходит с помощью аутентичных книг по математике: «Mathematical Adventures for Students and Amateurs», «Real-Life Math», «the Mathematical Mechanic». Студенты читают главу из этой книги, выписывают незнакомую лексику, а потом на занятии они высказывают своё мнение по поводу прочитанной статьи. Далее заучивают специальную терминологию.

Знание предмета математики даёт им возможность сравнить свои знания, полученные на лекции с теми знаниями, которые они узнали при чтении математических текстов. Студентам выдаётся список тем, по которым проводятся лекции, студенты голосуют и выбирают наиболее интересную тему для них. Потом им выдаются списки по лексике, они заучивают слова, а потом на занятии производится просмотр с последующим устным переводом

лекции. Студенты учатся извлекать нужную информацию по специальности, а нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы; выбор ответов или правильных суждений о тексте; подтверждение или опровержение суждений о тексте; составление студентами серии вопросов к тексту или плана пересказа.

В книге «Mathematical Adventures for Students and Amateurs» содержатся тексты, в которых основное внимание уделяется языковой форме, грамматическим структурам. Данные тексты можно обсудить в группе, подискутировать. Также эти тексты можно предложить как для перевода с листа, так и для пересказа определённых фрагментов.

Умение понять речь в её звуковом выражении формируется при просмотре математических видеолекций. Мнемонистами установлено, что процесс запоминания слова любого иностранного языка состоит из пяти этапов [1]: перевод слова в образ; установление ассоциации между образом (значением) слова и его произношением; запись слова; установление ассоциации между произношением слова и его графическим изображением; перевод графического изображения слова в образ (значение). При просмотре видеолекций студенты проходят через все эти этапы. Видеолекции дают возможность воздействовать на все органы чувств, поэтому необходимо предоставить студентам следующие видеолекции: «TTC - Power of Mathematical Thinking From Newton's Laws to Elections and the Economy», «TTC - Mathematics Describing the Real World - Precalculus and Trigonometry», «TTC VIDEO - Joy of Mathematics (01-24 of 24)», «TTC VIDEO - Mathematics from the Visual World (Video, Course No. 1447, 24 L) - Michael Starbird», «TTC VIDEO - The Art and Craft of Mathematical Problem Solving».

Иноязычные слова, словосочетания и предложения усваиваются и прочнее удерживаются в памяти, если они обрабатываются слуховым, артикуляционным, зрительным и двигательным анализаторами.

В каждом из предложенных курсов содержится по 24 лекции: «TTC - Mathematics Describing the Real World - Precalculus and Trigonometry», «TTC VIDEO - Joy of Mathematics (01-24 of 24)», «TTC VIDEO - Mathematics from the Visual World (Video, Course No. 1447, 24 L) - Michael Starbird», «TTC VIDEO - The Art and Craft of Mathematical Problem Solving». Причём надо учесть, что есть лекции, в которых обсуждается интеграция математики с другими науками: «TTC - Power of Mathematical Thinking From Newton's Laws to Elections and the Economy».

Более 80% информации воспринимается и запоминается через зрительный анализатор. Поэтому рекомендуется предложить студентам просмотреть каждый сюжет три раза. Поскольку в первый раз они знакомятся только с сюжетом, во второй раз они уже будут прислушиваться к словам, а в третий раз они уже запомнят звуковой образ слов. Наличие

субтитров в сюжетах помогает студентам запомнить не только звуковой, но и графический образ слова.

Проблема в том, что данные лекции снабжены огромным набором слов, сложных грамматических конструкций, и студенту сложно разобраться в том, что говорится в лекции. Решение данной проблемы в том, что на занятиях предлагаются английские лекции по математике, преподаватель помогает студентам снять языковые барьеры на пути к пониманию лекции.

Студент должен овладеть умением воспринимать и обрабатывать в соответствии с поставленной профессионально ориентированной целью различную информацию на английском языке, полученную из печатных, аудиовизуальных и электронных источников в профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сферах общения.

Умение изложить мысль письменно приобретает в процессе следующих заданий: ответ на вопрос по пройденной теме, заполнение пропусков определёнными словами, составление пересказа с опорой на ключевые слова, пересказ математической лекции на основе специальной схемы. Далее студентам предложены тексты лексических упражнений для аудирования, пересказа, аннотирования и реферирования. Они направлены на развитие умения и навыков полно и точно извлекать из иностранного текста содержащуюся в нем информацию.

Умение передать мысль в устной форме формируется во время обсуждения спорных вопросов в лекции. Данный список вопросов студенты сами составляют. При просмотре лекций студенты автоматически сравнивают этот материал с теми знаниями, которые были получены в ходе лекций на русском языке.

Среди разнообразных упражнений, предназначенных для развития разговорных навыков, надо отметить упражнения, в которых студент должен ответить на математические вопросы по тексту, решить и объяснить на английском языке задачи, доказать теорему, провести беседу или доклад по определенным темам специальности. Эти упражнения позволяют проверить понимание текстов и создают очень благоприятную почву для активизации речевых навыков.

Для развития умения построить дискуссию на определённую тему необходимо представить список наиболее употребительных фраз, знание которых поможет начать, продолжить и поддержать беседу на иностранном языке. В ходе беседы преподаватель предлагает студентам подходящие лексические единицы. Студенты записывают данные слова, поскольку только в контексте данное слово актуально. Если они будут записывать эти слова в конце лекции, то они забудут контекст и запомнить данное слово будет очень сложно. Студент должен уметь вести беседу на английском языке, участвовать в дискуссии, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социально-культурной сфер общения. Студенты готовят

мультимедийные презентации PowerPoint по математике на английском языке. Неоценимую роль в формировании речевых навыков играет обращение к электронному учебнику в системе «Moodle» на сайте Удмуртского государственного университета. В учебник «English for Math Students» включены разнообразные тесты, интерактивные задания, выполнив которые студент может проверить, насколько правильно он усвоил материал. В форме тестирования студенты выполняют самостоятельную работу, результаты тестирования они узнают сразу же. Студенты участвуют в обсуждениях тем на форуме, который представлен в данном электронном пособии. Благодаря данному электронному пособию, студентам предоставляется возможность изучения английского языка в интерактивной форме, которая оценивает ответы обучающегося и даёт возможность проводить за изучением английского языка больше времени.

Развитие лексических навыков можно продолжить при выполнении интерактивных заданий на сайте <http://lingualeo.ru/>. На данном сайте представлен обширный банк лексических данных, аудио и видеоматериалов.

Изучение английского языка на материале математических текстов способствует повышению уровня знаний как в области языка, так и в сфере самой дисциплины. При обучении английскому языку необходимо использовать данную методику преподавания. Основой данной методики является формирование речевого навыка, который состоит из следующих умений: умение понять речи в её графическом выражении; умение понять речь в её звуковом выражении; умение изложить мысль письменно; умение передать мысль в устной форме; умение построить дискуссию на определённую тему. Необходимо отметить, что последовательность формирования данных умений должна соблюдаться. Внедрение данной методики преподавания иностранного языка происходит уже второй год на математическом факультете.

Литература:

1. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. Суперпамять, или как запомнить, чтобы вспомнить? - М.: АСТ: Астрель, 2007. - 632 с.
2. Краснянский А.В. Что такое знание, умения, навыки? [Текст] // <http://avkrasn.ru/article-88.html> Режим открытого доступа. Дата обращения 26.04.12 г.
3. Оберемко М.А. Психологические основы обучения иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков. - М: Восток-Запад, 2008. - С. 22-28.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Издательство: Питер, 2002 г. - 720 стр.

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОИСК (О ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА)**

Знание своего дела и эффективное осуществление своей деятельности - это понимание профессионализма или «профессиональной компетентности». Сформулированная в государственных образовательных стандартах цель - «практическое владение иностранным языком, позволяющего использовать его в будущей профессиональной деятельности и научной работе, а также для активного применения, как в повседневном, так и в профессиональном общении» [2] и перечисленные умения и навыки, которыми должны овладеть магистранты, являются чрезвычайно сложными задачами для непрофильной магистратуры. В то же время количество часов аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку государственными образовательными стандартами не устанавливается. Количество часов определяется руководством высшего учебного заведения или факультета, ведущего подготовку магистров соответствующего направления. В «непрофильной» (неязыковой) магистратуре на историческом факультете на изучение иностранного языка отводится, к сожалению, недостаточное количество аудиторных часов и акцент делается на развитие самостоятельности магистранта, его активности и личной ответственности за результативность обучения. При планировании занятий для магистрантов необходим гибкий подход, учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемых, избирательность и приоритетность методов и образовательных технологий.

Наряду с традиционными методами в процессе обучения немецкому языку в магистратуре на историческом факультете приоритетными являются следующие образовательные технологии:

- Технология разноуровневого (дифференцированного) обучения – предполагает осуществление познавательной деятельности студентов с учётом их индивидуальных способностей, возможностей и интересов. Создание и использование диагностических тестов является неотъемлемой частью данной технологии, поскольку необходимо контролировать уровень усвоения лексических, грамматических знаний в рамках модуля, выявлять и систематизировать аспекты, требующих дополнительной проработки.
- Технология модульного обучения – предусматривает деление содержания дисциплины на автономные разделы (модули), интегрированные в общий курс. Представление об интерактивных образовательных технологий курса «Археология» для студентов магистратуры по направлению подготовки «История» можно получить из следующей таблицы:

Тема	Виды учебной работы	Используемые интерактивные образовательные технологии	час
1. Modul: Социально-культурная коммуникация. Kontaktaufnahme Vorstellung, Bekanntheit -Siezen und duzen - Personalangaben Visitenkarte. Anmeldungsformular ausfüllen	Практическое занятие	Активные формы проведения - работа в парах, симуляционные и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций по профилю, лексико-грамматические и иные тренинги, и др.); контроль (тестирование)уровня усвоения лексических, грамматических знаний в рамках модуля	4ч.
2. Modul: Einführung in die Berufstätigkeit. Роль нем. языка в профессиональной деятельности, в науке и информационном пространстве. Arbeit und Beruf -Büroausstattung und – technik (Computer, Internet)		Диалог-дискуссия о возможностях работы с Internet-программами на немецком языке. Лексический тренинг по теме „Computer,Internet „	4ч.
3. Modul: Учебно-познавательная деятельность. Научная литература. Жанры научного стиля. Реферирование и аннотирование научной литературы.		Беседа о стратегиях перевода научной литературы, терминологии, способах компрессирования информации. Работа с иллюстративными образцами и схемами.	4ч.
4. Modul: Einführung in die Berufstätigkeit. (Fachrichtung: Archäologie, Urgeschichte)	Практическое занятие	Поиск, обработка информации из Интернет-источников с целью использования ее на занятиях индивидуальных и сообщений.	4ч
4.1. Was ist Urgeschichte? -Historische Hilfswissenschaften -Definitionen von Fachbegriffen	Практическое занятие	Мини-дискуссии по теме, беседы по проблематике истории первобытного общества; Lücken-Texte zur Erfrischung der Vorkenntnissen	6ч.
4.2. Auf den Spuren der Urmenschen -Die frühesten Formen der Urmenschen	Практическое занятие	Поиск, подбор, обработка тематической информации из Интернет источников для выполнения, оформления, защиты проекта	6ч.
4.3. Geistliche	Практическое	Поиск, подбор, обработка	6ч.

Vorstellungen von Urmenschen	занятие	тематической информации из Интернет источников с целью использования ее для подготовки и презентации (Power Point) на занятии	
4.4. Bestattungsbräuche in der Steinzeit	Практическое занятие	Тренинг: Особенности реферативного стиля на немецком языке: - лексико-грамматические формы; - стилистические особенности	6ч.
4.5. Probleme der Urgeschichte	Практическое занятие - семинар	Комментирование тематических видеосюжетов. Ролевые игры, разбор конкретных ситуаций по теме.	6ч.
Итого:			44 час

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - расширяют рамки образовательного процесса, повышая его практическую направленность, способствуют интенсификации самостоятельной работы студентов и повышению их познавательной активности. В рамках ИКТ выделяются 2 вида технологий: а) технология использования компьютерных программ – позволяет эффективно дополнить процесс обучения языку на всех уровнях. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и самостоятельной работы студентов и направлены на развитие грамматических и лексических навыков; б) интернет-технологии – предоставляют широкие возможности для поиска информации, ведения научных исследований.

Обучение на основе информационных технологий строится преимущественно на самостоятельной работе магистрантов [2]. По часто цитируемым и широко известным результатам диагностических исследований американских ученых Р. Карникау и Ф. Макэлроу человек помнит 80% того, что говорит сам и 90% того, к чему пришел самостоятельно в своей практической деятельности. Подобный смысл заключён и мудрой китайской поговорке в немецком переводе «Predige mich an, und ich kann mich nicht konzentrieren; zeig es mir, und ich interessiere mich dafür; aber am ehesten lass es mich selber erarbeiten, dann packt es mich!». Пассивное участие в процессе обучения в магистратуре неприемлемо, поскольку в корне изменяются отношения преподавателя и студента. Преподаватель - коллега, помощник. Односторонняя коммуникация уместна в случае недостатка информации и невозможности ее получить другим способом, кроме как из рассказа преподавателя. Сегодня ситуация изменилась, в большинстве случаев это не так. Преподаватель дифференцирует и индивидуализирует процесс овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, применяет лично-ориентированный подход в обучении, позволяющий подобрать индивидуальный план работы

для каждого магистранта. При этом часто общение магистрантов с преподавателем осуществляется через E-Mail, Skype.

В программе большое место отведено совершенствованию навыков самостоятельной работы с иноязычной литературой по специальности. Как правило, это - индивидуальное, или самостоятельное чтение. Цель – научить магистрантов понимать тексты по своей специальности, извлекать профессионально значимую информацию. Это подразумевает формирование целого комплекса навыков и умений, в частности, самостоятельно читать большой объем специализированного текста с высокой скоростью, сосредотачиваясь при этом на содержательной стороне прочитанного [1].

Точное осознание того, какие задачи стоят перед преподавателем и насколько они решаемы в настоящее время, способствуют правильному выбору форм и технологий. Ещё предстоит большая работа по уточнению и корректировке программы, но уже сейчас можно сказать, что используемые для обучения немецкому языку студентов-магистрантов по направлению подготовки «История», способствуют формированию и развитию способностей студентов осуществлять различные виды деятельности, используя немецкий язык, когнитивных способностей студентов и их готовности к саморазвитию и самообразованию.

Литература

1. Алмазова Н.И. Иностранный язык для магистрантов неязыковых специальностей. Рабочая программа учебной дисциплины и методические рекомендации по ее реализации для преподавателей / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.М. Степанова, О.Н. Костерина; под ред. Акоповой М.А. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 34 с.

2. Попова Н.В. Самостоятельная работа с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в непрофильной магистратуре / Н.В. Попова, М.М. Степанова // Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: материалы IV Международной научно-методической конференции (Новочеркасск, апрель 2010). - Новочеркасск: Юж.-Рос. гос.техн.ун-т (НПИ), 2010. – С. 305-309.

Д.Н. Денисова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Проблемное обучение, основанное на ряде психологических закономерностей, заявило о себе как самостоятельное направление не так давно, противопоставив себя традиционному типу объяснительно-иллюстративного обучения. Необходимо отметить, что традиционное обучение связано с осмыслением и закреплением в памяти учащимися материала, который впоследствии и при необходимости должен быть

воспроизведен. Новое направление в преподавании не сводит мышление лишь к функционированию готовых знаний, оно обращается к мышлению как к продуктивному процессу, способному творить новые знания. Обращаясь к термину мышление – необходимо отметить что мышление – «одно из высших проявлений психического, процесс деятельности познавательной индивида, процесс моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения. В этом непрерывном процессе образуются дискретные умственные операции, кои мышление порождает, но к коим не сводится» [1]. В процессе проблемного обучения мышление олицетворяет непрерывный процесс взаимодействия человека с объектом его познания, частью которого является анализ и синтез, а также абстрагирование и обобщение. Таким образом, проблемное обучение призвано запустить механизм творческого мышления обучаемого, являющееся одним из видов мышления, которому характерно создание субъективно нового продукта и новообразований в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок и смыслов. Таким образом, все знания, приобретаемые обучаемым, являются ценными для самой личности, что позволяет не просто запомнить их как необходимость, но присваиваются личностью как личное и ценное.

