

Секция
«Современные проблемы лингвистики и методики преподавания
иностраных языков и культур»

Модель формирования профессиональной компетентности студентов направления подготовки «Социальная работа»

Готовность бакалавра по направлению подготовки «Социальная работа» к полноценной реализации будущей профессиональной деятельности следует рассматривать во взаимосвязи с уровнем сформированности его профессиональной компетентности. Она предусматривает не только владение знаниями, умениями и навыками работы, но и высокий уровень профессиональной мотивации, стремление к самосовершенствованию как личности, так и как профессионала.

Модель профессиональной подготовки бакалавра социальной работы, предполагающая в качестве результата сформированную профессиональную компетентность, должна строиться на основе единства теоретической и практической готовности. Ее сущность подразумевает последовательный переход от анализа социального заказа общества, личных интересов и потребностей студентов к проектированию педагогического процесса формирования востребованных знаний и умений в области иностранного языка как составной части профессиональной компетентности.

Анализ различных моделей формирования профессиональной компетентности дает возможность разработать структурно-содержательную модель процесса формирования профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Социальная работа» на занятиях иностранного языка. Основными составляющими данной структурно-содержательной модели целесообразно считать базовый, когнитивный, личностный и деятельностный компоненты.

Базовый компонент охватывает умение не только находить и анализировать, но и сравнивать, систематизировать информацию, получаемую из различных источников. Он включает способность осуществлять деятельность самостоятельно, адаптироваться к изменяющимся условиям, а также умение устного общения.

Когнитивный компонент модели подразумевает сформированность комплекса теоретических знаний в области социальной работы, понимания задач будущей профессиональной деятельности, знания способов их решения. Иными словами, данный компонент характеризует способность воспринимать учебный материал и наличие определенного «багажа» профессиональных знаний и на этой основе выработку практических умений и навыков.

Личностный компонент включает способность планировать свою деятельность, способность брать на себя ответственность за результат деятельности. Данный компонент определяет готовность к личностному развитию, способность работать в коллективе, умение сотрудничать, способность к повышению своего уровня общей культуры, способность подходить творчески к решению поставленных задач, способность учитывать мнения и интересы других, готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Деятельностный компонент структурно-содержательной модели обучения иностранному языку подразумевает способность адекватного выполнения профессиональной деятельности, умение решать конкретные профессиональные задачи, готовность к выявлению проблем и поиску путей их решения, способность проявлять инициативу, а также готовность к профессиональному развитию.

Реализация модели на занятиях по иностранному языку в полной мере будет способствовать эффективному осуществлению будущим социальным работником его профессиональной деятельности.

Мультимедийные средства оптимизации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе

В неязыковых вузах преподаватели иностранного языка сталкиваются с такими трудностями, как низкий уровень владения иностранным языком выпускниками средних школ и ограниченное число учебного времени, предусмотренного ФГОС ВПО на овладение иностранным языком.

Поиск путей оптимизации – обучения иностранному языку в неязыковых вузах находится в центре внимания многих ученых-методистов, таких как Барышников Н.В., Войнова А.В., Краснощекова П.А. и др. [1, 2, 3, 4].

Так, стремление оптимизировать процесс обучения иностранным языкам привело к разработке инновационного методического средства обучения и самообучения английскому языку для студентов неязыковых вузов «Экспликатор» [3,4], который представляет собой грамматический справочник с лингвистическим комментарием грамматических явлений и комплексом языковых тренировочных упражнений и тестов.

С помощью «Экспликатора» предъясняется языковое явление, дается разъяснение, достаточное для последующей тренировки.

Использование «Экспликатора» позволяет повысить автономность обучающихся. Формирование языковых навыков и умений происходит самостоятельно вне аудиторного занятия. Большая часть аудиторного времени посвящается развитию иноязычной коммуникативной компетенции с помощью заданий и упражнений интерактивного характера.

Инновационные средства обучения сами по себе не оказывают существенного влияния на результаты обучения. Для этого требуется специальная разработанная экспликативно-коммуникативная методика, предусматривающая сочетание объяснительно-иллюстративного и коммуникативного обучения.

Экспликативно-коммуникативная методика основана на филологизации. Принцип филологизации определяется как использование всех филологических знаний студентов, совокупности общекультурных и страноведческих, лексико-грамматических и литературных знаний [5].

Реализация принципа филологизации обеспечивает смену мнемических тренировок учебного материала на объяснения и упражнения, приводящие к осмысленному пониманию лингвистических явлений иностранного языка и их использования в речи.

В экспликативно-коммуникативной методике предусмотрен алгоритм обучающих действий:

- экспликация – объяснение лингвистической сути грамматического явления и усвоение его значения;
- первичная тренировка в употреблении грамматического явления вне речи;
- предкоммуникативная тренировка в аудиторных условиях;
- коммуникативная практика во всех видах речевой деятельности.

Самообучение занимает приоритетное место, все пробелы в знаниях грамматики английского языка выполняются самостоятельно, работая с «Экспликатором».

Организация самостоятельной работы с применением мультимедийного экспликатора является средством оптимизации обучения иностранным языкам. Студенты в процессе обучения переходят от минимального уровня самостоятельности на первом этапе обучения, через промежуточный уровень на втором этапе, к максимальному уровню самостоятельности - на третьем этапе обучения.

Мультимедийное средство обучения и самообучения «Экспликатор» квалифицируется как информационно-коммуникативная технология (ИКТ). Сочетание обучения и самообучения

обеспечивает автономность обучающихся и позволяет оптимизировать обучение иностранным языкам в неязыковых вузах.

