

О.В. Гришина

*Муромский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, д. 23  
inyaz@yandex.ru*

### **Использование компьютерных технологий в процессе изучения немецкого языка в вузе**

Современное образование сложно представить без применения информационных технологий, как важного средства формирования профессиональной компетентности. Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, практических умений и профессионально-значимых качеств личности, обеспечивающих успешную деятельность специалиста в профессиональной сфере. Развитие профессиональной компетентности студентов вуза представляет собой постепенное вхождение в профессию путем включения в учебный процесс наиболее существенных ее аспектов, сближения структуры обучения со структурой профессиональной деятельности. Разработка и использование компьютерных технологий продиктованы потребностью формирования навыков самостоятельной деятельности, приближают обучение немецкому языку к реальной жизни.

Интернет развивает такие качества у студентов как уверенность в себе, умение работать в команде, умение анализировать и сравнивать информацию, умение реагировать на высказывания других. Интернет предоставляет доступ к большому количеству аутентичной информации на иностранном языке, расширяет профессиональный кругозор студентов, способствует приобретению ими знаний об особенностях сферы будущей профессиональной деятельности.

Возможность создания реальных ситуаций общения в процессе использования Интернет имеет огромное мотивационное влияние на студентов, помогает саморазвитию и самообразованию. Особенно целесообразно использовать материалы Интернет при работе над проектом. Виртуальные библиотеки, официальные сайты, социальные сети, различные форумы и другие информационные фонды помогут студентам собрать материал по обсуждаемой в проекте проблеме. Для мультимедийных Интернет-ресурсов характерно содержание различных видов информации (не только текстовая, но и звуковая, графическая, видео и др.), высокая степень наглядности материалов и их аутентичность, моментальная обратная связь.

Мультимедийные технологии имеют, следовательно, существенные преимущества в процессе изучения немецкого языка в вузе. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях, способствуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы студентов.

На занятиях по немецкому языку современные компьютерные средства позволяют как преподавателю, так и студентам создавать компьютерные обучающие программы, которые могут быть представлены в виде текстов с использованием техники множественного выбора, текстов с пропусками, а также в форме различных лингвистических игр, например, кроссвордов. Такие компьютерные обучающие программы эффективно использовать на заключительном этапе изучения темы, когда необходимо проверить уровень владения лексико-грамматическим материалом.

Компьютер часто является незаменимым средством в процессе самостоятельной и домашней работы студентов. Различные тренировочные и обучающие программы создаются в целях восполнения пробелов в знаниях отстающими студентами. При работе с такими программами у студентов есть возможность получить учебное задание,

уяснить способ его выполнения, ввести ответ, получить анализ и оценку ответа. Преимущества таких тренировочных программ заключаются в неограниченности времени на выполнение задания и в свободном режиме работы с программой, в отсутствии предвзятости к студентам в результате оценивания выполненного задания. Тренировочные программы, таким образом, дают возможность студентам развивать в себе все те качества и умения, которые им будут необходимы в будущей профессиональной деятельности.

Обучая языку с применением компьютерных технологий, происходит формирование умений и навыков разговорной речи, обучение лексике и грамматике. Современные технологии позволяют студентам выполнять различные задания поискового и исследовательского характера, обеспечивают передачу знаний и доступ к учебной информации, позволяют им не только адаптироваться и преобразовывать социальную среду, оперативно устанавливать культурные, личностные и деловые контакты, но и проявлять себя как работника с высоким уровнем профессионализма.

### **Модальные глаголы как средство выражения категории модальности**

Термин «модальность» используется в разных научных областях (в философии, лингвистике, логике) и имеет соответствующие характеристики и признаки. Термин модальность, восходящий к латинскому слову лат. *modus* – мера, способ, появляется в логике, где обозначает характеристику суждения в зависимости от характера устанавливаемой им достоверности, т.е. от того, выражается ли возможность или необходимость чего-либо.

Модальность в лингвистике – это имеющаяся во всех языках грамматическая категория. В грамматике модальность является необходимой синтаксической категорией. Это категория тесно связана с временем и видом.