Основой для подобной мотивации является познавательная потребность – тот механизм, который позволяет преподавателю управлять процессом усвоения знаний обучаемых. Таким образом, проблемное обучение – «это процесс при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научных исследований, Проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения» [2].

Основой практического применения теории проблемного обучения на уроках иностранного языка, как в общепедагогической, так и в вузовской практике, является проблемная ситуация. Проблемная ситуация – это «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» (А.М. Матюшкин) [3]. Механизм действия проблемной ситуации

основан на том, что «объективация неизвестного в проблемной ситуации осуществляется в форме вопроса, заданного самому себе и являющегося начальным звеном мыслительного взаимодействия субъекта с объектом. В ходе такого взаимодействия происходит поиск ответа на вопрос о новом знании относительно предмета, способа или условия действия и продуктивное развитие самого субъекта. Поскольку в окружение субъекта входят не только объекты, но и социальная среда, то генетически первична постановка вопроса, обращённого не к самому себе, а к другому человеку, опосредствующему своей активностью развитие личности» [4]. Таким образом при помощи проблемной ситуации представляется возможным создать такие необходимые внешние условия для личности студента, которые позволят ему испытать некоторое интеллектуальное затруднение, связанное с тем, что он не может найти объяснения факту, процессу или явлению, используя свои прежние знания и известные действия. Именно на основании внутреннего конфликта между имеющимся знанием и незнанием объяснить новое явление, зарождается познавательная потребность. Согласно отечественным исследованиям (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), структура проблемной ситуации должна содержать внешние факторы и внутренние условия, а так же такие основные компоненты как 1) неизвестные знания; 2) противоречие, когда прошлого опыта недостаточно для выхода из затруднения; 3) познавательная потребность как внутреннее условие, стимулирующее мыслительную деятельность; 4) интеллектуальные возможности учащегося к «открытию» нового.

Методы проблемного обучения имеют особое значение в процессе обучения в ВУЗе, так как методы проблемного обучения развивают личность, позволяя не только освоить новые способы поиска необходимой информации но и развить саму личность. Уроки иностранного языка в ВУЗе - это благодарная платформа для использования подобных методов. Создавая на уроках иностранного языка проблемные ситуации, мы можем ставить перед учащимися проблемные познавательные задачи, в основе которых лежит противоречие между искомым и известным. В основе решения проблемной задачи лежит некоторое интеллектуальное напряжение, толкающее учащихся на поиск нового, результатом которого может быть оригинальное решение и приобретение новых знаний, которых не хватало для решения с самого начала. Урок английского языка позволяет создать внешние условия, способные вызвать познавательный интерес и потребность в решении проблемной задачи. Для введения студентов в поисковую и исследовательскую работу им могут задаваться вопросы, ставиться определенные задачи, даваться необходимые упражнения и так далее. Основной особенностью такого дидактического процесса является не форма или метод обучения, но способ взаимодействия учащихся и преподавателя.

Для осуществления такого образовательного процесса преподаватель может использовать три метода: метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский. Метод проблемного изложения на уроках иностранного языка в ВУЗе может представлять собой промежуточный этап, своеобразный переход от объяснительно-иллюстративного типа к собственно проблемному обучению. Новая тема, к примеру, может даваться не в виде готовых знаний (что характерно для информационного изложения), а раскрываться как поиск ответа. Таким образом, мы можем создавать условия, в которых учащиеся могут оказаться в роли участников поиска ответа и приобретенное знание становится личной ценностью – оно было не просто дано, его пришлось искать и прилагать усилия. Проблемное изложение актуализируется в формулировании преподавателем проблемы с последующей формулировкой проблемной задачи, актуализацией процесса поиска ответа и осмыслением полученного результата. В такой ситуации студенты уже не просто объекты процесса обучения, они становятся его субъектами, путем активного включения. Студентам не просто предлагается готовая информация, но объясняется, передается логическая взаимосвязь путей поиска ответа на поставленную задачу. Такой вид изложения не может оставить студентов пассивными слушателями, в любом случае, чтобы прийти к решению и получить ответ им необходимо услышать и осознать логику, ведущую к нему.

Следующий, интересующий нас метод - частично-поисковый. Данный метод предлагает частично вовлечь учащихся в процесс поиска. Преподавателю, использующему данный метод, предлагается сформулировать проблему самостоятельно, но в процессе изложения постоянно общаться со студентами, обращаться к ним с просьбой сформулировать и оценить гипотезы, предложить решение и обосновать его, обосновать предложенные методы решения задачи, дать объяснение тому или иному явлению. Относительно уроков иностранного языка, данный метод очень эффективен в работе с грамматическими упражнениями, а так же при лексической работе у студентов, изучающий второй или третий язык и имеющих возможность сравнить то или иное грамматическое или лексическое явление. Частично-поисковый метод так же может быть использован и в других формах работы. Не секрет, что все больше заимствований из иностранного языка входят в нашу обычную жизнь, учащиеся сталкиваются со слоганами, определенными определениями, вошедшими в нашу жизнь благодаря IT- технологиям. Все это является платформой для возможности анализа и творческого мышления даже на первом году изучения иностранного языка.

Исследовательский метод предполагает наивысшую самостоятельность учащихся. Используя данный метод, преподавателю предлагается создать условия для самостоятельной формулировки учащимися проблемной задачи

и искать пути ее решения. В такой ситуации студенты могут самостоятельно и последовательно пройти через все этапы настоящего исследования – выдвижение и обсуждение гипотезы, поиск способов их проверки, включение в логическое рассуждение, формулировка собственных выводов. Конечно, применение данного метода в аудиторной работе требует подготовки и не может осуществляться на каждом занятии, он подходит для больших и творческих заданий, но может быть достаточно эффективен для работы в группах.

Внедрение методов и принципов в практику преподавания иностранного языка, как основного, так и дополнительного в ВУЗе преследует не только дидактические цели, но несет в себе и воспитательный потенциал. Студенты - это та категория учащихся, которая готова к самостоятельной работе. Развитие способности размышлять, думать, не бояться делать ошибки, но учиться их исправлять – снимает языковые барьеры в последующей практике применения языка.

Литература:

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. - Минск: Харвест, 1998.
2. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. В. Г. Панова. - М., 1993.
3. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины, авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М., 2006.
4. Хрестоматия - педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека. – М., 2005-2007.

В.В. Детинкина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

В последнее время уделяется большое внимание изучению процессов формирования языковой личности.

Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает комплекс характеристик человека и его способностей, способствующих созданию и восприятию любых речевых произведений (текстов) независимо от их степени структурно-языковой сложности, глубины и точности отражения действительности, а также целевой направленности [3].

С.Г. Воркачев определяет языковую личность как носителя языка, рассматриваемого с точки зрения его способностей к речевой деятельности, как совокупность характерных черт речевого поведения человека и как «базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка» [1:66]. В своем определении С.Г. Воркачев выделяет три типа языковой личности: речевую, коммуникативную и словарную, или этносемантическую.

К первому типу личности относится весь комплекс психофизических свойств человека, дающий ему возможность создавать и воспринимать речевые произведения. Ко второму типу – весь комплекс отличительных признаков вербального поведения человека, для которого средством общения служит язык. К третьему типу языковой личности лингвист относит «семантический фоторобот» человека, под которым подразумевается отраженный в словаре комплекс ценностных предпочтений, поведенческих реакций и мировоззренческих установок.

Одним из главных критериев выделения свойств языковой личности является социальный аспект, то есть человек, рассматриваемый через призму его отношений к обществу и в обществе [1:66].

Вслед за В.В. Наумовым под языковой личностью мы понимаем носителя языка, способного реализовать в речевой деятельности, как письменной, так и устной, некую совокупность языковых средств, характеризующих определенную часть языкового коллектива, отдельной социальной группы в данный промежуток времени [6:12].

За каждым высказыванием и текстом стоит языковая личность, при этом она привносит в язык не только лингвистически правильные единицы, но и отклоняющиеся от нормы и являющиеся показателем социальной принадлежности личности.

В. Штайниг выделяет четыре уровня общения, по которым можно определить социальный статус человека: семантико-стилистический, текстостилистический, паралингвистический, речеповеденческий [2:41]. На любом из вышеперечисленных уровней можно выделить характерные только для определенной личности языковые единицы, именно поэтому В.В. Наумов считает, что речь любого индивида, в письменном или устном варианте, всегда «системна, но далеко не всегда нормативна» [6:6].

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня организации языковой личности: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. Первый уровень предполагает нормальное владение естественным языком; второй уровень составляет упорядоченная «картина мира», отражающая систему ценностей индивида; третий уровень включает мотивы, цели, интересы и установки, намерения (интенциональности). При такой структуре языковой личности исследователь может описывать формальные средства выражения определенных значений, анализируя первый уровень. Переход ко второму уровню дает возможность через язык и процессы говорения и понимания исследовать сознание и процессы познания человека. На третьем уровне возможно переход в анализе языковой личности от «оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире» [1].

Действительно, деятельность человека неразрывно связана с речевым поведением в обществе, которое регламентируется нормами, позволяющими индивиду комфортно чувствовать себя в социуме. «Диапазон допустимой

комфортности определяется системой этических норм, принятых обществом, или группой индивидов, имеющих равный социальный статус» [6:59].

Некоторые языковеды отличают языковую личность от письменной, на основании того, что порождение письменного сообщения (текста) происходит без опоры на собеседника. Так, С.В. Никифоров полагает, что «письменные тексты образуют особую систему социума (текстовую систему), обеспечивающую соотнесенность членов социума в условиях дистанцированных во времени и пространстве социальных связей. Текст фиксирует состояния социокультурной среды, относительно которых актуальны определенные личностные характеристики члена социума...» [7:2]. Но, тем не менее, при построении письменного текста наиболее важными моментами все-таки становятся его организованность, его ориентированность на адресата и мотивированность автора. Данное утверждение не противоречит точке зрения Ю.Н. Караулова, который выделяет наряду с когнитивным и вербально-семантическим уровнями языковой личности – прагматический, включающий в себя цели, мотивы, интересы и установки носителя языка [3:5].

Языковая личность в письменных текстах может проявляться на нескольких уровнях. Так, по данным Н.Д. Кулишовой, наибольшее выражение личность получает на экспонентном и субстанциональном уровнях и меньшее на интенциональном. Выделенные четыре психотипа письменной личности позволили установить, что «реалисты» (сенсорика и восприятие) склонны к подчинительным способам передачи информации, так же, как и «концептуалисты» (интуиция и логика), в то время как для «идеалистов» (интуиция и эмоция) характерны сложные с точки зрения теморематических отношений, по структуре тексты. С точки зрения языковой креативности большей способностью оценивать события и описывать их обладают «концептуалисты» и «традиционалисты» (сенсорика и тактика) [5:14–16]. Степень владения языком для определения свойств языковой личности по Н.А. Фоминой может определяться по пяти уровням:

- 1) правильность (знание большого запаса лексики и основных строевых закономерностей языка);
- 2) интериоризация (умение реализовать и воспринимать высказывание в соответствии с внутренним планом речевого поступка);
- 3) насыщенность языковыми средствами;
- 4) адекватный выбор языковых средств;
- 5) адекватный синтез (соответствие порожденного текста содержательным и коммуникативным задачам) [8:36].

Жизнь и деятельность языковой индивидуальности протекает под влиянием разных условий, вырабатывающих, по мнению Ю.Н. Караулова, лингвистическое сопровождение процессов становления личности и оказывающих языковое воздействие на формирование мировоззрения, а

также обеспечивающих языковую сторону воспитания и совершенствования человека [3]. Подобную точку зрения поддерживает В.В. Наумов, полагая, что если язык проявляет себя как социализирующая и объединяющая сила для носителей определенного языка в языковой коллектив, состоящий из языковых личностей, обладающих одинаковой способностью речепроизводства, то необходимо отметить и его способность к формированию каждой отдельной языковой личности, с только ей присущими речевыми характеристиками [6:10].

При этом, по наблюдениям ученых, интеллект, образование и нравственность влияют на способность индивида адекватно и гармонично чувствовать себя в языковой среде чаще всего только того языкового коллектива, в которой и произошло формирование языковой личности данного индивида [6:16–18].

Неоспоримым является тот факт, что любой человек является одновременно членом нескольких малых групп, нормы и правила поведения, в том числе и языкового, в которых могут различаться. Например, в семье, на производстве, в кругу друзей, знакомых, в различных учреждениях и инстанциях возникает необходимость адаптации индивида к требованиям и ожиданиям разных групп. Разные речевые манеры, принятые в этих малых группах, актуализируются в соответствующей обстановке и определяют полигlossenность языковой личности [4: 84].

С течением времени нормы и ценности группы, оказывающей наиболее сильное влияние на индивида и являющейся более важной в плане привязанности и значения, начинают преобладать над другими. Эта группа формирует специфику речи языковой личности и определяет линию речевого поведения, как письменного, так и устного. По определению Л.П. Крысина, такая группа называется референтной [Там же: 80].

Словарный запас, а также его использование позволяют сделать вывод о принадлежности индивида к определенной социальной и языковой группе, подчеркивая его социальный статус. При этом признаковые очертания социального статуса человека становятся особенно заметными для специалиста при переключении с одного языкового кода на другой [6:56, 60].

Языковая личность является неким собирательным образом, представляющим определенный социальный коллектив и характеризующийся набором определенных свойств, проявляющихся в языковом поведении личности. Поведение личности, по мнению Ю.Н. Караулова, обусловлено мировоззрением личности, сформированной под влиянием языковой картины мира (диалектического единства коллективного языкового сознания нации и индивидуальных способов его материализации в конкретных речевых актах).

Для реконструкции содержания мировоззрения личности необходимо провести анализ дискурса, который представляет собой «определенный набор речевых произведений отрывочного характера» [3:6].

Таким образом, языковая индивидуальность раскрывается, прежде всего, через лексическую систему языка. Выбор того или иного лексического средства позволяет иногда определить тип психики индивида, его социальный статус, отношение к окружающему миру, к себе. Профессия и образование накладывают отпечаток на личность, формируя специфический инвентарь языковых средств, становясь своеобразным социальным «костюмом», определяемым также интеллектом и психикой языковой личности.

Исследование языковой личности и ее распознавание по речевым (звуковым и письменным) характеристикам является перспективной и актуальной темой исследования.

Литература:

1. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании/ С.Г. Воркачев// Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72. –Электронный ресурс: <http://kubstu.ru/docs/lingvoconcept/lingvocult.htm> (24.12.09).
2. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса/ В.И. Карасик// Этнокультурная специфика речевой деятельности: сб. обзоров/ отв. ред. Н.Н. Трошина. – М., 2000. – С. 37–64.
3. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения/ Ю.Н. Караулов // Язык и личность / отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М., 1989. – С. 3–8. – Электронный ресурс: http://destructionen.narod.ru/karaulov_jasikovaja_lichnost.htm (24.12.09).
4. Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса)/ Л.П. Крысин // Язык и личность/ отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М., 1989. – С. 78–86.
5. Кулишова Н.Д. Языковая личность в аспекте психолингвистических характеристик (на материале письменных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук/ Н.Д. Кулишова; [Кубан. гос. ун-т]. – Краснодар, 2001. – 23 с.
6. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности/ В.В. Наумова. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: КомКнига, 2007. – 240 с.
7. Никифоров С.В. Проблема интерпретации письменного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук/ С.В. Никифоров. – М., 1993. – 58 с.
8. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности/ Н. А. Фомина ; науч. ред. А.И. Крупнов. – Рязань: Узорочье, 2002. – 361 с.