Литература

1. Барышников Н.В. Обучение французскому языку в средней школе: Вопросы и ответы. – М.: Просвещение, 1992.
2. Войнова А.В. Обучение информационно-динамическому чтению в высшей технической школе (на материале английского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Пятигорск, 2003.
3. Краснощекова Г.А. Информационные технологии в решении проблем повышения качества языковой подготовки специалистов // Открытое образование. – М., 2010. – № 6.
4. Краснощёкова Г.А. Экспликатор. <http://indigo.tech.ru/downloads/files/Экспликатор.zip>
5. Яшпольский Н.Б. Филологизация (проект радикальной филологии) // Новое литературное обозрение. 2005, № 5.

Самостоятельная работа студентов в системе модульного обучения

Самостоятельная работа в вузе является важнейшей формой учебно-познавательной деятельности обучающихся, она помогает пополнять свои знания, ориентироваться в информационном потоке, находить нестандартные решения учебных, а позднее и производственных задач.

В требованиях нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) определен набор компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза. Реализация модульного обучения способствует формированию компетенций у студента. Базовыми положениями данного подхода являются направленность на развитие личности обучаемого, повышение роли самостоятельной работы, контроля и самоконтроля за её ходом и результатом.

Сущность модульного обучения в том, чтобы студент мог самостоятельно работать с предложенной ему программой, которая включает определенный объем учебной информации и методическое руководство, это помогает учитывать индивидуальные потребности и уровень подготовки обучающегося. Большинство ученых придерживаются пониманию модуля как организационно – методической структурной единицы в рамках одной учебной дисциплины, т.е. при обучении модуль можно рассматривать, с одной стороны, как блок информации (по определенной теме, разделу) и, с другой – как умение самостоятельно овладеть материалом. При этом в семестре - определенное количество модулей, в каждом - полный обучающий цикл по определенному материалу Модуль является автономной частью учебного процесса, основу которого формируют целевой, информационно-методический, деятельностный и контрольно - коррекционный компоненты.

Комплексная цель модуля по дисциплине «Иностранный язык» – систематизация языковых знаний, полученных в школе. Владение новыми языковыми средствами в соответствии с предлагаемыми в данном модуле темами и сферами общения, приобретение новых навыков в коммуникативных целях.

К достоинствам модульного обучения следует отнести четкое изложение содержания обучения, последовательность предъявления теоретического материала, практических заданий, контрольно-коррекционные мероприятия. При модульном обучении педагог не только контролирует, но и выступает в роли консультанта и координатора. Задача преподавателя – помочь студенту самому решать учебные задачи, научиться мыслить и уметь самостоятельно применять метод решения похожих заданий в дальнейшем. В модуль можно включить тесты, контрольные работы, самостоятельную работу и практические занятия.

Эффективность модульной системы организации учебного процесса зависит не только от способа предъявления материала, но и от того, какие образовательные технологии применяет преподаватель для усвоения модуля.

Внедрение технологии модульного обучения в систему высшего образования позволяет оптимизировать методы обучения и контроля, а также смоделировать действия, направленные на обеспечение активной познавательной деятельности обучающегося и формировать первоочередные навыки самообразования.

Проблемы реферирования текста в методике преподавания иностранных языков

Главная цель обучения иностранному языку является обучение студентов различных специальностей работе с научным или профессионально-ориентированным текстом с целью извлечения информации в неязыковом вузе. В настоящее время выделяют следующие виды работы с научным или техническим текстом: различные виды чтения, чтение с переводом и без перевода, реферирование, реферативный перевод.

По мнению методистов в области изучения иностранных языков обучение реферированию текста – это прежде всего обучение различным видам чтения, технике реферирования – это показатель сформированности умений зрелого чтения.

А.А. Вейзе подробно рассматривает вопросы реферирования, аннотирования и виды работы с текстом. Реферативная деятельность прежде всего принадлежит к информатике. В библиографоведении широко занимаются кратким изложением первоисточников и составлением аннотаций на печатные издания. Именно в этой отрасли закладывались основы аннотирования и реферирования с развитием информатики (В.И. Соловьев, М.В. Истрина и др.) [1].

Для того, чтобы перейти к алгоритму учебного реферирования и аннотирования необходимо дать основные определения термина реферирование, рассказать об основных видах реферирования, а также важно изучить проблемы реферирования текста в методике преподавания иностранных языков.

Проблема обучения реферированию является предметом многих научных исследований зарубежных и отечественных ученых применительно к родному и иностранному языкам. В.И. Соловьев, А.А. Гречихина рассматривают реферат как краткое, законченное изложение основных моментов содержания текста, реферирование, в свою очередь, как один из видов речевой деятельности, который носит репродуктивный характер.

Ж.И. Мануэльян, Т.И. Ковальчук изучали обучающие возможности реферирования, педагогическое формирование языковой личности полагаясь на культуру чтения на иностранном языке в целом и реферирования в частности.

Л.П. Маркушевская, Ю.А. Цапаева дают следующее определение термину реферирование. Они рассматривают реферат как краткое письменное изложение или публичный доклад научного труда по теме, предоставляя основное содержание всех необходимых вопросов, поддерживаемого оценкой и выводами референта. Он должен объяснить читателю точную информацию о теме данной работы, подчеркнуть самые существенные моменты его содержания [4].

А.А. Вейзе рассматривает как теоретические, так и практические аспекты реферирования в контексте достижения информативной и учебной целей. Он называет рефератом тот текст, который построен на основе смысловой компрессии первоисточника с целью передачи его главного содержания. Материал в реферате излагается с позиции автора исходного текста и не содержит никаких элементов интерпретации или оценки. Деятельность по реферированию имеет две основные цели: информативную и учебную. Как информативный документ реферат призван удовлетворить определенную информативную потребность и рассчитан на какую-то группу потребителей информации, иначе говоря, он имеет адрес. В этом случае его целью является заменить первоисточник, т.е. составлять реферат таким образом, чтобы при их использовании у потребителя не возникла необходимость обращаться к первичному документу [1].