В.В. Виноградов был один из первых, кто дал широкое толкование категории модальности в отечественной лингвистике. По В.В.Виноградову, любое предложение, «отражая действительность в ее практическом общественном осознании, выражает отнесенность содержания речи к действительности и поэтому с предложением, с разнообразием его типов тесно связана категория модальности. Каждое предложение включает в себя, как существенный конструктивный признак, модальное значение, то есть содержит в себе указание на отношение к действительности. Любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [1].

Языковая категория модальности получает соответствующее конкретное оформление в каждом языке. Она выражается с помощью не только грамматических, но и других, в том числе и лексико-синтаксических и интонационных средств.

В немецком языке модальность выражается средствами, характерными для немецкого языка, его строя и внутренних законов его развития. Наряду с широко развитой категорией наклонения можно говорить о специфической группе модальных глаголов, обычно употребляющихся в сочетаниях с инфинитивом. В немецком языке модальные глаголы входят в словарный состав языка. Однако в отличие от других слов основного словарного состава модальные глаголы имеют значения близкие к значениям наклонения. Как и наклонения (изъявительное, сослагательное и повелительное) модальные глаголы выражают бесспорность, возможность, вероятность, желание, необходимость, повеление и т.п. Все эти значения составляют в языке особую категорию – а именно категорию модальности [2].

Модальные глаголы — это система в известной мере служебных (хотя и не вспомогательных) глаголов, обозначающих модальность уже своим лексическим значением [3].

В современном немецком языке значения каждого из модальных глаголов образуют сложную систему. Особенность модальных глаголов состоит в том, что большая часть их значений носит не лексический, а грамматикализованный характер [3].

Итак, относительно исторического развития модальных глаголов можно говорить о получении нового грамматического значения, которое фундаментально, а именно, в его семиотической функции, отличается от более старого лексического значения, которое служит передаче содержания.

1. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. – С.53-87.

2. Крашенинникова Е.А. Модальные глаголы в немецком языке / Е.А. Крашенинникова. М.: Учпедгиз, 1954. – 126с.

3. Diewald G. Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität/ G. Diewald. - Tübingen: Max Niemeyer, 1999. 464 S.

Н.В. Жиленко

*Муромский институт (филиал) ФГБОУВПО Владимирский Государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
Россия, 602264, Владимирская область, г. Муром, ул. Орловская, д.23*

### **Информационно-коммуникационная компетентность будущего преподавателя иностранного языка**

Проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей иностранного языка становятся актуальными на современном этапе. Под информатизацией образования понимается целенаправленно организованный процесс, обеспечивающий сферу образования методологией, технологией и практикой создания и применения учебно-методических, программно-технологических разработок, реализующих возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1].

Основным направлением подготовки будущего преподавателя иностранного языка должно быть развитие его информационно-коммуникационной компетентности. По определению Сысоева П.В. и Евстигнеева М.Н. ИКТ- компетентность — это способность использовать Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие ИКТ с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка [2].

Опыт России по подготовке преподавателей иностранного языка к использованию ИКТ в учебном процессе можно проиллюстрировать на примере Института иностранных языков РГПУ им. А.И.Герцена [3], где ИКТ-компетентность формируется в рамках дисциплины «Использование ИКТ в профессиональной деятельности учителя иностранного языка». Средством формирования данной компетентности является сетевой учебно-методический комплекс. Учебная информация усваивается как средство осуществления будущей профессиональной деятельности.. Перед студентами ставятся проблемные профессионально-ориентированные задачи: разработать фрагмент урока с использованием социальных сервисов Веб 2.0; разработать языковые тесты с помощью программы Ispring; обсудить возможность создания мультфильмов и др.

Создание учебно-методических комплексов предусматривает правильное сочетание аудиторной и самостоятельной работы. Можно отметить такие формы самостоятельной работы студентов, как самостоятельная работа с электронными ресурсами (поиск, анализ, обработка информации и участие в Веб-проектах); самостоятельная работа с видео-лекцией; интернет-коммуникация посредством социальных сервисов.