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**РАЗРАБОТКА И ПРОВЕДЕНИЕ ИГРЫ-ЭКСКУРСИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Современному обществу всё в большей степени требуются грамотные специалисты, способные к успешному осуществлению процесса коммуникации между представителями различных культур, как на родном, так и на иностранном языке. Именно поэтому вопросам развития языковой личности студентов высших учебных заведений должно уделяться значительное место в условиях современного университетского пространства. Важно понимать, что процесс подготовки бакалавров и магистров целесообразно строить с учётом требований современной жизни, когда ни у кого не вызывает сомнений вопрос о необходимости повышения уровня не только профессиональной компетенции студентов, но и их языковой подготовки. Поэтому сегодня в условиях университетского пространства важно делать акцент на развитие языковой компетенции студентов, которая включает в себя формирование и совершенствование фонетических единиц изучаемого языка, его грамматических форм и моделей, знакомство со стилями и стилистическими средствами иностранного языка, пополнения словарного запаса студентов. Все эти аспекты напрямую влияют на успешность процесса коммуникации студентов в рамках образовательного процесса в университете или после трудоустройства по специальности.

Однако система языковой подготовки студентов вузов в настоящее время требует использования различных интерактивных форм обучения иностранным языкам. Именно такая практика позволяет студентам оказаться вовлеченными в активную образовательную среду, в которой учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, поиска информации, переосмысления полученных знаний и применения их на практике.

Совместная деятельность студентов на занятиях по иностранному языку, ставящая целью вывести процесс познания и освоения учебного материала на принципиально новый уровень означает, что каждый студент вносит свой особый индивидуальный вклад. При этом активно идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности между студентами и преподавателем. Причем происходить это должно в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, потому что именно дружелюбная атмосфера не только позволяет получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность студентов, переводит ее на более высокие формы взаимодействия и сотрудничества. Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм - это высокий уровень взаимно направленной

активности субъектов взаимодействия, а также эмоциональное и духовное единение участников.

На современном этапе развития высшей школы и самой модели образовательного процесса в нашей стране на занятиях иностранного языка преподавателю следует вносить в образовательный процесс активные обучающие технологии и приемы, позволяющие на практике добиваться формирования и совершенствования речевой культуры студентов, в том числе навыков их письменной и устной речи.

В настоящее время необходимо совершенствовать языковую компетенцию студентов, развивать их коммуникативные способности, преодолевать их языковой барьер, развивать их речевую культуру как одно из важнейших средств общения. Поэтому в процессе обучения иностранному языку, в том числе в рамках университетского пространства, преподавателю необходимо создавать благоприятную рабочую атмосферу, в которой студенты смогут свободно высказывать свое собственное мнение, задавать вопросы на интересующую их тему, предлагать для обсуждения новые темы и поощрять процесс поиска дополнительной информации по тем или иным темам.

Автор данной статьи считает, что в настоящее время преподаватели иностранного языка имеют ещё большую возможность использовать в своей профессиональной деятельности разнообразные интерактивные методы обучения студентов. Применение таких форм в преподавательской деятельности позволяет развивать и совершенствовать языковую компетенцию у студентов. Особенно это становится важным при обучении студентов неязыковых вузов и факультетов, так как количество аудиторных занятий в их учебной программе значительно меньше, чем у студентов, чьей основной специальностью является иностранный язык и иностранная литература.

Одна из разновидностей интерактивных форм преподавания иностранного языка в высшей школе, которую целесообразно и приемлемо применять на практике, по мнению автора, может стать игра-экскурсия. При этом тематика этого мероприятия, проводимого, разумеется, на изучаемом студентами в вузе языке, может варьироваться и зависеть либо от учебной программы, близкой к учебно-методической литературе, сопровождающей данный курс, либо от собственных предпочтений студентов и преподавателя. Игру-экскурсию возможно проводить в аудитории под руководством преподавателя, однако ее можно вывесит за рамки учебной аудитории и провести на улице либо в условиях другого образовательного пространства вуза.

В данной статье автору хотелось бы остановиться на возможностях учебных музеев университета в развитии языковой компетенции студентов, их роли в образовательном процессе, а также обсудить вопрос включения

учебных музеев в маршруты игры-экскурсии для студентов неязыковых факультетов. Так, на базе Удмуртского государственного университета успешно функционируют следующие музеи, которые являются учебными: Археологический музей при Историческом факультете, Естественнонаучный музей кафедры экологии животных УдГУ, Художественный музей и галерея художников Института искусств и дизайна УдГУ, Геологический музей при кафедре физической географии при Географическом факультете и Музей занимательной науки, функционирующий на базе Физико-энергетического факультета УдГУ.

В апреле 2012 года студенты 1 и 2 курсов направления подготовки «Издательское дело и редактирование» Института социальных коммуникаций под руководством автора данной статьи разработали и провели для студентов Удмуртского государственного университета интеллектуально-спортивную игру на английском языке «The Museums of Udmurt State University». В ходе подготовки к проведению данного мероприятия студенты знакомы с литературой по данному вопросу, собирали фактологический материал, обобщили полученные данные, а после этого приступили к переводу русской версии текста для будущей игры-экскурсии на английский язык.

Задача преподавателя на данном этапе состояла в консультировании в вопросах библиографического характера и оказания помощи и поддержки в процессе перевода подготовленных текстов с русского на английский язык. Этот этап оказался самым сложным в работе студентов, так как он требовал определенных усилий при работе с источниками, а также и во время переводческой практики, которой можно назвать практическую деятельность студентов при переводе текстов с русского на иностранный язык.

Следует подчеркнуть, что на этом этапе студенты не только развивали навыки письменной речи и перевода, но также учились и практиковались грамотно работать с русско-английскими, англо-русскими и англо-английскими словарями, изданными в России и англоязычных странах. Все эти аспекты, по мнению автора, способствуют формированию и развитию языковой компетенции студентов.

Кроме того, проведение такого рода интеллектуально-спортивной игры-экскурсии на английском языке, которую разработали студенты направления подготовки «Издательское дело и редактирование» Института социальных коммуникаций, способствовало преодолению языкового и психологического барьера. Это объясняется тем, что данное мероприятие предполагало участие всех желающих из числа студентов Удмуртского государственного университета, так как участники предполагаемых команд до проведения интеллектуальной игры-экскурсии и деления по командам не были знакомы друг с другом. Это было одним из условий проведения данного мероприятия.

Студенты, отвечавшие за подготовку и проведение игры-экскурсии, решили организовать её на базе четырех учебных музеев УдГУ, среди которых были Археологический музей, Естественнонаучный музей, Художественный музей и Геологический музей. Организаторы из числа студентов поделились на несколько групп и подготовили маршруты и тексты для экскурсии на английском языке в зависимости от выбранного музея.

На последнем этапе подготовки к игре-экскурсии студенты ИСК, готовившие данное мероприятие, перед всей группой в аудитории под руководством автора данной статьи презентовали переведенный материал и вопросы к викторине, которые предполагалось задать участникам команд в ходе проведения интеллектуально-спортивной игры-экскурсии «The Museums of Udmurt State University» («Музеи УдГУ»).

Хочется отдельно и особенно отметить то, что подготовку, разработку и реализацию данного мероприятия осуществили чуть более десяти студентов специальности «Издательское дело и редактирование» Института социальных коммуникаций: в рабочей группе состояли восемь студентов 1 курса и четверо со 2 курса. Однако такого сравнительно небольшого количества студентов оказалось вполне достаточно для успешного проведения вышеназванной игры-экскурсии.

Следует отметить, что автор данной статьи, разрабатывая игру-экскурсию на английском языке, ставила целью развитие языковой компетенции студентов ИСК, а одной из задач проведения данного мероприятия было знакомство студентов УдГУ с общей информацией об учебных музеях, функционирующих на базе нашего университета. Хочется подчеркнуть, что цель игры-экскурсии была реализована, кроме того, были выполнены и основные задачи для ее достижения.

При этом выяснилось, что практически все студенты, представлявшие рабочую группу по подготовке и проведению игры, до начала подготовительного этапа не знали о том, что в Удмуртском государственном университете существует несколько музеев различной направленности. В этом также признались после окончания интеллектуальной игры-экскурсии и студенты других курсов и направлений подготовки, которые участвовали в составе команд во время соревновательной части данного мероприятия.

Важно отметить и то, с каким энтузиазмом и самостоятельностью подошли к разработке и проведению игры-экскурсии студенты 1 и 2 курсов специальности «Издательское дело и редактирование» ИСК. Их активная позиция и стремление провести мероприятие на достойном уровне способствовали ее успешной реализации весной 2012 г. в рамках Недели профессиональной коммуникации на иностранном языке, инициатором проведения которой выступил Факультет профессионального иностранного языка весной.

Опыт проведения первой интеллектуальной игры-экскурсии «Музеи УдГУ» на английском языке и позитивные мнения студентов, участвовавших в разработке и проведении данного мероприятия, подсказывает, что подобная игра-экскурсия может вызвать интерес и у других студентов университета, в первую очередь, у нынешних первокурсников.

Таким образом, разработка и внедрение интерактивных форм обучения иностранным языкам в значительной степени способствует формированию и развитию языковой компетенции студентов неязыковых вузов, расширяет их кругозор, развивает навыки переводческой деятельности, способствует формированию у них навыков устной и письменной речи, способствует преодолению у студентов языкового барьера и снятию барьера в межличностном общении.

Кроме того, участие в таких мероприятиях, как интеллектуально-спортивная игра-экскурсия, проводимая в условиях университетского пространства, в том числе, на иностранных языках, призвана не только знакомить студентов с историей высшего образования в Удмуртской Республике, но и воспитывать у молодежи уважение к истории и культуре своего региона.

А.В. Иванов

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕАЛЬНОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ОПРЕДЕЛЕННЫМИ УМЕНИЯМИ И КОМПЕТЕНЦИЯМИ

В контексте интеграции в общеевропейское и мировое образовательное пространство возрастает роль иноязычного образования, которое в последнее время рассматривается как один из базовых элементов структуры образования. Перед иноязычным образованием ставятся задачи повышения эффективности овладения иностранным языком с целью использования его в будущей профессиональной деятельности, установления контактов с носителями другого языка на основе применения современных средств коммуникации. В связи с этим, возникает необходимость принятия ряда последовательных мер, направленных на переход от традиционной знаниевой к компетентностной парадигме, направленной на личность обучающегося. Переход отечественной образовательной системы на компетентностный подход предопределяет переход от форм и методов оценки владения компетенциями, ориентированными на измерение количественных показателей знаний, навыков и умений обучающихся к разработке новых критериев для оценки качества подготовки студентов.

В настоящее время при оценке ответов используется стандартная методика подсчета суммы набранных баллов: учитывается каждое правильно употребленное умение. Затем подсчитывается количество верно использованных моделей; после этого составляется отношение количества

правильных ответов к общему количеству данных заданий. Таким образом, если студент дает 8 правильных ответов из 10, то рейтинг правильных ответов студента составляет 80%. Все вычисления производятся по формуле:

$$R = \frac{x}{y} \cdot 100\%$$

где x – количество правильных ответов,

y – общее количество данных заданий,

R – рейтинг правильных ответов студента.

Однако, работая над формированием компенсаторной компетенции у студентов II курса факультета информационных технологий и вычислительной техника ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», стало очевидно, что степень сформированности компетенции определяет процент усвоенных теоретических знаний и практических умений и навыков. Уровень владения компенсаторной компетенцией определяют не только знания и умения, но и опыт их применения. Не вызывает сомнений тот факт, что правильное применение компенсаторных умений на репродуктивном уровне имеет больший вес, чем их употребление на рецептивном уровне, а эффективное использование указанных умений на продуктивном уровне более значимо, чем их употребление на рецептивном и репродуктивном уровнях.

В ходе экспериментального обучения в прагматических целях была разработана формула для определения уровня сформированности компенсаторной компетенции в иноязычной речи студентов, которая оказалась достаточно валидной и эффективной. Формирование компенсаторной компетенции сопровождается диагностикой, реализуемой как покомпонентно, так и комплексно с использованием интегральной формулы, что позволяет отслеживать динамику ее изменений у каждого студента. Таким образом, для определения уровня владением компенсаторной компетенции нами был применен весовой коэффициент важности критерия.

На каждом уровне весовой коэффициент имел разное значение: 1 – на рецептивном уровне, 1,5 - на репродуктивном уровне и 2 – на продуктивном уровне. Вычисление уровня сформированности основано на применении аддитивного метода свертки локальных критериев, что предполагает построение интегрального критерия в виде взвешенной суммы локальных критериев:

$$R = \frac{\sum_{i=1}^3 (x_i \cdot \sum_{j=1}^{n_i} n_{ij})}{\sum_{i=1}^3 x_i n_i} \cdot 100\%$$

где x_i – это весовой коэффициент важности критерия,

$$\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}$$

– количество правильно выполненных заданий на заданном уровне,

n_i – общее количество заданий на заданном уровне,

R – интегральный коэффициент владения компенсаторной компетенции на всех уровнях (в процентах)

$$Q = \frac{\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}}{n_i} \cdot 100\%$$

где $\sum_{j=1}^{n_i} n_{ij}$ – количество правильно выполненных заданий на заданном уровне i ,

n_i – общее количество заданий на заданном уровне,

Q – коэффициент владения компенсаторной компетенцией на определенном уровне.

В нашем случае, локальными критериями являются показатели владения компенсаторными умениями на рецептивном, репродуктивном и продуктивном уровнях.

Приведем пример расчета интегрального коэффициента владения компенсаторной компетенции в процентах на двух уровнях (рецептивном и продуктивном).

Предположим, студент А дает 8 правильных ответов из 10 на рецептивном уровне и 5 правильных ответов из 10 на продуктивном уровне. Рейтинг правильных ответов студента составляет 80% и 50% соответственно. При использовании стандартного метода подсчета, интегральный рейтинг успешности студента А равен 65%. Предположим, студент Б дает 5 правильных ответов из 10 на рецептивном уровне и 8 правильных ответов из 10 на продуктивном уровне. Рейтинг правильных ответов студента составляет 50% и 80% соответственно. При использовании стандартного метода подсчета, интегральный рейтинг успешности студента Б равен 65%. Как видно, студент А и студент Б имеют равный рейтинг успешности.

Однако, как было замечено ранее, адекватное применение компенсаторных умений в реальной речи более значимо, так как нашей основной целью является выход на уровень «свободного» общения. Исходя из изложенного, применим весовой коэффициент важности критерия: 1 - для каждого правильного ответа на рецептивном уровне и 1.5 - для каждого правильного ответа на продуктивном уровне. Произведем расчеты:

Студент А:

$$R = \frac{1 \cdot 8 + 1.5 \cdot 5}{1 \cdot 10 + 1.5 \cdot 10} \cdot 100\% = \frac{15.5}{25} \cdot 100\% = 62\%$$

Студент Б:

$$R = \frac{1 \cdot 5 + 1.5 \cdot 8}{1 \cdot 10 + 1.5 \cdot 10} \cdot 100\% = \frac{17}{25} \cdot 100\% = 68\%$$

Студент Б имеет более высокий интегральный рейтинг при равных общих количественных показателях со студентом А, так как, не смотря то, что студент Б владеет меньшим количеством компенсаторных умений, умение использовать их на практике обеспечивает преодоление трудностей для продолжения общения, в то время как владение компенсаторной компетенцией студента А остается большей частью на языковом уровне.

Данная технология оценки степени сформированности компенсаторной компетенции является универсальной, легко модифицируется в связи с изменением условий и требований, и может быть использована для определения уровня владения компенсаторной компетенцией во всех видах речевой деятельности на разных этапах и в разных условиях обучения иностранным языкам.

Е.И.Кольцова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Необходимость владения иностранным языком специалистами разных сфер деятельности в настоящее время не вызывает сомнений. Однако, несмотря на это многие студенты и выпускники неязыковых факультетов недостаточно хорошо им владеют. Одна из причин такого положения - низкая мотивация к изучению предмета «Иностранный язык» в вузе. Поэтому формирование положительной мотивации является важным аспектом современного обучения иностранному языку.

Процесс обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку должен быть направлен на то, чтобы учебные функции иностранного языка соответствовали его реальным функциям в жизни и профессиональной деятельности индивида. В этом случае иностранный язык из внешнего источника информации и иноязычного средства коммуникации превращается

в средство осуществления собственных целей, средство самовыражения в различных сферах коммуникации. В результате, обучаемые психологически и практически подводятся к осознанию иностранного языка как важной личностной и профессиональной составляющей современного специалиста.