Учебное реферирование мало соотносится с информативными задачами. Студент, как правило, реферировать материал, который не представляет ценности в информативном отношении.

Л.А. Анисимова изучала реферирование с позиции обучения родному и иностранному языкам в контексте полиязыкового образования.

В отечественной лингводидактике имеется ряд исследований по проблеме обучения чтению и реферированию на иностранном языке (А.А. Вейзе, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкина) [3].

В.И. Провоторов определяет реферирование как семантически адекватное, ограниченное малым объемом, но вместе с тем возможным полное изложение содержания первичного документа, которое отличается постоянством структуры и предназначается для выполнения различных информационных функций, используя различные категории.

Реферат – это самостоятельная, научно-исследовательская работа студента, где студент раскрывает суть изучаемой проблемы, а материал носит проблемно-тематический характер, показывающий различные точки зрения, включая собственные взгляды на проблему [2].

В методической литературе реферат понимается как текст, который передает главную информацию подлинника в сжатом виде, составленный в результате смысловой переработки первоисточника.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что в настоящее время существует большое количество определений термину реферирование, но по своей сути их объединяет та мысль, что реферирование, прежде всего, является одним из способов работы с текстом, а именно, научным или профессионально-ориентированным. М.С. Пантлеева объединяет понятия реферирования и пишет о том, что реферат - это текст, который значительно различается по цели создания, объему, оформлению и стилевому решению, структуре. Он может представлять собой изложение материала научной статьи или монографии, так и творческую работу проблемно-тематического характера.

Литература

1. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1985. – 127 с.
2. Виноградов О.С. Проблемные методы обучения иностранным языкам. Интернет. – М.: ИОО РАО, 2004.
3. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. – М.: Наука, 1988. – 161 с.
4. Маркушевская Л.П., Цапаева Ю.А. Аннотирование и реферирование (Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов). – СПб ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.

Формирование мотивации при обучении профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов

В неязыковом вузе изучение иностранного языка направлено на получение научной, профессионально-значимой информации; на овладение видами речевой деятельности, позволяющей пользоваться этой информацией. Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности.

Потребность в получении новых знаний по специальности становится мотивом речевой деятельности, когда студенты осознают, что иностранный язык является средством извлечения из иностранной литературы профессионально-ценной информации. В процессе осуществления речевой деятельности практическое использование этой информации порождает чувство удовлетворения познавательной потребности у студентов и оказывает положительное влияние на отношение к изучаемому языку.

В методике чтения иноязычной литературы по специальности – наиболее мотивированный вид деятельности, так как при этом учитывается интерес студентов и уровень их познавательных языковых возможностей. Теоретическая основа профессионально-ориентированного чтения была разработана Т.С. Серовой, которая определяет его как «сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными и информационными возможностями и потребностями, представляющую собой специфическую форму активного вербального письменного общения-диалога, основными целями которого являются оперативная ориентация, поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знаний» [1].

Целью чтения, как вида речевой деятельности, является извлечение информации и понимание прочитанного. Поэтому, необходимо подбирать языковой материал, при чтении которого понимание было бы максимально полным и точным, в противном случае приобщить студентов к чтению на иностранном языке невозможно. Тексты, которые содержат специальную терминологию, поднимают профессиональные проблемы и обсуждают пути их решения, дают возможность делать сравнения и выводы, сами по себе мотивируют студентов.

Профессионально-ориентированное чтение дает возможность приобретать и углублять профессиональные знания. Аутентичные тексты призваны поддерживать и повышать мотивацию студентов, понимающих перспективу доступности научно-профессиональной информации на иностранном языке. Необходимо уделять большое внимание выработке у студентов умения читать аутентичный языковой материал, так как через чтение реализуется одна из основных целей обучения иностранному языку – практическое владение им. А содержание текстов, которые способны мотивировать студентов, является, в свою очередь, критерием отбора языкового материала. Согласно С.К. Фоломкиной «личностная значимость предлагаемого иноязычного материала появляется в результате поиска точек соприкосновения между составленным текстом и специализацией» [2]. Тексты, в которых содержатся также и социокультурные факты, позволяют получить знания о реальной профессиональной коммуникации, таким образом, мотивируя студентов к самостоятельному профессионально-ориентированному чтению.

Использование наиболее эффективных видов работы и приемов может служить залогом успешного достижения цели – максимальному пониманию содержания прочитанного. Вербальная информация о мотивации может быть включена в задания в виде указания, просьбы, рекомендации и т.д. (например, прочитав текст, вы узнаете о ... или найдете ответ на вопрос; без знания ... вы не сможете ...).

Ф.Э. Бабайлова определяет «информативность текста как степень его смысло-содержательной новизны для читателя» [3]. То есть, предпочтение следует отдавать текстам

актуальным и насыщенным новой информацией, которая провоцировала бы студентов делать сравнения, выводы и критически осмысливать полученную информацию.

Литература

1. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральский ун-т, 1988. – 229 с.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.
3. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 151 с.

Принципы отбора профессионально-ориентированного аутентичного текстового материала для неязыковых специальностей

Практическое владение иностранным языком рассматривается в настоящее время в качестве одного из основных требований, предъявляемых обществом к будущим специалистам в различных сферах деятельности. Большинство специалистов, выпускаемых техническими вузами, на практике требуется активное владение лишь одним видом речевой деятельности на иностранном языке, а именно – умением читать литературу по специальности в целях извлечения необходимой информации. Поскольку именно чтение является основным средством получения информации в профессиональной деятельности специалиста, чтение профессионально-ориентированных текстов можно расценивать как важную составляющую при формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов.

В неязыковых вузах технического профиля под обучением практическому владению иностранным языком подразумевается прежде всего обучение чтению (имеется в виду чтение-понимание) оригинальной научно-технической литературы по специальности.

Особое внимание в этой связи уделяется вопросу подбора аутентичного текстового материала для аудиторной и внеаудиторной работы, так как единственно аутентичные тексты являются мерилем для установления подлинного владения рецептивными коммуникативными умениями. Важно помнить при этом, что уровень сложности отобранного для работы текстового материала напрямую зависит от уровня интеллектуального развития обучаемых.

При подборе аутентичных профессионально-ориентированных текстов следует исходить из того, что интересно обучаемым, максимально учитывать их потребности. Не менее важным при этом является само содержание текстов, новизна и практическая значимость имеющейся в них информации. Аутентичный текст должен отличаться информативностью, каковым он может быть признан только в том случае, если он вызывает естественный интерес у читателя или слушателя. Принцип доступности аутентичного текстового материала для обучения также является приоритетным, что предполагает отбор предназначенных для работы текстов по нарастанию сложности в соответствии с дидактическим принципом: от простого к сложному. Этой же цели служит выполнение дотекстовых лексико-грамматических упражнений для снятия трудностей, связанных с пониманием текстового материала в процессе работы над ним.

На основании вышеизложенного следует сделать вывод о том, что при отборе аутентичных текстов по специальности прежде всего должен приниматься во внимание принцип их познавательной ценности, а также принципы доступности текстового материала для понимания, системности и логики изложения, связи с уже изученным и изучаемым лексико-грамматическим материалом и другие. Несоблюдение этих принципов приводит к сбою в работе над чтением и в конечном счете отрицательно сказывается на эффективности всего процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей.

Организация проектной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка

В настоящее время для руководителей и педагогов средней общеобразовательной школы актуальной задачей является освоение требований ФГОС. В целях изучения новых нормативов Нижнетагильская социально-педагогическая академия организовала курсы для учителей школ.

Занятия проходили в течение пяти дней, три из которых были посвящены ознакомлению преподавателей с новыми государственными образовательными стандартами и деятельностному подходу к образованию. Девизом занятий стали слова Бернарда Шоу «Единственный путь, ведущий к знанию – это деятельность». Из прослушанного и увиденного материала можно сделать следующий вывод. В настоящее время происходит адаптация учебного процесса к современным социокультурным условиям. Адаптацию, согласно В. Урманцеву, мы понимаем как самоизменение системы под влиянием требований внешней среды. При этом изменение качеств сопровождается коррекцией собственных целей системы. Эти цели сохраняются в большей или меньшей степени, что позволяет говорить об адаптации активного или пассивного типа. Жизнь заставляет изыскивать все новые внутренние ресурсы системы образования, для того, чтобы сохранить гуманистические цели.

К сожалению, требования среды все больше и больше размывают познавательный интерес, компьютерные игры и другие феномены общества потребления берут перевес над тягой ребенка к знаниям, когда дети в своем большинстве не желают воспринимать преподносимую учителем информацию, предпочитая потреблять, но не заниматься саморазвитием.

Чтобы нейтрализовать эти негативные факторы, нужны ясно сформулированные цели и позитивная мотивация к учебной работе. Это касается как общего идеологического уровня, формируемого семьей, школой, государством, так и каждого урока. Дети и учитель должны знать, каков результат будет в конце конкретного занятия, а для этого необходимо вовлечь обучающихся в познавательную деятельность, привить им умения и навыки, позволяющие самостоятельно получать знания. Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы в нем главное место отводилось активной и разносторонней деятельности, когда ученик и учитель вместе ищут выход из созданной ситуации с помощью тех или иных приемов и методов обучения. Таким образом, мы в новых условиях вновь обращаемся к идее проблемного обучения. Эта идея полностью соответствует и требованиям среды: идея конкуренции, борьбы за обеспечение лучшего будущего в принципе соответствует новой идеологии образования.

В рамках курсов повышения квалификации изучалась одна из форм вовлечения учащихся в активную деятельность на уроке иностранного языка - проект. Эта форма оптимальна в качестве заключительного результата изучения любой темы. При этом возможно занятие с одним школьником или группой учащихся, в рамках дополнительного образования или внеклассной работы. Во время занятий преподавателям было предложено познакомиться с требованиями к методу создания проектов, а затем с их примерной тематикой, взятой из конкретных примеров (на основе опыта преподавателя немецкого языка Шубенкиной Л.А.). Группа представителей Новоуральска состояла из четырех человек и предложенная нам тема называлась «Ресторан». Проанализировав проблемную ситуацию, мы выработали организационную схему проекта: созданием его могли бы заниматься три группы учащихся по четыре человека в каждой, результатом их деятельности могла бы стать презентация, выполненная в электронном виде, приготовленное ими блюдо или коллаж - на их выбор. В общих чертах схема выглядит следующим образом.

Во время подготовительного этапа проговаривается план проекта: тема, цель, задачи, ожидаемый результат. На проектировочном этапе производится деление учащихся на группы, распределение ролей, определение срока работы над проектом – в нашем случае предполагалось работать над проектом в течение пяти недель, выделяя по два часа в неделю.

Практический этап предполагал следующую работу: первая неделя - введение и закрепление лексических единиц по теме, игра «Еда для семьи». Вторая неделя - работа в группах – «создание ресторана» - название, слоган, выбор кухни, составление меню. Третья неделя - реальная или виртуальная экскурсия в ресторан - знакомство с профессиями, ролевые игры. Четвертая неделя - составление сметы по заданной форме и пятая неделя - работа над презентацией.