Таким образом, мотивацию мы рассматриваем как целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Лишь через мотивацию появляется интерес, который вызывает самостоятельность, переходящую в активность и умение.

Трудность заключается в том, как, какими средствами сформировать учебно-познавательную мотивацию у студентов неязыковых вузов. Многое зависит от личности преподавателя и от его профессиональных качеств. Как часто бывает, что нелюбимый предмет переходит в категорию фаворитов только благодаря личности преподавателя. Если преподавателю удастся преподнести свой предмет ярко, занимательно, понятно, студент чувствует себя активным участником процесса изучения, испытывает уверенность в своих силах и стремится узнать как можно больше. Преподаватель должен сделать свой предмет привлекательным и показать всю значимость предмета для будущей деятельности студента.

Для многих студентов сильнейшим стимулом является поощрение преподавателя. Если студент, проявивший некоторую долю активности и сделавший, пусть небольшой шаг вперед, видит, что преподаватель оценил его усилия, это вызывает у него чувство удовлетворения самим собой и приносит радость. А радость такого типа, называемая психологами «переживание успеха», - важнейшее условие эффективности всякой деятельности, в том числе и изучения языков. Возможность, очевидность успеха в любом деле является сильным мобилизирующим моментом, приводящим, как правило, к достижению желаемого результата.

Особые условия обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку (ограниченное количество аудиторных часов, слабая школьная подготовка) требуют максимальной эффективности аудиторных занятий. Формирование мотивации изучения данного предмета возможно с помощью содержания учебного материала, использования коллективных и индивидуальных форм учебной работы, обращения к телекоммуникационным и компьютерным технологиям. Содержание обучения и способов его подачи должно соответствовать познавательным потребностям и интересам студентов. Хорошо подобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование мотивации при изучении иностранного языка обязывает преподавателя готовить соответствующие учебные материалы, которые представляют собой познавательную, коммуникативную, а также

профессиональную ценности, имеют творческую составляющую, стимулируют мыслительную активность студентов.

Следует подчеркнуть, что учение – это не пассивное восприятие информации от преподавателя студентом, а активное овладение знаниями, осмысление и присвоение их, поэтому цель преподавания в новых условиях будет заключаться, в первую очередь, в научении студентов самостоятельно работать, искать знания. Здесь также уместными могут быть задания, рассчитанные на поиск творческого решения.

Самостоятельная работа и мотивация взаимосвязаны и взаимообусловлены. Самостоятельная работа вносит вклад в формирование мотивации и в свою очередь зависит от мотивации: чем выше уровень мотивации, тем выше эффективность самостоятельной работы.

Высокая положительная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса требуемых знаний, умение и навыков.

Нежелание студентов неязыковых факультетов изучать иностранный язык обусловлено обычно тем, что они не видят применения своим знаниям языка в будущем. Для многих из них это просто обязательный предмет в программе вуза. Необходимо продемонстрировать всю значимость языка как средства общения. Большую роль в формировании интереса к иностранному языку оказывают периодические встречи с иностранцами, когда необходимость знания иностранного языка становится очевидной и появляется мотив общения. Известно, что мотивы побуждают к достижению целей, хотя актуально и не осознаются, являются отражением потребностей человека. Самым действительным побуждением к речи является, по-видимому, дефицит информации или информационное неравенство, которое становится естественным стимулом, побуждающим к высказыванию. Еще одним мотивом может быть желание студентов отстоять свою точку зрения, потребность выразить свое отношение к кому-либо или чему-либо. И, наконец, к мотивам следует отнести потребность студента в обогащении своего социального опыта.

Однако, несмотря на явно выраженное стремление к общению со стороны студентов, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить. Дело в том, что при овладении иностранным языком в атмосфере родного языка, иностранный язык предстает как искусственное средство общения. И так называемые «естественные ситуации», используемые при обучении, носят, в сущности, искусственный характер. Другими словами, коммуникация на иностранном языке на занятиях носит, в основном, условный характер, а это сближает ее со сценической коммуникацией.

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира обучаемого, она

определяется его собственными побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями [1], отсюда все трудности вызова мотивации со стороны.

Названные виды и подвиды мотивации представляют собой в известном смысле «скрытые силы», тонизирующие учение. Основная задача преподавателя-практика состоит в том, чтобы «разбудить» эти силы, повысить интерес к изучаемому языку и развивать умения общения, которые необходимы будущим специалистам в сфере их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. - М.: Дрофа, 2003. – 96 с.

2. Сороковых Г.В. Программа-концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе. - М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2004. -108 с.

Е.И. Кольцова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕЛОВОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Основной целью изучения иностранного языка в ВУЗе является, как известно, приобретение студентами коммуникативной компетенции. Владеть коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому задача преподавателя состоит в создании реальных и воображаемых ситуаций общения на занятиях по немецкому языку, используя для этого различные методы и приемы работы. Одним из таких приемов является использование аутентичных материалов, в том числе видеofilмов, которые наиболее наглядно демонстрируют изучаемый предмет – иностранный язык – в естественной обстановке и дают представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны изучаемого языка. Целесообразность использования видеоматериалов в учебном процессе состоит в следующем:

- происходит знакомство с культурными, социологическими и историческими особенностями страны изучаемого языка, его экономикой,

- повышается мотивация к изучению иностранного языка,

- осуществляется эмоциональное воздействие на обучаемых снимается коммуникативный барьер и стимулируется такое качество как общительность,

- используются различные каналы поступления информации (слуховое, зрительное и моторное восприятие),

- активизируется творческая деятельность преподавателя и студентов.

Различают 3 этапа работы с видеоматериалами:

1. Преддемонстрационный. Он направлен на стимулирование интереса учащихся и предварительное снятие языковых и лингвострановедческих трудностей. На этом этапе дается объяснение новых терминов и выражений. Здесь можно использовать название эпизода для создания предположений, ключевые слова, ассоциогаммы, mindmap, Brainstorming, схемы, отдельные кадры из эпизода в виде картинки для обсуждения предполагаемой темы эпизода.

2. Демонстрационный. Цель - развитие умений восприятия информации. Задания варьируются в зависимости от вида просмотра (селективный, глобальный, детализированный). На этом этапе можно использовать такие задания, как например, заполнить таблицу, выбрать правильный ответ (Ja-Nein, Multiple choice) ,ответить на вопросы, привести аргументы pro и contra,расположить в правильном порядке высказывания по теме.

3. Последедемонстрационный. Цель – контроль увиденного и услышанного, развитие языковых навыков и умений. На этом этапе возможны разнообразные задания по заполнению пропусков реплик в транскриптах диалогов, работа с кадрами-картинками, проведение дискуссии, ролевые игры. Видеоматериалы можно использовать на любом этапе обучения, при любом уровне подготовки студентов.

На занятиях по деловому немецкому языку со студентами экономического факультета мы используем такие учебные видеокорсы как «Szenen aus dem Büro», «Geschäftskontakte», «Geschäftsverbindungen»,а также «Kontaktdeutsch» von Udo Miebs und Leena Vehovirta. Остановимся подробнее на последнем.

Kontaktdeutsch- это видеокурс по деловому немецкому языку, состоящий из 10 учебных видеофильмов и сопроводительной книги. Каждый видеофильм и относящаяся к нему глава из книги представляет собой самостоятельную тематическую единицу, а не прямое продолжение предшествующей. Это позволяет преподавателю выбрать тот материал, который актуален в данный момент при изучении определенной темы.

Базовые диалоги, репортажи, интервью охватывают сюжеты и темы, характерные для деловой жизни Германии. Например, «Знакомство на фирме», «Телефонные переговоры», «Презентация предприятия», «Реклама продукта» и другие.

Короткие документальные фильмы (примерно на 5 минут) и сопровождающие их тексты содержат информацию страноведческого характера: «Транспорт в Германии», «Мода», «Ликвидация мусора» и т.д.

Small Talk в конце каждого видеофильма дает импульс для ведения краткого диалога или беседы в группе на свободную тему.

Данный видеокурс ориентирован прежде всего на устную коммуникацию. Основу работы составляют упражнения на комментирование, обсуждение, интерпретацию затронутых вопросов. Среди этих упражнений особый

интерес представляют: интервьюирование, дискуссия, ролевые игры, драматизация, высказывания собственного мнения о проблеме.

Действие всех видеосюжетов происходит в двух немецких городах: Кёльне и Веймере. В главных ролях заняты не профессиональные актеры, а обычные люди, работающие на разных фирмах и предприятиях. Они участвуют в сюжетах на рабочем месте, в определенных бытовых ситуациях, где они говорят на языке их профессии. В аутентичных видеосюжетах целиком сохраняется также и невербальный компонент процесса коммуникации: жесты, мимика, социальная дистанция, знаки визуальной информации, организация пространства и так далее.

После просмотра студентам предлагается проанализировать и сравнить культурные реалии и особенности поведения людей в разных ситуациях межкультурного общения. На данном этапе можно использовать такие методы и формы обучения как проект, интервью, презентация, ролевая игра и Case-Studies, которые предполагают формирование умений и навыков анализировать ход и результаты межкультурного делового контакта, выработку стратегии поведения в ситуации межкультурного взаимодействия, способствуют развитию беглой речи на иностранном языке, культуре речевого общения, а также таких социально значимых качеств как творческий подход к решению поставленных задач, корпоративность и самостоятельность, умение работать в команде.

Таким образом, на примере использования данного видеокурса можно утверждать, что применение видеоматериалов на занятиях по деловому немецкому языку является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции студентов, которое повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, способствует интенсификации учебного процесса, позволяет не только совершенствовать знания немецкого языка, но и усвоить поведенческие нормы и модели, характерные для деловой культуры Германии.

Литература:

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. - М.: Просвещение, 2008. – 238 с.

Е.А. Москвина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИНОЯЗЫЧНЫМ АУДИО- И ВИДЕОТЕКСТОМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

В условиях глобализации, реформирования высшего образования и перехода на многоуровневую подготовку профессиональных кадров особое значение приобретает формирование речевых умений обучающихся. Речевая культура является основным фактором, позволяющим специалисту выйти на высокий уровень осуществления профессиональных функций и реализовать

социальные ожидания общества, одним из важнейших показателей которого является социально-профессиональный статус специалиста, способного к профессиональному росту, активно владеющего профессионально-ориентированным иностранным языком, умеющего сообщить достаточно полную информацию в сжатой форме, прокомментировать событие или высказать своё мнение.

Вопросами формирования речевых умений занимались отечественные исследователи в области психологии и философии: Г.М. Андреева, А.П. Буева, Б.Ф. Ломов. Исследователи отмечают, что развитие речевого умения - одна из наиболее сложных проблем в обучении иностранным языкам. Решение данной проблемы требует значительных усилий, поскольку она связана с развитием у учащихся способности самостоятельно определять стратегию и тактику говорения и осуществлять выбор способов речевой деятельности в зависимости от конкретной ситуации и условий общения.

Проблемами развития речевого умения также занимались многие ученые в области методики, педагогики и психологии: А.А. Алхазисвили, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, А.Ф. Зиновьев, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, С.М. Криворучко, В.П. Кузовлев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, В.Л. Скалкин и многие другие. Их работы посвящены как исследованию природы речевого умения и его качеств, так и поиску средств и способов создания коммуникативной мотивации, развития речевой инициативы, активизации речемыслительной деятельности учащихся.

Т.А. Трифонова утверждает, что эффективность решения проблемы развития речевого умения зависит в большей степени от того, насколько используемые в этом процессе средства способны мотивировать учащихся, вызвать их речемыслительную активность, индивидуализировать учебный процесс, развивать необходимые механизмы речи и требуемые качества речевого умения [7].

Поскольку рецептивная речевая деятельность выступает предпосылкой любой продуктивной деятельности, С.Н. Степанова подтверждает необходимость целенаправленного обучения аудированию [6].

Д.В. Позняк в своем диссертационном исследовании отмечает, что формирование и совершенствование умений аудирования может проходить в условиях самостоятельной учебной деятельности, а также отмечает, что исследований, посвященных методике самостоятельной учебной деятельности по совершенствованию сложных умений аудирования студентами вузов, не существует. Д.В. Позняк полагает, что в настоящее время имеются все основания считать проблему обучения студентов специальных вузов самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений нерешенной и требующей специального исследования, так как формирование умений самостоятельной учебной деятельности по

развитию и совершенствованию умений аудирования весьма важно для обеспечения качества подготовки специалистов [4].

В настоящее время у многих выпускников вуза не удастся сформировать способность понимать речь разных носителей языка в незамедленном темпе, которая отмечается индивидуальными особенностями говорения и «неполным» стилем произношения [4]. В условиях оптимизации обучения в вузе значительно сократилось количество аудиторных занятий, что также влияет на процесс овладения навыками аудирования. Тогда как, по мнению методистов, именно данная способность определяет конечные цели обучения аудированию в вузе. В связи с этим Т.А. Куликова определяет важность вопроса о создании образовательной среды на основе информационных и коммуникационных технологий, ориентированной на самостоятельную работу студента [2].

Вопросами организации самостоятельной работы в вузе занимались такие исследователи как С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Иоганзен, С.И. Зиновьев, А.Г. Молибог, Р.А. Низамов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый, в диссертационных исследованиях З.Р. Ахмадиева, И.В. Дмитриев, Е.А. Ильина, Т.А. Куликова. В настоящее время самостоятельная работа студентов рассматривается как один из основных компонентов вузовского образования, поскольку именно она создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, формирует готовность к самообразованию.

Актуальным становится совершенствование и разработка условий для организации иноязычного общения при рациональном использовании резервных возможностей самостоятельной работы студентов с иноязычным аудиотекстом. Для этого следует привлекать средства и приемы оптимизации самостоятельной работы со звучащим текстом с целью:

- ✓ привести в действие механизмы внутренней мотивации, ориентированные на процесс и результат деятельности,
- ✓ выбрать адекватные средства обучения, минимально затрудняющие аудирование,
- ✓ создать условия для поддержания благоприятного психологического климата при работе с техническими средствами обучения,
- ✓ а также формировать умения самостоятельной работы с иноязычным звучащим текстом [1].

В современной концепции модернизации российского образования отличительной чертой и одним из приоритетных направлений развития профессионального образования является информатизация образования в высшей школе на основе соединения программ с высокими технологиями. В связи с этим получают широкое распространение новые технологии и средства обучения иностранному языку.

Проблемы обучения с использованием средств информационных и коммуникационных технологий рассматривались такими учеными, как Я.А. Ваграменко, Ю.С. Брановский, С.Г. Григорьев, С.А. Жданов, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Н.И. Пак, С.В. Панюкова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров и другими. В данных работах отмечается, что использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе:

- ✓ увеличивает мотивацию учения,
- ✓ стимулирует индивидуальную активность обучающихся,
- ✓ способствует развитию заинтересованности студента в изучаемом материале,
- ✓ вырабатывает умение и потребность самостоятельного получения знаний, создает условия для построения индивидуальных образовательных траекторий, что ведет к интенсификации обучения в целом.

При обучении речевому общению А.С. Ли предлагает использование видеogramм. Видеogramма является компонентом современной системы средств обучения и представляет собой комплекс учебных пособий и технических приспособлений, специально создаваемых для обеспечения учебно-образовательного процесса в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся [3]. Термин видеogramма был введен в научный обиход киевским методистом М.В. Ляховицким и используется для обозначения применяемых в учебном процессе натуральных объектов (предметы, действия), их изображений в виде учебных – рисунков, репродукций с произведений живописи, фотографий, кино- видеofilmов и описаний предметов условными средствами (слова, знаки, таблицы, схемы, тексты) [3].