Аналитический этап работы над проектом предполагает анализ учителем проделанной работы. И, наконец, заключительный этап - это презентация и защита работ. Проект можно было бы использовать в качестве примера на параллелях младших классов, например, в седьмых. (Эта форма была рассчитана на выполнение учениками 8-9 классов). Представление нашего, учительского проекта было выполнено в форме коллажа и завершено синквейном нашего сочинения:

Ресторан
Уютный, изумительный,
Создать, приглашать, угощать.
Реальная пища для реальных людей!
Наслаждение!

Синквейн – это прием, развивающий критическое мышление и творческий потенциал учащихся; сам термин происходит от слова «cinq» - пять - из французского языка, и, как можно догадаться, состоит из пяти строк: первая строка - название темы этого небольшого стихотворения, вторая - два прилагательных, характеризующих главный предмет, третья - три глагола в неопределенной форме, четвертая - предложение, в котором автор выражает свое отношение к объекту, пятая строка – существительное, характеризующее первое слово.

Был приведен пример проекта, разработанного учителями гимназии № 41 г. Новоуральска. Кроме того, мы могли увидеть и оценить проекты на темы «Сказочная страна» - для учащихся начальной школы, изучающих немецкий язык, «Радиошоу» - для учащихся 9 классов по теме «Средства массовой информации», «Секретный агент» - для учащихся 6 класса, результатом которого стало создание настольной игры с одноименным названием, проект «Космический город», который можно было бы создать после изучения темы «Космос» с учащимися 8 класса.

Таким образом, разработка проекта является новой, многофункциональной формой организации учебных занятий. Его применение позволяет учителю формировать в учениках такие качества, как самостоятельность, умение сотрудничать и договариваться с окружающими его людьми, развить любознательность, творческие способности, привить вкус к поиску знаний, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, подготовить учащихся к участию в диалоге культур, обогатиться духовно.

Компонентный состав учебника иностранного языка в контексте профессиональной культуры

На основании описанной методической модели профессиональной культуры [1] можно представить в учебных условиях меньшую по объему, но сопоставимую с реально существующей, культуру. Средством презентации будет служить учебник, отражающий системный характер организации и содержания культуры изучаемого языка.

Первый элемент «диалог профессиональных культур», - представляющий собой открытый элемент методической модели, который нацелен на созидание разнообразных двусторонне направленных связей между культурными системами, может быть реализован в межкультурном компоненте учебника. Данный компонент ориентирован на такую компоновку содержания учебника, которая способствовала бы стимулированию обучающихся изучать иностранный язык как средство адекватного представления родной культуры, а также в качестве инструмента познания других смыслов и форм кодирования содержания изучаемой культуры в сравнении «свой – иной». Описываемый компонент охватывает все составные части учебника, направляя их в одно русло – русло межкультурной коммуникации, направленной во внешнюю среду общения.

Второй, объединяющий все элементы модели культурной системы, именуемый «социокультурная коммуникация», реализуется в компоненте учебника, который называется социокультурный компонент. Последний, интегрируя элементы системы в единое целое, позволяет функционировать всем внутренним связям. Представленный компонент соединяет части учебника в рамках внутрикультурной среды коммуникации как на уровне обыденной, так и профессиональной культуры.

Базовый элемент методической модели – культурное поле деятельности, выделенный исходя из деятельностного характера культуры может быть реализован в двух аспектах. Первый аспект связан с тематическим структурированием учебника. Мы полагаем, что профессионально-ориентированный учебник иностранного языка должен представлять совокупность видов профессиональной деятельности, которые определяют сознание, поведение и образ жизни человека в специализированном культурном контексте. В связи с этим, тема в рамках учебника должна носить деятельностный характер и охватывать культурное поле профессиональной деятельности, включающее собственно профессиональную деятельность (практическую, риторическую, теоретическую и образовательную) и деятельность, обладающую профессиональным потенциалом. Второй аспект находит отражение в системе коммуникативных упражнений, нацеленных на подготовку обучающихся к коммуникативной деятельности в реальных условиях академического и профессионального общения.

Следующий элемент системы – семиотический – реализуется в семиотическом компоненте учебника, представляя собственно профессиональный язык как семиотический базис культуры, так и языки, имеющие правовой потенциал. Образую внешнюю оболочку учебника, этот компонент представляется в текстовой (вербальной) и наглядной (невербальной) форме. Средством реализации данного компонента будет выступать совокупность текстов, необходимых и достаточных для представления изучаемой культуры.

Элемент методической модели – мир правовых культурных объектов, включающий объекты профессиональной культуры как продукты профессиональной деятельности: знания, ценности, регулятивы. Этот элемент системы сопряжен с элементом, именуемым «мир правовых субъектов культуры», представленным носителями профессиональной культуры с характерным менталитетом в двух ипостасях: профессиональная личность – непрофессиональная личность; выдающаяся личность – типичная личность. Сплав этих двух

элементов реализуется в субъектно-объектном культурном компоненте учебника, проявляясь в содержании специально отобранных текстов.

Таким образом, предлагается рассматривать состав учебника иностранного языка в профессиональном контексте, который включает межкультурный, социокультурный, деятельностный, семиотический и субъектно-объектный компоненты.

Литература

1. Панкратова Е.А. Методическое описание правовой культуры. Монография. – Saarbruecken: Lap Lambert Academic Publishing, 2012. – 89 p.

Аксиологический статус образных антропоцентрических номинаций в английском языке

Оценка является неотъемлемым компонентом семантической структуры слова, переменного или устойчивого словосочетания (фразеологизма) и репрезентирует аксиологический аспект в когнитивной деятельности лингвосоциума. Оценочный компонент семантической структуры слова представляется целесообразным рассматривать как трехэлементную систему – шкалу с тремя основными делениями (+ Н -), где Н – обозначение нейтрального, на фоне которого члены лингвосоциума воспринимают мелиоративную или пейоративную оценку соответствующей лексической единицы.

В настоящем исследовании речь идет об оценочном аспекте значения различных аспектов антропосферы. В этой связи следует подчеркнуть, что мелиоративная или пейоративная оценка, присущая соответствующей лексической или фразеологической единице, четко коррелирует с социально-мировоззренческой позицией различных слоев общества и с нормами поведения, накладываемыми социумом. Образные антропоцентрические номинации, репрезентирующие соблюдение социально детерминированных норм поведения, имеют мелиоративную оценку. И, наоборот, нарушение норм и несоблюдение запретов вызывают негативную реакцию окружающих, что находит отражение в отрицательной оценке, присущей соответствующим номинациям. Нейтральную оценку имеет группа номинаций, которые нерелевантны совокупности этических, эстетических и нравственных критериев.

Оценочная когнитивная процедура, таким образом, – это соотнесение стандартных свойств образного семантического деривата с нормой, обусловленной ценностной картиной мира соответствующего лингвосоциума.

С точки зрения степени стабильности оценка может быть фиксированной и флуктуирующей, динамичной. Фиксированная оценка не меняется в различных контекстах. Флуктуирующая оценка зависит от идейных, мировоззренческих позиций оценивающего субъекта, от его эмпатии по отношению к субъекту оценки и прочих факторов. В качестве оценивающего субъекта могут выступать личность, весь социум, профессиональные, социальные группы и т.д. Например, интерпретация фразеологической единицы "drive one's rep against smb. (smth.) - выступить в печати против кого-л. (чего-л.)" детерминирована тем, с каких позиций оценивающий субъект рассматривает объект оценки. Если субъект оценки разделяет систему взглядов того человека, против которого кто-либо выступает в печати, то рассматриваемый фразеологизм получает адгерентную отрицательную оценку; если же оценивающий субъект солидаризируется с убеждениями того человека, который выступает в печати против кого-либо, то указанный устойчивый оборот будет характеризоваться мелиоративным оценочным модусом.

По типу оценки оценочные компоненты подразделяются на: 1) рациональные (интеллектуально-логические); 2) эмоциональные; 3) эмотивно-интеллектуальные. Рациональная оценка основывается на объективных свойствах референта. Эмоциональная оценка отражает не столько свойства, объективно присущие референту, сколько те эмоции, которые вызывает экстралингвистический объект.

Анализ фактического материала свидетельствует о том, что атрибутом образных антропоцентрических номинаций является синтез интеллектуальной и эмоциональной оценок. Например, *doog-mat* "тряпка" (о человеке) имплицитно подразумевает два типа оценки: 1) рациональную, то есть отрицательное отношение к референту (в данном случае к человеку) по выделенному в объективном содержании признаку – "безвольность"; 2) эмоциональную по указанному выше критерию, но выделенному на основании предметно-логического денотата ("как если бы он был тряпкой"), который конституируется такими фреймами, как "нечто, обо что вытирают ноги", "кусочек материи, не пригодный более ни для каких целей, кроме той, чтобы служить

только тряпкой для ног”. Предметно-логический денотат в сознании носителей языка провоцирует чувство-отношение к объекту оценки, то есть эмоциональную оценку, а именно: презрение в данном случае.

Мелиоративная оценка присуща соответственно таким образным антропоцентрическим номинациям, в которых референт имплицитно подразумевает положительное отношение.

Таким образом, оценочный компонент значения образных антропоцентрических номинаций обусловлен ценностной картиной мира лингвосоциума.

**Лексика изготовления и ремонта валяных сапог в русских говорах Посерёжья
Нижегородской области**

Несмотря на быстрое развитие машинного производства валяной обуви, её ремесленное производство в исследуемой местности продолжает жить, так что сохраняется и терминология, его обслуживающая. Нами, кроме общеизвестных слов ВАЛЕНКИ, ПОДОШВА, САПОГИ, ШЕРСТЬ и др., записано в низовьях р. Серёжи 30 из живой речи местных валяльщиков, в том числе:

а) наименования сапог и их составных частей: ГОЛОВА – «горизонтальная часть валенка без голенища», ЗАДОВКА «задняя часть валенка», ЗАПЯТНИК – «нижняя вертикальная часть валенка, где находится пятка», ИСПОД – «низ, подошва валенка», КОКУРКА – «согнутый сапог носком кверху голенища», НОС – «передняя часть валенка, где находятся пальцы ноги», ПЕРЕДОВКА – «передняя носовая часть валенка», ПОДПЯТНИК – «часть валенка под пятой», ПОДЪЁМ – «часть валенка между носком и голенищем», РОЖА – «верхняя часть носка валенка», СТЕЛЬКА – «вторая, пришитая подошва валенка», ЧЁСАНКИ – «валенки высшего качества», ЩУПЬ – «подошва валенка»;

б) названия действий и процессов: БИТЬ – «делать шерсть мягкой и пушистой», ВАЛЯТЬ – «изготавливать валенки», КВАСИТЬСЯ – «мокнуть в кислоте» (о шерсти), ОБКАТЫВАТЬ – «приводить валенок специальными инструментами в определённую форму», ПАЛИТЬ – «обжигать валенок на огне», РАБОТАТЬ – «делать, изготавливать валенки»;

в) названия инструментов и вспомогательных предметов, используемых при ремонте и изготовлении валяных сапог: АРШИН – «железный четырёхгранник для уплотнения валенка», ДРАТВА – «проваренная в смоле нить, которой подшивают сапоги», КАТАРУШКА – «деревянная колодка для обкатки валенка», КОЛОДКА – «деревянная форма валенка», ПЕНКА – «специальный камень для обработки сапога, который делает его чистым», ПОВАЛ – «полотно, на котором расстилается шерсть», ПОЛКА – «заготовка шерсти для сапога», РУБИЛО – «деревянный (берёзовый) каток с зарубками для разглаживания голенища валенка», РУБЦЫ – «дубовый четырёхгранник для уплотнения сапога», СТОЛЕШНИК – «машина, в которой бьют шерсть».