Но особое место в этой системе занимают технические средства обучения, являющиеся носителями новых информационных технологий - компьютеры, интерактивные и мультимедийные средства, обеспечивающие оптимальные возможности для работы с видеogramмой в условиях аудиторной и самостоятельной работы по овладению языком. Видеogramма является эффективным средством обучения, так как яркие зрительные образы окружающей действительности, запечатленные на видеogramме, стимулируют интерес к занятиям, расширяют объем усваиваемого материала, снижают утомляемость. Такие средства помогают в воссоздании речевой среды, что особенно важно при изучении языка вне такой среды, и являются важным источником в процессе формирования речевых умений [3].

Е.Н. Сунцова в своем диссертационном исследовании предлагает использование аутентичных видеодокументов, то есть видеозаписей продукции телеканалов страны изучаемого языка, преимущества которых заключаются в том, что они являются авторитетными, проблемными и современными источниками информации. Е.Н. Сунцова отмечает, что с помощью аутентичных видеодокументов можно создавать актуальные,

спонтанно возникающие и характеризующие активную учебно-познавательную деятельность ситуации профессионально-ориентированного общения, понимаемые как совокупность речевых и неречевых реакций студента, необходимых и достаточных для продуцирования речевых действий, а именно: задать тему общения и обеспечить средства её осуществления. В реальных ситуациях общения речь запоминается лучше и быстрее, чем в специальных учебных ситуациях, носящих искусственный характер. Отсюда необходимость обучения студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в условиях как можно более приближенных к естественным, в чём аутентичные видеодокументы могут сыграть определённую роль [5].

Для создания оптимальных условий овладения речевыми умениями, мы предлагаем использовать видеозаписи и скрипты американской телепрограммы Voice of America [9] и видеофрагменты YouTube [10], сервиса, предоставляющего услуги видеохостинга. Видеозаписи Voice of America затрагивают в основном события современной жизни, а для формирования умений аудирования как общей, так и профессиональной тематики могут способствовать правильно отобранные видеофрагменты YouTube. Преподаватель выбирает видеозапись для просмотра, разрабатывает упражнения к видеозаписи, а студенты получают возможность *самостоятельно* изучить видеозапись, прослушать и просмотреть их необходимое количество раз в приемлемых для них условиях и выполнить задания, что способствует формированию у обучаемого умений самостоятельно приобретать новые знания и готовность применять их для решения возникающих проблем. Контроль понимания просмотренного видеофрагмента может осуществляться на занятиях.

Использование интернет-ресурсов, а именно видеофрагментов популярных сайтов вызывает у студентов любопытство, положительные эмоции, которые оказывают благоприятное влияние на формирование постоянного интереса к изучению иностранного языка. Использование интернет-ресурсов позволяет расширить объем вводимого учебного материала, наблюдается прочность усвоения учебного материала, условия учебного процесса приближены к условиям реального общения и создаются благоприятные условия для самостоятельной работы студентов, а также контроля и коррекции формируемых речевых навыков и умений.

Внедрение в учебный процесс современных технологий свидетельствуют, что систематическое и целенаправленное использование аудиовизуальных средств может способствовать значительной интенсификации занятий по языку, повышению эффективности и качества учебного процесса.

Литература:

1. Иванова Л.И. Обучение студентов начального этапа неязыкового вуза аудированию при самостоятельной работе с техническими средствами: на материале английского языка: Автореф. дис. ... к. пед. н.. - Киев, 1997.
2. Куликова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов вуза в информационно-коммуникационной обучающей среде: Автореф. дис. ... к. пед. н.. - Ставрополь, 2011.
3. Ли А.С. Методика использования видеограмм при обучении речевому общению на русском языке в условиях филологического вуза Китая: Автореф. дис. . к. пед. н.. - М., 2000.
4. Позняк Д.В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию сложных аудитивных умений иноязычной речи: Автореф. дис. . к. пед. н.. - Екатеринбург, 2007.
5. Сараева В.В. Формирование коммуникативно-речевых умений студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: Автореф. дис. ... к. пед. н.. - Казань, 2010.
6. Степанова С.Н. Психологическая характеристика понимания студентами речевого сообщения в условиях зрительной и слуховой рецепции (на материале иностранного языка): Автореф. дис. ... к. пед. н.. - М., 1984.
7. Сунцова Е.Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов: Автореф. дис. ... к. пед. н.. - Томск, 2005.
8. Трифонова Т.А. Теория и практика создания и использования установки как инструмента управления процессом развития речевого умения (на материале английского языка): Автореф. дис. ... к. пед. н.. - М., 2009.
9. <http://learningenglish.voanews.com/>
10. <http://www.youtube.com/>

Д.А. Халиуллина

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ДЕФИНИЦИИ,
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

В XX веке в связи с появлением компьютерных технологий произошел переход от индустриального общества к информационному, что в свою очередь привело к возникновению новой информационной образовательной парадигмы. Появилось новое средство обучения – компьютер, которое оказало существенное влияние на всю сферу образования в целом: его цели, задачи, методы, формы организации учебного процесса. Рассмотрим основные дефиниции, дидактические возможности информационных технологий и современные тенденции их применения в сфере обучения иностранным языкам.

Информатизация оказала влияние на все сферы деятельности человека. Возникла так называемая **информационная культура**, то есть такое

переосмысление картины мира, при котором осознается необходимость понимания значения и возможностей компьютера в современном мире, владения языком общения с компьютером, использования огромных информационных потоков. Информатизация общества неразрывно связана с информатизацией образования, поскольку именно образование отвечает за подготовку специалистов и просто пользователей ЭВМ.

Информатизацию образования понимают как процесс разработки методов использования информационных технологий, направленных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. Признаками информатизации образования являются:

- 1) новые формы представления информации (мультимедийная информация, включающая текст, графические изображения, звук и т.д.);
- 2) новые электронные библиотеки;
- 3) новые формы учебных занятий (виртуальные семинары и т.д.);
- 4) новые структуры образования, включающие системы телекоммуникаций и специалистов в области информационных технологий.

Цель информатизации образования – повышение качества образования за счет использования новых информационных средств обучения. Также данный процесс способствует повышению степени доступности образования, подготовке учащегося к успешному взаимодействию во всех сферах деятельности человека в условиях информационного общества, интеграции национальной системы образования в мировое сообщество.

Широкое применение информационных технологий в образовании позволило по-новому взглянуть на суть педагогического процесса. Педагогическая деятельность – это не только передача знаний и формирование умений, но и экспериментально-исследовательская деятельность, направленная на внедрение технических средств в учебный процесс и создание на их основе новых педагогических средств обучения.

Современной системе образования присущи две тенденции: **широкое использование компьютеров в обучении и применение учебных компьютерных программ нового типа** (не требующих участия учителя в учебном процессе). Учебные компьютерные программы позволяют передавать содержание различных дисциплин, формировать учебные умения и навыки, наглядно иллюстрировать излагаемую информацию, моделировать различные природные и производственные явления, контролировать качество усвоения материала.

Создание программ нового типа представляет собой сложный процесс, так как данные программы должны обладать не только функциями представления информации и отработки навыков, но и полностью контролировать процесс обучения. Появление этих программ привнесло ряд изменений в образовательный процесс:

- 1) появились новые возможности для дистанционного образования и его реализации на высоком уровне;
- 2) поставлен вопрос о пересмотре ролей во взаимоотношении педагога и обучающегося.

Информационной технологией обучения (ИТО) называют педагогическую технологию, которая использует программные и технические средства для работы с информацией. Выделяют следующие виды ИТО в зависимости от поддерживающих ими сторон учебно-воспитательного процесса: компьютерное программированное обучение (Computer Aided Instruction), изучение с помощью компьютера (Computer Aided Learning), изучение на базе компьютера (Computer Based Learning), обучение на базе компьютера (Computer Based Training), оценивание с помощью компьютера (Computer Aided Assessment), компьютерные коммуникации (Computer Mediated Communications).

Педагогу также не следует забывать о программном обеспечении. Существуют следующие виды программного обеспечения: обучающие, контролируемые и тренировочные системы, системы для поиска информации, моделирующие программы, микромиры, инструментальные средства познавательного характера, инструментальные средства универсального характера, инструментальные средства для обеспечения коммуникаций.

Инструментальные средства – это программы, используемые для создания новых электронных ресурсов (файлы, базы данных, программные модули и т.д.).

Электронный учебный курс (ЭУК) – это учебные материалы, структурированные особым образом и записанные на магнитные носители или доступные через компьютерную сеть. ЭУК включает в себя следующие блоки: информационно-содержательный, контрольно-коммуникативный, коррекционно-обобщающий.

Современные возможности компьютерной техники позволяют рассматривать обучение в принципиально новом подходе к организации образовательного процесса: **субъект – субъект – субъект** (педагог – обучающая система – обучающийся). Рассмотрим некоторые функции этих участников учебного процесса.

Основные функции педагога как субъекта образовательного процесса в компьютерных средах обучения заключаются в следующем:

- 1) передача части своих функций компьютерной среде;
- 2) разработка научно-методического обеспечения технологии компьютерного обучения;
- 3) оценивание компьютерных средств обучения с точки зрения педагогики и эргономики;

4) воспитание ценностного подхода к информации и формирование культуры поведения в компьютерных средах обучения у студентов;

5) организация образовательного процесса на основе инновационных технологий;

6) консультирование педагогического коллектива в области информационных технологий.

Функции обучающихся как основных субъектов образовательного процесса в компьютерных средах следующие:

1) формирование навыков самостоятельной работы в компьютерной среде;

2) овладение навыками работы с информацией;

3) применение полученных знаний в различных сферах деятельности.

Функции компьютерной среды обучения разнообразны и включают:

1) доступ к источникам информации;

2) обеспечение и подготовка компонентов компьютерной среды;

3) обеспечение интерактивности обучения;

4) обеспечение коммуникативных процессов между субъектами образовательного процесса;

5) статистический сбор и обработка результатов обучения и контроля.

Мы полагаем, что в настоящее время использование информационных технологий в обучении оправдано по следующим причинам:

1) повсеместный доступ к сети Интернет, а значит, к электронным образовательным ресурсам;

2) грамотность населения и, в частности, молодежи в сфере информационных технологий;

3) сокращение аудиторных часов (в нашем случае, английского языка) и увеличение часов, выделенных на самостоятельную работу студентов;

4) удобство в предоставлении информации, высокая степень наглядности, возможность своевременно редактировать информацию в случае необходимости;

5) удобство доставки и проверки выполненных работ в отличие от работ, выполненных в традиционной форме;

6) необходимость подготовки студентов к тестированию ФЕПО и т.д.

На занятиях английского языка со студентами факультета ИИИД мы активно используем следующие инфокоммуникационные средства:

1) *ноутбук* (создание презентаций студентами-дизайнерами, просмотр обучающих видеофильмов на английском языке, наглядное иллюстрирование материалов по темам, связанным с искусством, живописью с дальнейшим обсуждением на занятии);

2) *система электронного обучения УдГУ*, на базе которой нами разработан ЭУК для самостоятельной работы студентов «English-speaking countries»;

3) *Интернет-сайт «I love English»*, используемый для доступа к учебным материалам (контрольные работы, учебные пособия, рекомендации в овладении английским языком, ссылки на учебные сайты и программы и т.д.), общение со студентами по интересующим их вопросам.

Необходимо отметить, что студенты охотно и успешно пользуются всеми перечисленными средствами. На сайте «I love English» зарегистрировано 95% студентов, что свидетельствует о готовности студентов работать в компьютерных средах. Тем не менее, следует остановиться на возникших в ходе работы трудностях.

Наибольшие трудности в использовании вызывает электронная система обучения УдГУ. В связи с техническими особенностями работы данной системы около 30% студентов отметили:

- 1) сложность процесса регистрации в системе;
- 2) непривычную форму учебного пособия, проблемы с отправкой заданий;
- 3) сбои в системе;
- 4) возможность просмотра видеоматериалов только при условии высокой скорости работы Интернет.

Таким образом, мы пришли к выводу о наличии значительных недостатков этого образовательного средства. Действительно, некоторые философы в области образования полагают, что польза компьютеризированного образовательного процесса – миф. Обучение в компьютерных средах приводит к примитивизации воображения в сравнении с прочтением книги, изучением традиционных учебников. Однако другие мыслители в сфере образования уверены, что пути назад, к исключительно традиционным методам обучения нет, а избравшие их страны однозначно зайдут в тупик.

Приняв во внимание результаты нашей экспериментальной деятельности, а также пожелания самих студентов, мы пришли к следующим выводам:

- 1) электронные учебные курсы оптимальны для самостоятельной работы студентов в качестве дополнения к традиционным формам работы;
- 2) необходимо создание собственной (а не заимствованной) системы электронного обучения, которая бы эффективнее и быстрее функционировала и вызывала меньшие трудности в работе как у студентов, так и у преподавателей/создателей курсов;
- 3) в случае невозможности выполнения студентом ЭУК по какой либо причине необходимо предоставлять альтернативную форму работы (прочтение книги, доклад, реферат);
- 4) необходимо обучать студентов основам работы с ЭУК, что требует наличие компьютерных классов и возможности проведения занятий в них.

В будущем мы планируем:

- 1) разработку ЭУК с учетом возможностей и потребностей студентов искусствоведческих специальностей;
- 2) создание видеолекций по темам, связанным с искусством;
- 3) разработку электронного тестирования для подготовки к ФЕПО;
- 4) создание электронных пособий для чтения на английском языке.

Информационные педагогические технологии продолжают развиваться и уже активно используются в 90% учебных заведений мира. Наиболее перспективными являются:

- 1) **экспертные обучающие системы** – системы искусственного интеллекта, использующие знания из узкой предметной области;
- 2) **учебная база данных**, ориентированная на некоторую предметную область;
- 3) **учебная база знаний**, предполагающая реализацию идеи самообразования на основе выбора обучаемым приемлемого для него режима учебной деятельности;
- 4) **видеокomпьютерная система** как комплекс оборудования, позволяющая представлять пользователю различные виды воспринимаемой информации (текст, графика, видеофильм, звук), обеспечивая ведение интерактивного диалога пользователя с системой;
- 5) **технология мультимедиа**, т.е. совокупность приемов, методов, способов продуцирования, обработки, хранения, передачи аудиовизуальной информации, основанных на использовании технологии компакт-диска CD-ROM;
- 6) **виртуальная реальность** как новая технология неконтактного информационного воздействия, реализующая с помощью комплексных мультимедиа-операционных сред иллюзию непосредственного вхождения и присутствия в реальном мире в стереоскопически представленном «экранном мире».

Литература:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Ч.3. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 111 с.
3. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
4. Педагогика: теории, системы, технологии. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 512 с.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОСТИ В
СИСТЕМЕ И РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

“Весь понятийный мир человека изначально разделен на две главные сферы. Одна из них, сфера глагола, охватывает состояния (положения, качества) и события; другая, сфера существительного, охватывает “предметы” (как физические объекты, так и овеществленные абстракции)” [6:114]. Любое мыслительное понятие, объективируясь в системе того или иного языка, сохраняет, как правило, категориальную сущность именуемых экстралингвистических объектов (предметов, действий или признаков предметов) и занимает соответствующий “сегмент” среди языковых единиц, формирующих словарный состав языка. Не является исключением выделенное нами в качестве предмета исследования мыслительное понятие инструментальности.

В языковом сознании, призванном отражать и воспринимать структуру и содержание языка, логико-мыслительный признак инструментальности объективируется, то есть фиксируется и закрепляется за именами существительными, называющими предметы объективной реальности, в том числе предметы с инструментальной функцией. Исследуемый признак, как потенциальное свойство предметов, “материализуется” в языке с помощью субстантивных единиц с семантикой “инструмент”. Совокупность этих единиц формирует лексико-семантический класс инструментальных существительных, образующих ядро ФСК инструментальности.

Каждая знаменательная часть речи, в том числе имя существительное, в ономаσιологическом аспекте проявляет черты двойственности. С одной стороны, части речи именуют, используя языковые ресурсы, предметы и явления экстралингвистической действительности, представленные в нашем концептуальном сознании универсальными логико-мыслительными категориями или их разновидностями, а с другой – как лексико-грамматические категории они связаны с функционированием языковой системы и организуются в классы слов сообразно лексико-семантическому значению, морфологической форме и синтаксическим функциям.