Среди этих слов встречаются лексические синонимы: ВАЛЕНКИ и ЧЁСАНКИ – «валяные сапоги» (в речи валяльщиков слово ЧЁСАНКИ обозначает лучшие по качеству сапоги, а местные жители такого разграничения не делают); ВАЛЯТЬ и РАБОТАТЬ – «изготавливать валенки»; ПОДОШВА и ЩУПЬ – «горизонтальная часть валенка под ногой» (валяльщики говорят «уплотнять щупь», «работать на щупь»).

Некоторые термины валяльщиков из низовьев р. Серёжи многозначны вследствие профессионального употребления общерусского слова, например: БИТЬ – «избивать кого-либо или что-либо» и «делать шерсть пушистой в специальной машине» (столешнике); ГОЛОВА – «часть человеческого тела» и «горизонтальная часть валенка, кроме голенища»; НОС – «часть лица человека» и «передняя часть валенка»; РОЖА – «лицо человека» (грубое) и «верхняя часть носка валенка»; РУБЦЫ – «шрамы на лице», «места соединения ткани» и «дубовый четырёхгранник для уплотнения сапога» и др.

Многие специальные термины валяльщиков омонимичны общеупотребительным словам в говоре или к его терминам, относящимся к иным ремёслам и промыслам: АРШИН – «старинная русская мера длины» и АРШИН – «железный четырёхгранник для уплотнения валенка» (изготовление валенок); ПЕНКА – «образовавшаяся твёрдая корка на поверхности чего-либо» и ПЕНКА «специальный камень для обработки валенка, который делает его чистым» (изготовление валенок); ПОВАЛ – «сваленный, спиленный лес» (лесоразработка) и ПОВАЛ – «полотно, на котором расстилают шерсть» (изготовление валенок); ПОЛКА –

«горизонтальная доска для предметов» и ПОЛКА – «заготовка шерсти для сапога» (изготовление валенок).

Таким образом, проведённый анализ показывает, что большая часть лексики валяльщиков обследуемого региона уже сформировалась и устоялась (о чём свидетельствует отсутствие в ней вариативности и антонимии терминов), но меньшая часть продолжает активно формироваться путём развития семантики общеупотребительных в говоре слов или заимствования необходимого звукового комплекса из других ремесленно-промысловых систем, которые давно сформировались и постоянно употребляются в речи местных жителей Посерёжья Нижегородской области.

К настоящему времени из-за ухода из жизни большинства жителей, которые занимались ремесленно-промысловой деятельностью, этот вид трудовой деятельности местного населения практически прекратил своё существование. А те отдельные ремесленники, которые ещё живы, в силу преклонного возраста не в состоянии заниматься своим любимым делом. К сожалению, передать накопленный опыт тоже некому, т.к. отпала сама практическая необходимость заниматься данным ремеслом.

Эмотивная лексика в художественной литературе (на материале произведений жанра фэнтези)

К вопросу функционирования эмотивной лексики в художественной литературе обращаются в своих работах многие лингвисты, литературоведы и филологи. С точки зрения стилистики декодирования ценность эмоциональной окраски текста заключается в отражении мотивов поступков персонажей, авторского замысла и атмосферы произведения, то есть в обеспечении «обратной связи» автора с читателем [1. С. 31].

Языковые средства выражения эмоций достаточно многообразны. Это многообразие, в частности, объясняется способностью определённых языковых единиц в соответствующем контексте приобретать различные функционально эмотивные значения. Следует отметить, что передача и интерпретации эмотивности на письме, по сравнению со звучащей речью, представляется более сложной задачей.

Рассмотрим особенности функционирования эмотивной лексики в жанре фэнтези. Основная тема большинства произведений жанра – тема Добра и Зла – определяет эмоциональную атмосферу текста и особенности её отражения. В частности, эмотивная лексика используется как одно из средств выражения контраста. В данном контексте языковые единицы выражения эмоций можно подразделить на единицы, выражающие положительные эмоции (радость, восторг и т.д.), и единицы, выражающие отрицательные эмоции (например, гнев, печаль).

На лексическом уровне единицы выражения эмоций можно разделить на следующие группы:

- единицы различной частеречной принадлежности, непосредственно называющие эмоции (например, существительные *love, anger, horror, amazement, pride, disappointment*; прилагательные и причастия *furious, upset, angry, happy, interested, surprised, puzzled*; глаголы *hate, adore, wonder*);
- единицы, описывающие признаки проявления эмоций без их наименования. (например, *to smile* – радость; *to tremble* – страх, нетерпение; *to cry* – раскаяние, гнев, отчаяние; *to be quite speechless* – удивление; *flushed tomato red* – смущение и др.). Следует отметить, что одни и те же единицы в различных контекстах могут использоваться для обозначения разных эмоций, в том числе и противоположных (ср.: *I smiled tentatively. "Thanks" // He smiled. But there was nothing kind in his smile* или *His lips twitched, fighting a smile // His lips were twitching, he was about to cry*);
- единицы, косвенно указывающие на эмоции и состояния (*poor* – жалость, сострадание; *unfortunately* – сожаление);
- междометия – отдельная группа языковых единиц, используемых для выражения эмоций, не называя их (например, *Hmm...* – сомнение, нерешительность; *Hurrah!, Wow!* – восторг, радость; *Alas!* – сожаление). Данная категория единиц служит исключительно для передачи эмотивности.

Таким образом, в художественном тексте (в том числе жанра фэнтези) эмотивная лексика выполняет несколько функций. Она используется для передачи эмоциональной атмосферы произведения, позиции автора и формирует у читателя ответную реакцию, взгляд на вопросы и проблемы, затрагиваемые в произведении. Кроме того, эмотивная лексика используется как одно из языковых средств передачи контраста.

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 10-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2010.
2. Lewis C.S. The Chronicles of Narnia / C.S. Lewis. – N.Y. : HarperCollins Publishers, 2010.
3. Meyer S. Twilight / S. Meyer. – N.Y., 2007.

Развитие способностей к речевой коммуникации посредством использования технологии проблемного обучения на уроках английского языка

Знание иностранного языка является объективной потребностью общества, без которой оно не может нормально существовать и развиваться. В настоящее время в условиях расширяющихся многосторонних межнациональных контактов повышение качества овладения иностранным языком приобретает первостепенное значение.

Муромский педагогический колледж осуществляет подготовку учителей ИЯ (по специальности 050303 - Иностранный язык) для начальной и основной общеобразовательной школы. Изучение языка направлено на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе её учебно-познавательной составляющей. Отделение иностранных языков работает по модели, для которой характерно:

- изучение первого языка (английского или немецкого) по углубленной программе;
- изучение второго иностранного языка (английского, немецкого или французского) как факультативного;
- оценка уровня обученности учащихся в контексте как отечественных, так и общеевропейских требований к глубине знаний и качеству умений.

Успех интеллектуального развития обучающегося достигается главным образом на уроке и зависит от умения педагога организовать систематическую познавательную деятельность, от степени интереса студентов к учебе, их уровня знаний, готовности к постоянному самообразованию. По мнению Д. Б. Эльконина, основным критерием умственного развития является наличие правильно организованной структуры учебной деятельности с её компонентами - постановкой задачи, выбором средств, самоконтролем и самопроверкой [3, с. 213].

В колледже ведется планомерная работа по формированию коммуникативной компетенции студентов со всеми ее составляющими, что отвечает требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования. Сегодня говорению отводится первостепенная роль. Практически все современные методики настаивают на коммуникативной направленности обучения. Овладение коммуникативными компетенциями предполагает:

- воспроизведение звуков и звуковых моделей;
- использование интонационных моделей и ритмов, правильную постановку ударения в словах и предложениях;
- отбор подходящих слов и типов предложений в зависимости от социальной обстановки, темы и ситуации;
- организацию мыслей в логической последовательности;
- использование английского языка как средства выражения суждений;
- умение говорить на английском языке бегло и с небольшим количеством пауз. Однако в процессе своей педагогической деятельности приходится наблюдать, что студентам часто не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи, поэтому они не вовлекаются в коллективное обсуждение темы урока. Еще одной проблемой является то, что они не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на иностранном языке, которая обусловлена образовательным стандартом. Одно из возможных решений видится в использовании элементов технологии проблемного обучения при формировании и развитии способностей к речевой коммуникации.

В современной методике проблемное обучение трактуется как организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям

научного знания и способам их разрешения, учиться мыслить, творчески усваивать знания. [1, с. 19]

Известно, что самостоятельное высказывание требует большой подготовительной работы. Для того чтобы обучающиеся овладели образцами речи и научились пользоваться ими автоматизировано, подбирается определённая система упражнений, при разработке которой учитывается, что в конечном итоге требуется монологическое высказывание по теме.

В подготовительных упражнениях отрабатывается произношение слов, усваивается их значение, их сочетаемость (произнесение слов, заучивание слов и сочетаний, подстановочные таблицы, упражнения в подборе слов, группировка слов по теме, расширение предложений, перевод сочетаний слов, заполнение пропусков).

Для того, чтобы перейти от подготовительных упражнений к высказыванию, используются речевые упражнения, в которых обучающимся даётся определённая ситуация, составление плана рассказа, коллективное сочинение на тему.

Например, Many people have mobile phones now. They bleep everywhere, even at school.

- Say how you like mobiles phones.
- Say how the problem of mobile phones is solved in schools.

В этом случае обучающиеся мотивируются к выражению положительного или отрицательного отношения к предмету обсуждения. Противоречие - основное звено проблемной ситуации. Далее студенты высказываются в связи с предложенной проблемой. Необходимо поставить их в такие условия, которые стимулировали бы выражение собственных мыслей и собственного мнения (например, Imagine that you participate in the discussion "Mobile phones: pros and cons"). Упражнения, в которых использованы речевые задачи сменяются упражнениями, где задачи конкретно не сформулированы.

1. Which of you has mobile phones? How do you use them? Tell us about it.
2. Can mobile phones bother others? Explain your point of view.
3. Do you consider mobile phones an easy way of communication? Why? и т.д.

Таким образом, проблема общения служит содержательной базой организации учебно-познавательной деятельности на уроках иностранного языка. Предлагаемые проблемы должны быть значимы для обучающегося и соотнесены с его внутренним миром. Они не имеют окончательного решения: каждый решает их для себя сам. Проблемы во многом пересекаются друг с другом, переходят из одной в другую. За счёт этого реализуется повторяемость материала, создаются предпосылки для его усвоения, происходит обучение всем видам речевой деятельности. Чем разнообразнее перечень проблем, тем больше объём различных знаний актуализируется в сознании обучающихся и тем больше личного опыта включается в общение. Конечно, характер вопросов и заданий, вызывающих проблемные ситуации, способ их разрешения находятся в прямой зависимости от познавательных возможностей студентов и профессионализма самого педагога. Необходимо учитывать в процессе работы над устной речью степень развития иноязычных способностей каждого обучающегося и группы в целом, а также следовать организационно-педагогическим требованиям к составлению и использованию проблемных заданий.

Литература

1. Кульневич С.В. Современный урок. Ч.III. – Издательство «Учитель», 2006 – 19 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 213 с.