Сохраняя за собой частеречные признаки в парадигматике и синтагматике, имена существительные различных лексико-семантических классов, в том числе в структуре немецкого языка, по-разному проявляют их в языковой системе. Это обусловлено тем, что “в каждом лексическом значении содержатся некие моменты, определяющие грамматические потенции данного значения” [3:130].

В лексике любого языка, в том числе немецкого, парадигматические отношения проявляются в статике и строятся на основе выявления

“вертикальных” связей, то есть их семантической, словообразовательной, грамматической общности. Класс инструментальных существительных в системе немецкого языка образуют лексические единицы с различной архитектурой: экстраобъекты с потенциальной функцией инструментальности именуется простыми или производными инструментальными существительными.

Простые существительные, например, *das Beil (monop)*, *das Messer (нож)* и производные *der Ruder (весло)*, *die Säge (пила)*, обозначающие имена артефактов, выступают в языке носителями функционального инструментального свойства. На синхронном уровне это свойство у этимологизированного существительного *das Beil* или ремотивированного *das Messer* проявляется ассоциативно-семантически (*monop* или *нож* значит инструмент, орудие для совершения определенного действия), в отглагольном мотивированном существительном *der Ruder* или *die Säge* – номинационно-семантически (это инструмент для гребли, так как *rudern* означает *гребти* или для распиливания бревен, так как *sägen* означает *пилить*).

Иными словами, в системе немецкого языка исследуемое нами логико-мыслительное понятие инструментальности “оязыковляется” субстантивными единицами с семантикой “инструмент”. Они могут быть с синхронной точки зрения этимологизированы, ремотивированы, не мотивированы или мотивированы. Любая вторичная единица номинации со статусом слова, независимо от его структурной простоты или сложности, то есть единица, обусловленная другим знаком или совокупностью знаков, определяется нами, вслед за Е.С. Кубряковой, как производный словесный знак [4:5]. Знаковая природа производных слов предопределяет отличительные свойства их семантической структуры. Согласно концепции Е.С. Кубряковой, к ним относятся: а) двойная референция; б) двучастность, или бинарность; в) мотивированность и г) расчлененность передаваемого в производном слове содержания [4:10, 15, 17, 41].

Относительно инструментальных немецких существительных это означает, что ко вторичным знакам относятся имплицитные производные, созданные путем конверсии (*der Spaten, der Rechen*) или усечения (*der Spieß, der Grill*), разные виды эксплицитных производных (*der Wecker, der Multihobel, der Minizerkleinerer, die Feile, der Meißel*) и сложных существительных (*die Heugabel, der Aschenbecher, das Fegeblech, das Fahrzeug, der Unterseizer, das Rasiermesser, die Untertasse*). Изначально немотивированные (*die Axt, das Beil, der Dolch*) и ремотивированные (*das Messer*) симплексы, относятся к первичным (простым) единицам языка.

При сравнении морфологических структур простых и производных лексем немецкого языка с семантикой “инструмент” обнаруживается, что в семантической структуре простого слова *das Beil (monop)* инструментальное

действие, свойственное называемому предмету – *рубить* – морфологически не обозначено, так как лексема передает свое значение нерасчлененно, целостно. Совсем иной представляется семантическая структура у производных лексем. В силу двойной референции (соотнесенность с объективной реальностью и с миром слов), бинарности (наличие отсылочной и формантной части, или по терминологии чешских дериватологов: наличие ономазиологического базиса и ономазиологического признака) и соответственно мотивированности и расчлененности передаваемого в производном слове содержания семантическая структура вторичных единиц легко эксплицируется в словарной дефиниции, называя производимое тем или иным инструментом действие, например: *Sämaschine (сеялка), Kornschwinge (веялка), Mähmaschine (молотилка), Brecheisen (лом)* → *das, womit man etwas sät/Korn schwingt/etwas mäht/etwas bricht (или: это 'то, с помощью чего' → 'сеют/веют/молотят/ломают' → 'что-то')*. Традиционные словарные дефиниции, например, в концепции Е.С. Кубряковой, формулируют только тематический, акциональный и в общем виде объектный признаки передаваемого мыслительно-языкового комплекса. Они синтагматически эксплицируют словообразовательное значение производного слова как одного из типов языковых значений только на смысловом уровне, дефинируя его индивидуальное лексическое значение, но без учета всего структурного, формантного комплекса знака. Между тем морфологические различия, наблюдаемые, например, в простых и разного рода производных лексемах, определяют характер номинации семантического, в частности инструментального, признака, по-разному проявляющегося на том или ином уровне объективации инструментальной синтагмемы, или “линейной семантической структуры номинативной единицы” с инструментальной семантикой. За пределами словарной дефиниции остается, к сожалению, морфемизация производных слов, а для лингвистического анализа важно учитывать не только номинативно-производное значение, но все формально-семантические признаки и их участие в образовании языкового значения.

Иначе говоря, мотивированность, подсказываемая отсылочной частью производного слова (*сеял-, веял-, молотил-, лом-*), и общеграмматическая категориальность, объективируемая в формантной части (*-ка*), традиционно не рассматриваются как синкретичное, обоюдное и взаимовлияющее представление семантики производного слова. В связи с этим трудно в традиционном словообразовательном аспекте определить однозначно семантику знака и детерминированные формой семантические признаки, поэтому в работе, кроме традиционных методов анализа, используются элементы морфотемного анализа. В лингвистический обиход термин “морфотема” введен А.И. Фефиловым. Согласно его дефиниции, морфотема – “это формально-семантическая, знаковая модель языковой единицы”, это

эталон лингвистического анализа языковых единиц на этапе языковой объективации мыслительных понятий и единиц анализа процессов и результатов интеграции языка и сознания на уровне речевой репрезентации мыслительных понятий [5:50-51].

В нашей работе предмет исследования определяет выбор морфотемной операционной единицы. Ею становится субстантивная морфотема, так как объекты материального мира с инструментальной функцией вызывают в нашем сознании образы предметов, именуемые во всех языках существительными. Инструментальная субстантивная морфотема выступает эталоном анализа не только на этапе языковой объективации инструментальной концептемы, но и ее речевой репрезентации.

Как составные элементы языковой категории субстантивности в немецком языке инструментальные существительные имеют грамматические признаки определенности /неопределенности, рода, числа и падежа. Лексемные признаки этих номинативных единиц системы немецкого языка с различной архитектурой проявляются на различных уровнях формантизации в виде категориально-семантических, номинационно-семантических, детерминативно-семантических и ассоциативно-семантических признаков.

Инструментальные немецкие существительные имеют полную парадигму числа и рода. Акцентирование внимания только на формальной стороне субстантивных единиц, рассмотрение их в парадигматическом (статическом) аспекте, игнорирование их синтагматических значимостей, приводит к искажению реальной семантико-синтаксической перспективы, заложенной в любом словесном знаке в силу двойного модуса его существования и часто не видимой на поверхностном уровне, эксплицитно не выраженной. Со всей полнотой реальная перспектива субстантивного знака раскрывается только на уровне предложения, где выявляется взаимодействие лексики, грамматики, синтаксиса и формируются логико-мыслительные понятия, манифестируемые в результате этого взаимодействия соответствующими языковыми единицами. “Синтаксические потенции слов разных разрядов реализуются в различных семантико-синтаксических конструкциях, что не позволяет говорить о единых синтаксических функциях всего класса существительных”, - как справедливо замечает Г.А. Золотова [2:125]. С точки зрения синтаксического функционирования, по ее мнению, существенны два имеющихся в языке взаимодействующих и пересекающихся основания для классификации словесных знаков, в том числе субстантивных: а) общеграмматическая языковая классификация по частям речи; б) категориально-семантическая классификация. Принадлежность слова к категориально-семантическим классам определяет его семантико-синтаксическое назначение, ролевые позиции в предложении.

Для выражения мысли о действии инструментальных объектов реальной действительности (о динамическом аспекте инструментальной функции), являющейся не только единым субстратом для всех языков земного шара, но и основой логико-мыслительной категоризации, каждый язык использует свои собственные средства, «усваивая себе особенный, только ему одному свойственный, склад речи, в котором он значительно видоизменяет общие всем языкам, основные законы логические» [1:256]. Так, понятие об инструментальном действии в русском языке обозначается творительным падежом – «*резать ножом*», «*добыть мечом*», а французы и немцы выражают это понятие предлогом *avec, mit*: “*couper avec un couteau*”, “*mit dem Schwerte hinrichten*” (там же). Это и есть один из способов представления мыслительного понятия инструментальности на уровне микросинтаксиса, а именно: с помощью синтаксической категории объектности.

Иными словами, мыслительное понятие инструментальности на уровне системы языка воплощается в системе немецкого языка разноструктурными инструментальными именами существительными, которые в объектной позиции представляют динамический аспект инструментальности.

Инструментальная функция в предложении анафорична. Она реализуется либо в предложной (1), (2), либо в беспредложной объектной позиции (3), но только при воздействии агенса на какой-то одушевленный или неодушевленный объект. При этом доминирующая роль в репрезентации идеальной и полной инструментальной ситуации принадлежит семантике глагола-предиката:

(1) *Albert reinigt sich die Nägel mit dem Messer (Im Westen..., S. 58).*
(Альберт вычищает ножом грязь из-под ногтей. – На Западном..., с. 61).

(2) *Deine Burschen hauen mit Heugabeln einander halbtot (Der Stille Don, S. 112).*
(Ребята ваши вилами попоролась – Тухий Дон, с. 87).

(3) *Der Schlangemensch drehte den Spieß wie ein erfahrener Großwildjäger, der die Keule des erlegten Bären brät (Die Jünger..., S. 324).*
(Уж поворачивал вертел с видом заправского охотника, запекающего на костре по меньшей мере окорок убитого медведя (Ученики..., с. 49).

Мыслительное понятие инструментальности в данных предложениях реализуется субстантивными единицами с семантикой “инструмент” различной архитектоники и глаголами с инструментальной семантикой. В основе выделения логико-семантического признака инструментальности, воплощенного в данных единицах языка и репрезентируемого в высказывании, лежит, во-первых, антропоцентризм сознания: эти предметы ассоциируются в нашем сознании с семантическим инструментальным признаком, выявляемым на глубинном уровне предложения, - *то, с помощью чего производится действие*. Во-вторых, в высказывании передается реальный фрагмент действительности. Данные инструменты используются человеком в конкретной инструментальной функции и в конкретной

инструментальной ситуации. В языковом выражении это проявляется на поверхностном уровне предложения в позиции косвенного падежа – дательного падежа с предлогом *mit*, или в объектной предложной позиции (*mit dem Messer reinigt sich; mit Heugabeln hauen*) и винительного падежа без предлога, или в объектной беспредложной позиции (*den Spieß drehte*).

Становится очевидным, что непосредственными участниками инструментальной ситуации выступают разного вида инструменты, занимающие в предложении объектную позицию. Это возможно выявить только на основе учета особенностей формальной, содержательной и синтаксической организации инструментальных субстантивных единиц, составляющих ядро функционально-семантической категории инструментальности, то есть на основе учета всех отношений, существующих в словарном составе языка как лексико-семантической основе выражения любой нашей мысли с помощью языка. Только единство формы, содержания и функции позволит, на наш взгляд, оценить подлинную сущность тех или иных показателей ФСК инструментальности, которая “отражает типизированное представление об опосредованном характере целенаправленной деятельности агентивного субъекта” [7:33].

Обобщая результаты нашего исследования, можно прийти к выводу, что на уровне системы немецкого языка функционально-семантическая категория инструментальности как разновидность логико-семантической категории субстанциальности актуализируется в лексико-семантическом классе инструментальных имен существительных. Они обладают полной парадигмой грамматических категорий рода и числа, имеют различную архитектуру, представляя инструментальную концептуальную простыми и производными знаками.

В системно-языковом аспекте так называемая лексическая (системнообусловленная) инструментальность актуализируется в немецком языке как частеречная категория имени существительного. Семантико-синтаксическая инструментальность проявляется на глубинном уровне высказывания, формирующем логико-мыслительные понятия, в частности, инструментальности. На поверхностном уровне семантико-синтаксическая инструментальность представляется в виде синтаксической категории объектности. Функция объектности является первичной синтаксической функцией инструментальных существительных немецкого языка.

Литература

1. Буслав Ф.И. Историческая грамматика русского языка. М.: Гос. уч.-пед. изд. Мин - ва просвещения РСФСР, 1959. – 624 с.
2. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. – 368 с.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. – 216 с.

4. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: Наука, 1981. – 200 с.
5. Фефилов А.И. Морфотемный анализ единиц языка и речи. Ульяновск: УлГУ, 1997. – 246 с.
6. Чейф У.Л. Значение и структура языка. Пер. с англ. Г.С. Щура. Послесловие С.Д. Кацнельсона. М.: Прогресс, 1975. - 432 с.
7. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке. Л.: Изд-во ЛФЭИ, 1991. – 159 с.
8. Frank L. Die Jünger Jesu. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1977. – 223 S.
9. Remarque E.M. Im Westen nichts Neues. Berlin und Weimar: Aufbau – Verlag, 1989. – 205 S.
10. Scholochow M. Der Stille Don. Übertragung von O. Halpern. М.–Л.: Verlagsgenossenschaft Ausländischer Arbeiter in der UdSSR. 1.Band: 1935.– 550 S.;
11. Ремарк Э.М. На западном фронте без перемен. Пер. с нем. Ю. Афонькина. М.:Худож. литерат., 1988. – 178 с.
12. Франк Л. Ученики Иисуса. Пер. с нем. Р. Гальпериной. М.: Изд-во иностр. л-ры, 1957. - 192 с.
13. Шолохов М.А. Тихий Дон. Роман в 4-х кн. Книга 1 и 2. М.: Молодая. Гвардия, 1980. – 751 с.

М.Н. Сираева, М.В. Третьякова

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

Развитие международных контактов, вовлеченность в эти контакты все большего числа россиян, международная интеграция привели к росту роли и значения умений и навыков иноязычного общения. Изменилось и само понимание этого общения в языковой педагогике и шире – в образовании в целом.

Под иностранным языком понимается язык, который изучается вне условий его естественного использования, то есть в учебном процессе, и который не употребляется с родным языком в повседневной коммуникации. Таким образом, иностранный язык усваивается человеком вне социального окружения, в котором этот язык является естественным средством общения. Управляемый процесс овладения языком связан с такими понятиями, как преподавание языка и изучение языка, то есть с обучением языку. Обучение иностранному языку представляет собой специальным образом организованный процесс, в ходе которого в результате взаимодействия обучаемого и обучающего осуществляется воспроизведение и усвоение определенного опыта в соответствии с заданной целью. Процесс обучения –

процесс двусторонний, включающий в себя в их единстве обучающую деятельность преподавателя и учебную деятельность обучающегося, направленную на изучение иностранного языка. Изучение языка - это процесс осознанный, предполагающий, прежде всего, эксплицитно выраженное использование и усвоение правил, языковых элементов.

Процесс овладения иностранным языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с его носителями будет эффективным, если он приобретет, все возможные характеристики естественного процесса овладения языком и максимально приблизится по своим основным параметрам к условиям управляемого овладения языком в естественной языковой ситуации. Однако это не означает, что процесс обучения иностранному языку должен уподобляться полностью естественному речевому общению.

Парная, групповая и коллективная формы учебной работы предоставляют обучающимся возможность общения на занятии в условиях максимально приближенных к естественным ситуациям общения. Коллективная форма работы предполагает более активное и разнообразное общение, в которое включаются все студенты группы.

Перечислим коллективные и групповые формы организации общения и учебной деятельности в студенческой учебной группе. А.М. Новиков приводит в своем исследовании такие классификации форм организации учебной деятельности как, например, по основанию «монолог-диалог» [3:91]. Традиционное монологическое обучение предполагает монолог одного человека (преподавателя или студента), все остальные слушают или записывают. Диалогическое обучение предполагает процесс обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами учебного процесса. Далее автором приводится классификация по видам учебных занятий: урок, лекция, семинар, лабораторная и лабораторно-практическая работа, практическое занятие, консультация, конференция, тьюториал (А.М. Новиков определяет тьюториал как активное групповое занятие, направленное на приобретение обучающимися опыта по применению концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях [3:92], игра, тренинг и так далее. В свою очередь эти формы можно классифицировать по другим основаниям, например, игровые формы – по коммуникативному взаимодействию: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные.

Перечислим формы учебного взаимодействия, придающие учебной деятельности и общению коллективный или групповой характер:

- Одновременная работа в парах (диадах) сменного состава.
- Одновременная единая или дифференцированная работа в триадах – триады выполняют либо одно и то же задание, либо каждая из триад выполняет определенный этап или вид работы.

- Одновременная единая или дифференцированная работа в микрогруппах по 4 человека.

- Работа в командах (2 микрогруппы) – соревнования между двумя микрогруппами.

- Студент-группа – когда один студент получает индивидуальное задание, которое необходимо потом представить всей группе.

- Преподаватель-группа – не обязательно руководящая роль преподавателя, например, группа может задавать вопросы преподавателю.

- Преподаватель-микрогруппа, триада или диада – когда преподаватель последовательно переходит от одной группы к другой.

- Одновременная работа всего коллектива: обучающие игры, тренинги, дискуссии - участвуют и группа и преподаватель.

- Коллективно-фронтальная работа – совместный поиск при решении проблемных ситуаций, организация дискуссий, комментирование учащимися устных ответов и рецензирование письменных работ своих товарищей [5:51].

В.А. Якунин называет также 3 основных вида групповой деятельности:

- взаимопроверка и коррекция индивидуально выполненных заданий;

- совместная работа над новым материалом;

- взаимообучение, то есть передача другим членам группы ранее усвоенной информации [5:277].

В данной связи представляется целесообразным развести понятия «групповой» и «коллективной» форм обучения. Г.С. Трофимова отмечает, что обучение можно назвать коллективным только в том случае, если коллектив обучает и влияет на личностное становление каждого, и каждый обучающийся активно участвует в обучении и влиянии на других [4:53], в противном случае – это скорее деятельность групповая.

Остановимся подробнее на такой форме учебного взаимодействия как работа в парах сменного состава (в динамических диадах). Исследование Н.А. Дмитренко, проведенное под руководством В.А. Якунина, показало, что наибольшим обучающим эффектом и влиянием на личностное становление обладает работа в динамических диадах. Опыт советской педагогики также говорит в пользу пар сменного состава, иногда такой вид деятельности называют сочетательным диалогом (все работают в парах, состав которых постоянно меняется). В качестве основного преимущества использования данной формы учебного взаимодействия исследователи называют тот факт, что такая организация обучения максимально увеличивает время говорения обучаемых [5:53]. При работе в парах сменного состава каждый обучающийся по очереди работает с каждым и выступает то обучающим, то обучаемым, он обучает и оказывает влияние на всех, а все обучают и оказывают влияние на него [5:53]. Преподаватель непосредственно или опосредованно руководит процессом. Исследователи отмечают, что важную

роль играют опорные знаки, сигналы, тексты, оказывающие помощь в общении.

Микрогруппа-триада, по мнению Г.С. Трофимовой, сохраняет все возможности диады и пары сменного состава, но присутствие третьего участника создает новую роль посредника, что приводит к возникновению качества рефлексивности. Позиция посредника мобилизует его внимание и активность в общении.

Рассмотрим групповые и коллективные методы организации учебного взаимодействия. К групповым и коллективным методам относятся активные и проблемно-поисковые методы, метод тренингов и игровой метод. К проблемно-поисковым относятся такие методы как эвристическая беседа, дискуссия, метод «мозгового штурма», метод круглого стола. В классификации методов активного обучения, разработанной группой авторов под руководством В.И. Рыбальского, все методы активного обучения делятся на неимитационные (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей компьютерной программой, самостоятельная работа с книгой); имитационные неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, в том числе диагностических, упражнения-действия по инструкции, выполнение индивидуальных заданий в процессе практики); имитационные игровые (имитация деятельности на тренажере, деловая игра, разыгрывание ролей).

Основой многих современных групповых и коллективных методов послужил Дальтон-план – «система организации учебной работы, основанная на принципе индивидуального обучения» [1, с. 143]. Эта система получила название от американского города Дальтон, где в 1920 г. педагогом Х. Паркхерст была организована первая школа Дальтон-план. Основными ценностями являлись свобода, самостоятельность и сотрудничество. В такой школе ученики привлекались к организации процесса обучения, они заключали с преподавателем «контракт» о самостоятельной проработке учебного материала. Созданные на основе Дальтон-плана образовательные программы получили различные наименования: «активно-лабораторный метод», «бригадно-лабораторный метод», «лабораторный план», «метод проектов».

Наиболее известен бригадно-лабораторный метод – обучающиеся делятся на бригады (например, студенческая группа 30 человек разбивается на 6 бригад по 5 человек), в каждую назначается бригадир. Бригада от 2 недель до 1 месяца самостоятельно работает над заданиями, где указана последовательность выполнения заданий, необходимая литература, задачи, упражнения и контрольные вопросы. М.В. Грибовский [1:144] называет следующие стадии работы по данному методу и указывает распределение времени на реализацию каждой из них: вводная беседа по заданию – 20 %,

самостоятельная проработка материала, консультация и сдача заданий – 50 %, заключительная беседа – 30 %. Преподаватель консультирует учащихся только в случае затруднений. Каждая бригада отчитывается о проделанной работе в присутствии остальных бригад во время заключительной беседы. Среди недостатков применения данного метода можно назвать: механическое применение бригадно-лабораторного метода ко всем учебным дисциплинам, подмена индивидуальной работы и ответственности за качество прорабатываемого материала каждого студента работой бригады, отсутствие индивидуального учета знаний учащихся, недостаточное использование профессора как организатора всего педагогического процесса [1:141–152].

Метод проектов разрабатывался уже в первой половине XX века на основе прагматической педагогики американского философа и педагога Д. Дьюи. Его ученик В.Х. Килпатрик в своей статье «Метод проектов» (1918 г.), определил его как «от души выполняемый замысел». В России метод проектов был известен уже в 1905 году. Над внедрением этого метода в образовательную практику работала группа российских педагогов под руководством С.Т. Шацкого. Этот метод известен также как комплексный метод, метод жизненных заданий, метод исканий и многие другие вариации. Метод проектов предполагает достижение поставленной дидактической цели, значимой для обучающихся, через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться практическим результатом. Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Метод проектов представляет собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути; преподавателю отводится роль разработчика, координатора, эксперта и консультанта. Метод проектов рассчитан на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую и хорошо сочетается с групповыми (collaborative or cooperative learning) методами.

Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской [2:217] предполагает взаимодействие участников учебного процесса, что выражается в постоянной их вовлеченности в процесс управляемого общения-обучения. Учебный процесс строится на основе принципа коллективного взаимодействия, "социального взаимодействия"; учебная деятельность состоит из ситуаций взаимодействия, моделирующих образы реальной жизни.

Один из основополагающих принципов данного метода - слияние общения и обучения; общение выполняет обучающую и развивающую функции и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым

предметом при одновременном всестороннем личностном развитии. Г.А. Китайгородская даже вводит термин «обучающее общение» [2:223].

Учебное взаимодействие организуется следующим образом:

- обучающиеся активно общаются друг с другом, совершенствуя при этом свои умения и навыки и расширяя свои знания;
- благоприятные взаимоотношения между обучающимися служат условием эффективности обучения и развития каждого;
- условием успеха каждого является успех остальных [2:223].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что максимальной приближенности изучения иностранного языка на занятии естественным условиям общения можно добиться с помощью увеличения количества групповых, коллективных и парных форм работы, используемых на занятиях по иностранному языку. Их эффективность помимо приближенности условиям реального общения, объясняется также тем, что увеличивается время общения студентов до 70 % от общего времени занятия.

Литература

1. Грибовский, М.В. Реформа высшей медицинской школы на рубеже 1920–1930-х годов [Электронный ресурс] / М.В. Грибовский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 141 – 152. – Режим доступа: <http://vo.hse.ru/>.
2. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высш. шк., 1987. – 103 с.
3. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
4. Трофимова, Г. С. Педагогические основы обучения иностранным языкам: (предмет. дидактика): монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Удмурт. ун-т, 1999. – 282 с.
5. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

Н.Н. Черкасская

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)

АСПЕКТЫ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АПЕЛЛЯТИВОВ

Проблема речевых жанров получила интенсивную разработку в отечественной лингвистике. Тем не менее, при всей популярности жанрологии и разработанности ее приверженцами теоретических и практических аспектов не все разновидности речевых жанров получили на сегодняшний день описание.

В настоящей статье рассматривается вопрос исследования стратегий и тактик, реализуемых в апеллятивном речевом жанре (далее – апеллятивный РЖ или апеллятив), представленном в двух его письменных разновидностях – официальной жалобы и претензии. Родовой термин *апелляция* трактуется как обращение за помощью (по исправлению негативного положения дел),

видовые термины *жалоба* и *претензия*, соответственно как «официальное заявление с просьбой об устранении какого-либо беспорядка, несправедливости» [9]. Сходные толкования для терминов *complaint* и *claim* см. в [10].

Одним из аспектов изучения РЖ является анализ внутрижанровых стратегий и тактик. Очевидно, что для разных РЖ их набор и функционирование будет своим. При этом значимость стратегий может быть разной в разных жанрах. Для некоторых РЖ, в числе которых апеллятив, принципиально важной представляется стратегия обоснования или стратегия аргументирования, которая рассматривается с позиций, принятых в современной лингвистической аргументологии [2].

Понятие стратегий и тактик связано с понятием конвенциональности дискурса и с когнитивным подходом в языкознании. Выявление стратегий дает возможность расширить возможности исследовательского подхода и представить речевые действия в виде имманентной системы, отвлеченной от конкретного контекста и включающей общие константы типа мотива, цели, социальных ролей коммуникантов и т.д. Сами стратегии не занимают верхнего яруса в дискурсе, а подчинены общим принципам и конвенциям интеракции [3]. Речевое общение, осуществляющееся преимущественно в форме РЖ, базируется на принципах и конвенциях общения и предусматривает использование определенных стратегий и тактик. При этом стратегия понимается как планируемая коммуникантом совокупность речевых действий, которые осуществляются не по алгоритмическому принципу, а на основе учета динамики диалога или на основе предвидения возникновения возможного непонимания в процессе монолога. Тактика – это конкретный ход в реализации стратегии. Речевые средства, манифестирующие тактики называются приемами.

Анализ принципиально важной для апеллятивов, аргументативной стратегии, должен осуществляться с позиций семиотического триединства прагматики, семантики и синтактики.

В прагматическом отношении аргументативные построения рассматриваются как единство коммуникативного/иллокутивного (направленного на понимание), и интерактивного/перлокутивного (направленного на убеждение) компонентов. Согласно аргументативной прагматике (прагмадиалектике голландской школы), аргументация характеризуется четырьмя основными аспектами. Внешний аспект обусловлен призыванием исследователя заниматься мнениями, манифестированными в языке (а не идеями, лежащими в их основе). Функциональный аспект задается рассмотрением аргументации как мотивационной и целенаправленной деятельности. Социальный аспект основан на рассмотрении аргументирования с коммуникативных позиций: убеждение адресата аргументации в правильности некоторого утверждения

или группы утверждений (Тезисов). Диалогический (интеракционный) аспект заключается в том, что адресат должен занимать позицию рационального судьи, оценивающего аргументацию с точки зрения ее продуктивности в доказывании Тезиса. Диалогический принцип является основополагающим и для монологической речи, которая считается производной от диалогической. При этом человек попеременно выступает то, как проponent, то, как оппонент в диалоге.

Семантика аргументации рассматривается с позиций подхода С. Тулмина [7]. Эта концепция предполагает функциональное рассмотрение составляющих аргумента. Функциональные элементы, предложенные С. Тулмином, следующие.

1. Тезис (Claim) – это защищаемое положение, которое заведомо подвергается сомнению или может быть неочевидным для реципиента.

2. Данные (Data) – мысль, выраженная в языке, которая заранее приемлема или очевидна для получателя (обычно – факты).

3. Основание (Warrant) мысль, служащая мостиком от Данных к Тезису. Основание показывает, как нечто уже очевидное (Данные) помогает сделать менее приемлемую мысль (Тезис) более приемлемой.

Эти три функции представляют собой базовую модель аргумента. Последующие три дополняют базовую и создают полную (шестичленную) модель.

4. Свидетельство (Backing) – мысли, выражающие детали Основания. Если Основание – это, обычно, общее положение, то Свидетельство является его фактуальным подтверждением.

5. Ограничитель (Qualifier) – языковой знак, обозначающий степень уверенности продуцента в Тезисе. Она часто выражается в статистических терминах, в процентах.

6. Оговорка (Rebuttal) – это проводимые проponentом языковые выражения об условиях, которые противоречат Тезису, или задание условий, в которых Тезис действует, например: *до тех пор, пока; если не; в данных условиях* и т.п. Экспликация таких условий позволяет избавиться от возможных замечаний оппонента.

Анализ синтактики аргументации обусловлен тем, что обоснование Тезиса обычно осуществляется с помощью нескольких Доводов, которые в пределах аргумента находятся в определенных отношениях к Тезису и в некоторых взаимоотношениях между собой.

Если говорить о семиотических параметрах апеллятива, то апеллятивный РЖ можно охарактеризовать по системе В.В. Богданова [1] как неритуальный, институциональный, побуждающий, адресатно-иницирующий, адресантно-иницируемый, не-информационно-побудительный, статусно-ориентированный, адресантно-бенефактивный.

С лингво-прагматической точки зрения можно дополнительно охарактеризовать апеллятив по методу Дж. Серля [1986] следующим образом.

Подготовительные условия: адресат занимает положение, позволяющее ему совершить желаемое для адресанта действие;

Условия пропозиционального содержания: имеется неблагоприятная, с точки зрения автора, ситуация, вызванная неудовлетворительным поведением кого-либо (жалоба) или качеством чего-либо (претензия). В манифестационном отношении в макросубъектную часть апеллятива помещается изложение подготовительных условий, в макропредикатную – просьба/требование конкретных действий со стороны адресата по исправлению ситуации;

Условия искренности: автор желает, чтобы требуемое действие было совершено адресатом.

Существенные условия: осуществление автором высказывания является попыткой проинформировать адресата о неудовлетворительном положении дел (секундарная функция апеллятива) и побудить его к принятию определенных действий по исправлению ситуации (его примарная функция).

Кроме того, апеллятив можно описать по семи признакам жанрово-анкетной репрезентации Т.В. Шмелевой [6]. Выделяются следующие характеристики апеллятива:

(1) по коммуникативной цели претензия и жалоба во многом совпадают, однако в претензии эмоциональный компонент (понимание или сочувствие) существенно отступает на второй план, разрушая слитность РЖ;

(2) по концепции автора этос автора апеллятива включает *искренность, правдивость, ответственность и полноту изложения ситуации*;

(3) по концепции адресата: уполномоченный адресат обладает институциональным этосом *честности, объективности* (для претензии) и *участливости* (для жалобы);

(4) по событийному содержанию (а) в плане отнесенности к личностной сфере коммуникантов для апеллятива как письменного жанра отмечается отнесенность к личностной индивидуальной сфере автора и отнесенность к социальной институциональной сфере адресата; (б) временная перспектива – прошлое (информация о событии, послужившем поводом для апеллятива) и будущее (требование о принятии мер); (в) оценка события в апеллятиве видится в неудовлетворительности прошлого события и удовлетворительности будущего для автора; (г) количество событий/эпизодов в жалобе может быть как однократным, так и многократным (повторение или развитие неудовлетворительной ситуации), в претензии оно обычно однократное;

(5) по признаку коммуникативного прошлого в пределах апеллятива жалоба преимущественно инициативна (на высказывания третьего лица

письменные жалобы хотя и могут существовать, но их частотность невысока); претензия же инициативна практически всегда;

(6) по признаку коммуникативного будущего в апелляции как монологе можно говорить лишь о планируемом перлокутивном эффекте, который обычно подразумевает позитивную реакцию;

(7) по признаку языкового воплощения - его в апелляции предвосхитить в синтаксическом и лексическом отношении весьма непросто, но характерным является аргументативный компонент.

Интерактивные свойства апелляции могут быть описаны на основе стратегического подхода. На основе признака «успешность осуществления общения» выделяются коммуникативные стратегии. Они определяются как типы или линии поведения одного из коммуникантов в конкретной ситуации общения, которые соотносятся с планом достижения преимущественно глобальных (иногда и ряда локальных) коммуникативных целей в рамках всего сценария функционально-семантической репрезентации интерактивного типа [4].

Учитывая тот факт, что апеллятивный РЖ лежит в области письменной разновидности делового дискурса, нами была предпринята попытка соотнесения основных признаков делового функционального стиля и положений теории речевой коммуникации с данными, полученными в ходе анализа практического материала. На этой основе было выделено семь коммуникативных стратегий речевого поведения, манифестирующихся в апелляциях. Это стратегии (1) стандартизованности, (2) информационной полноты, (3) краткости, (4) логической ясности, (5) вежливости, (6) естественности, (7) экспрессивности. Первые пять стратегий обусловлены общими содержательными признаками официально-делового стиля – ясности, точности, лаконичности, нормированности и стереотипности. Они отражают коммуникативные принципы и этику делового общения в целом и реализуются в претензиях. Последующие две стратегии составляют специфику речевого поведения коммуниканта в деловой переписке полуофициального характера. Они реализуются в жалобах и обусловлены коммуникативной спецификой этого суб-жанра, ограничивающего тематико-композиционную свободу текста и одновременно допускающего высокую степень самовыражения и непринужденности. Это связано с периферийным положением апеллятивов-жалоб в системе официально-делового стиля и обусловлено их эпистолярной и диалогической природой.

Для каждой стратегии были установлены типичные языковые актуализаторы. Для (1) это клишированные средства, терминология, типичные модели и стандартные конструкции; для (2) – распространенные синтаксические конструкции, сложные многозвенные предложения, лексические повторы; для (3) – малый и средний формат текста, сокращения, клише; для (4) – термины и клишированные формулировки; для (5) –

этикетные обороты, вежливые обращения, косвенные высказывания, сослагательное наклонение, специфическая лексика; для (6) – нерегламентированная лексика и разговорные конструкции; для (7) – экспрессивные существительные/эмотивы, прилагательные, частицы, интенсификаторы, лексемы и словосочетаниями отрицательной оценки, воклицательные предложения и высказывания.

Поскольку апеллятив можно рассматривать с речеактовых позиций (где речевые акты аналогичны суб-жанрам в составе сложного РЖ), были описаны особенности локутивных тактик семантики репрезентативной (по Д. Вундерлиху) речеактовой стратегии [8]: обозначения проблемы; обозначения причины возникновения проблемы; обозначения вреда; обозначения последствий (вреда).

При этом оказывается, что репрезентативная стратегия подчинена аргументативной (которая соответствует сатисфактивной у Д. Вундерлиха), а последняя, в свою очередь – директивной. Поэтому помещение этих стратегий в единый ряд не должно означать их рассмотрения на одном структурном уровне. Более того, репрезентативная стратегия представляет собой реализационную составляющую аргументативной, т.к. с ее помощью манифестируются Доводы.

Директивной стратегии с достаточной регулярностью сопутствует комиссивная, особенно в претензиях. Это изложение дальнейших действий адресанта, если не будут приняты требуемые меры, манифестируемые в директивной стратегии. Однако, нельзя считать сочетание стратегий директив – комиссив единым комплексом безоговорочно. Данное сочетание можно признать таковым с позиций стратегического речеактового подхода, но не с позиций аргументативного подхода. Поскольку комиссив не направлен на доказывание Тезиса, обозначаемого Директивом, а выполняет вторичную аргументативную функцию – Оговорки.

По признаку целеполагания главенствующей стратегией в апеллятиве является побудительная, функционирующая совместно с обеспечивающей ее успешность, и потому основной, аргументативной стратегией.

В качестве презумпций аргументирования используются презумпции (а) искренности просьбы «Адресант желает (требует) выполнения адресатом действия», (б) обоснованного статусом коммуникантов мотива «Адресант имеет основание желать выполнения адресатом действия».

Обоснование в апеллятиве, реализуемое с помощью аргументативной стратегии, может не содержать эксплицитного аргументирования. Иначе говоря, обоснование может реализовываться с помощью прямой и не прямой (косвенной) аргументации. Примером последней могут служить структуры из жалоб типа: *Интересно знать, куда у нас подевался дворник?* (с прямым значением Довода: *Дворник не выполняет своих обязанностей*); *Неужели*

забота о людях представляет у нас забытую истину? (со значением: *У нас не заботятся о людях*).

Аргументативная стратегия в апелляциях реализуется с помощью аргументативных тактик выдвижения доводов.

Такие тактики выделяются в опоре на собственно аргументативный принцип и реализуются в линейной структуре текста, находясь в определенном тектоническом взаимоотношении друг с другом. Тектоника может предполагать расположение Доводов (а) на одном уровне (и тогда мы имеем тактику выдвижения простой, сочинительной или множественной аргументации) или (б) на нескольких (в случае тактики серийной, или подчинительной аргументации). В реальных условиях письменных претензий и жалоб многоуровневая аргументация содержит переплетение типов (а) и (б).

Нами было выделено 40 тектонико-функциональных типов аргументации в апелляциях, при этом установлено две противоположные тенденции – (А) к свободе и (Б) к ограничению тектоники.

(А) Пестрота картины обусловлена как лингвокультурными факторами, так и конкретикой контекста. По первому параметру апелляции в американской культуре в целом представлены структурами с меньшей разветвленностью и глубиной, чем в русской. По второму параметру разнообразие структур весьма широкое, и нам не удалось выделить ведущего принципа, задающего какие-либо ограничения на структурное ветвление – хотя собственно частотность уровневого представления установить вполне возможно. Проведенный анализ показал, что наиболее представленной в письмах-жалобах на русском и английском языках и претензиях на английском языке является аргументативная тактика 4-уровневого выдвижения доводов. Для русскоязычных претензий наиболее употребительной является тактика 6-уровневого выдвижения доводов. Тактики 2-уровневого и 9-уровневого выдвижения доводов не представлены в претензиях и жалобах на английском языке. Наличие тактики 2-уровневого выдвижения доводов было выявлено только в русскоязычных жалобах. Тактика 9-уровневого выдвижения доводов встретила только в русскоязычных претензиях. Семи- и восьмиуровневые аргументативные структуры в проанализированном материале выявлены не были.

(Б) Разнообразие тектонических типов в определенном смысле ограничивается двумя собственно текстовыми факторами – (А) объемом текста и (Б) конвенциональностью суперструктуры. В письменной жалобе, составляемой адресантом на пишущем устройстве, объем текста обычно ограничен одной страницей формата А-4. Если же жалоба пишется от руки в книге отзывов, ее стандартный объем существенно меньше – от половины до одной страницы формата А-5. Суперструктура претензии задает свои ограничения по числу обязательных тематических компонентов, и для

русскоязычных претензий во многом подчинена типовой схеме (имеющимся нормативным рекомендациям по составлению претензий – хотя полного соответствия русскоязычных претензий нормативным актам в проанализированных текстах не встретилось), а для англоязычных - узусу.

Литература:

1. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. – Ленинград: Ленинградский гос. ун-т, 1990. – 88с.
2. Васильев Л.Г. Аспекты аргументации. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 1992. – 42с.
3. Демьянков В.З. Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // известия АН СССР. – Серия литературы и языка. – 1982. – т.41.- № 4. – с. 327-337.
4. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988.- 183с.
5. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.17. – с. 151-170.
6. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Анталогия речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. - с. 81-89.
7. Toulmin S. The uses of Argument. – Cambridge: Cambridge University Press, 1958. – 264 p.
8. Wunderlich D. Studien zur Sprechakttheorie. – Frankfurt: Suhrkamp, 1976. – 417 s.
9. Толковый словарь русского языка / Ред. С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведова. – М.: Азъ, 1992. – 856с.
10. New Webster's Dictionary of the English Language: College Edition. – Surjeet Publications, 1989. – 899 p.

Л.В. Яковлева

Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия)
**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Современные преобразования в мире изменили инфраструктуру общества в сторону его демократичности и поликультурности, что привело к активизации национального самосознания этносов и определило потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур с целью их дальнейшего сближения, культурного и духовного обогащения.

В этих условиях происходит становление новых ценностей и целей образования, усиливается значимость поликультурного образования, повышается роль культурологической составляющей педагогического процесса, ориентированного на формирование творческой, гуманной личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде. Речь идет о культурологическом подходе -

культуросообразном преобразовании системы образования. Смысл образования в культурологическом аспекте - это обеспечение культурного взросления, создания условий для полноценной реализации потенциала личности, открытой для диалога культур и сотрудничества; содержание же образования при этом рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре во всей его структурной полноте.

В соответствии с принципом культуросообразности, мы рассматриваем интеграцию учебной и внеучебной работы как основу обучения студентов коммуникативной деятельности.

Современная образовательная парадигма ориентирована на компетентностную модель обучения иностранному языку (ИЯ), позволяющую реализовать внедрение в учебный процесс инновационных подходов. Данная модель представляет собой многоуровневую систему компетенций, «которая репрезентирует социокультурный процесс владения ИЯ, обладает эвристической ценностью и обеспечивает способность и готовность к межкультурному общению на изучаемом ИЯ» [3:5].

Целью изучения ИЯ в высшей школе становится формирование и развитие у студентов межкультурной коммуникативной профессионально-направленной компетенции, выраженной комплексом умений и навыков. Под компетенцией мы понимаем не столько сформированные и усовершенствованные навыки или приобретенные на определенном этапе умения аудирования, говорения, чтения и письма, а умения как «коммуникативные способности» [4:40], позволяющие пользоваться иностранным языком в реальном общении, в том числе, в профессиональных целях.

Профессиональная иноязычная компетенция подразумевает способность осуществлять профессиональное общение в своей стране и за рубежом. В реальном образовательном процессе данными компетенциями должно осуществляться в комплексе и способствовать оптимальному усвоению иностранного языка. Именно коммуникативная компетенция особенно востребована в современном мире, что подтверждает необходимость реализации компетентностной модели при организации обучения ИЯ в высшей школе.

Компетентностный подход предполагает «субъект – субъектное» взаимодействие между преподавателем и студентом. В данном взаимодействии студент становится активным участником учебного процесса, уполномоченный в самостоятельном выборе актуальных запросов и потребностей современного образовательного пространства, ответственен в самоконтроле сформированных компетенций. В условиях разумной автономности студенту «делегировается» часть преподавательских функций, в первую очередь, в области контроля собственной успеваемости по языку.

При определении языкового уровня учащегося необходимо учитывать, прежде всего, собственные достижения студента за период изучения ИЯ, а не языковые умения в группе. Таким образом, существенным достижением компетентностного подхода является вытекающая из него возможность отслеживать индивидуальный путь развития в овладении иноязычными навыками и умениями, в том числе за счет оптимальной организации самостоятельной работы студентов, являющейся важным элементом образовательного процесса.

Одной из важнейших целей обучения на современном этапе является эффективная организация учебной и внеучебной работы по иностранному языку, способствующей овладению не только навыков и умений общения на иностранном языке, но и способствующей проникновению и пониманию иной культуры. «Иностранный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит свое отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.» [1:25]. По образному определению В.Гумбольдта, язык – это душа нации, в нем запечатлен весь ее «национальный характер». Иностранный язык, в отличие от других учебных предметов, является одновременно и целью и средством обучения [1:30]. И.А. Зимняя отмечает, что специфику урока иностранного языка составляют условия, приемы и способы усвоения иноязычных средств и способов выражения мысли, усвоения, предполагающего наличие коммуникативной потребности ученика в порождении или приеме речевого высказывания на иностранном языке. Не менее важной отличительной особенностью урока иностранного языка является и его направленность на развитие коммуникативных способностей учащихся средствами и способами изучаемого иностранного языка [2:168]. Вопросы, относящиеся непосредственно к проведению аудиторных занятий, затрагивают большое количество проблем педагогического, лингвистического и методического характера. Оптимальная организация занятий зависит от правильного понимания задач – чему и как обучать. Цель обучения языку - превращение изучаемого языка из предмета обучения в средство обучения и воспитания. В зависимости от доминирующих целей и особенностей усвоения обучающимися знаний, умений и навыков выделяются следующие звенья процесса обучения на уроке: формирование новых знаний, закрепление и совершенствование знаний, формирование умений и навыков, применение знаний на практике, повторение, выявление затруднений, систематизация знаний, контроль усвоения знаний, умений и навыков. Посредством каждого урока в рамках учебной деятельности возбуждаются актуальные состояния формируемых качеств личности, их стимулирование и подкрепления из урока в урок способствует развитию целостного качества личности.

Ведущая роль в конструировании форм организации обучения принадлежит преподавателю. Он подбирает оптимальное сочетание методов, форм и средств обучения, стиль деятельности в соответствии с особенностями обучающихся, целями обучения. Многое зависит от профессионализма, личностных качеств, умения взаимодействовать с людьми. При организации учебной работы используются формы организации обучения, которые объединяются во фронтальные, групповые и индивидуальные формы учебной работы, и способствуют эффективной подготовке коммуникативной деятельности, однако рамки урока не позволяют полностью решить задачу научить общению на языке. Поэтому задача преподавателя- создание внеурочной искусственной среды с целью обучения общению на иностранном языке. «Внеаудиторная работа- это специально организуемые внеучебные занятия, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов и способностей». Опыт и наблюдения свидетельствуют о том, что во внеурочной работе при изучении иностранного языка заложен огромный потенциал. Она способствует: а) развитию и поддержанию интереса учащихся к иностранному языку, повышению уровня их практических навыков говорения; б) способствует преодолению коммуникативных затруднений; в) воспитывает толерантное отношение к иной культуре; г) способствует расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти и внимания.

Цели внеаудиторной работы по иностранному языку сводятся к формированию и поддержанию интереса у обучающихся к иностранному языку, иной культуре, повышению уровня их практических навыков говорения, расширению их кругозора, развитию их творческих способностей, эстетического вкуса, воображения, памяти, формированию у них толерантного отношения к носителям иной культуры.

Внеаудиторная деятельность, являясь логическим продолжением учебных занятий, совершенствует и закрепляет полученные на уроках знания. Подготовка к внеаудиторной работе осуществляется на практических занятиях с использованием активных методов обучения. Содержание внеучебной коммуникативной подготовки охватывало, помимо проведения викторины, следующие мероприятия: вечера-встречи с носителями иной культуры; организация праздников и иных межкультурных мероприятий; реальное и виртуальное общение с представителями иной этнокультуры; кино клуб; театральная деятельность. Система аудиторных занятий и видов внеаудиторной деятельности обучаемых объединена воспитательными и образовательными целями, осуществление которых создает условия для личностного развития обучаемых, повышения уровня коммуникативных умений.

Литература:

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 319 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучению иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 229 с.
3. Ирисханова К.М. Компетентностная модель владения и овладения иностранным языком / К.М. Ирисханова // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингводидактика.- Вып.546. – М., 2008. – С. 5-17.
4. Павлова И.П. Некоторые базовые понятия современной теории обучения иностранным языкам и их отражение в вузовских программах / И.П. Павлова // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку в неязыковых вузах: проблемы и перспективы. Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер. Лингводидактика.- Вып.546. – М., 2008. – С. 39-49.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Материалы научно–практического семинара
25 апреля 2013 года

Научный редактор – к.филол.н., доцент Л.А. Юшкова

Ответственный секретарь – Е.Ф. Иванова

Оригинал–макет – Л.А. Юшкова

Отпечатано с оригинал–макета заказчика

Подписано в печать 15.09.2013.

Формат 60*84 1/16.

Тираж

Заказ №

Издательство «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4
Тел./факс +7(3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru

Типография ФГБОУ ВПО
«Удмуртский государственный университет»
426034, г.Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4