Использование видео-лекций позволяет сократить время на введение учебной информации, индивидуализирует процесс обучения и дает студентам чувство успешности и состоятельности.

Оптимальное сочетание очных и дистанционных форм обучения даёт возможность руководить познавательной деятельностью студентов и формирует информационно-коммуникационную компетентность

### **Литература**

1. Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Сер.: Информатика и информатизация образования. -№5.
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий:определение понятий и компонентный состав // Иностр. языки в школе. - 2011. - №6. - С.16-20
3. Колядко С.В. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей иностранного языка. // Иностр. языки в школе. -2016.- №1. -С.37-42

М.В. Залугина

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
marimur@yandex.ru*

## **Использование электронной платформы «Moodle» как средство организации СРС при обучении иностранным языкам**

Внедрение современных технологий и использование интернета в процессе обучения иностранным языкам многопрофильного вуза позволяют увеличить возможности языковой подготовки и повысить эффективность самостоятельной подготовки студентов (СРС). Количество часов отведенных для самостоятельной работы(СР) в течении одного семестра не велико, а объем информации по предметам возрастает. В сложившейся ситуации можно предложить использование электронного учебного курса в системе Moodle для обеспечения как самостоятельной, так и индивидуальной (дополнительной) работой.

Успешная реализация данной технологии в организации СР по иностранному языку в многопрофильном вузе поможет решить такие важные задачи как формирование у студентов навыков СР в виртуальных образовательных средах, увеличение творческого (исследовательского) компонента в содержании учебного материала, обеспечение эффективной обратной связи путем сочетания тестового компьютерного контроля знаний, придание процессу обучения лично – ориентированного характера, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, снятие стрессообразующих факторов III.

Данная обучающая среда предполагает переход преподавателя на новый уровень взаимоотношений с обучающимися. Он не только дает знания, но и направляет их на самостоятельные действия (поиск новой информации), предоставляет больше возможностей для самореализации. Поэтому для преподавателя необходимо организовать и помочь студенту рационально построить СР.

Сущность СР на базе Moodle определяется особенностями познавательных задач, которые отображают конкретное содержание самостоятельных заданий, выполняемых студентами, например выполнение заданий по образцу (воспроизводящий тип) ,реконструктивно – вариативный тип (преобразование, обобщение, привлечение ранее знаний, повторение лексико-грамматического материала) , частично – поисковые задания (разрешение проблем самостоятельно), исследовательские задания( выполнение проектных работ, увидеть новую проблему, найти новые способы применения знаний) III.

Объектно-ориентированная динамическая учебная среда «Moodle» предоставляет такую возможность, благодаря которой преподаватель создает курс, расставляет акценты для работы ,выделяет особенности материала, дает возможность подчеркнуть главное для студентов ,и создать систему, в которой они будут закреплять уже освоенный материал I2I.

Данная программа успешно реализуется как для традиционных дистанционных курсов так и на очном обучении во многих вузах. Преподаватель, создавая курс, указывает студенту на особенности материала, выделяя главное для обучающихся и создает систему, в которой они будут закреплять уже пройденный материал.

Использование такого ресурса эффективно в обучении иностранному языку, ведь современная жизнь динамична, она диктует и вносит некоторые изменения в систему обучения иностранным языкам.

В настоящее время уровень владения студентами современными технологиями просто необходим для будущего успешного профессионального роста, а виртуальная обучающая среда Moodle помогает студентам повысить свои результаты по дисциплине, приобрести навыки работы с дополнительной информацией, научиться планировать, организовать свою внеаудиторную работу, самостоятельно получать новые знания, усилить внутреннюю мотивацию и уметь работать в команде.

**Литература**

1. Масленникова О.Г., Надеждина Е.Ю. Использование виртуальной обучающей среды Moodle в организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Грамота, 2014. №4 (34), часть 2. С.134 – 138.
2. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. Таганрог: Изд – во ТТИ ЮФУ, 2008. С.146.

А.Р. Лебедев

*Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
e-mail: arl87@mail.ru*

### **Омонимия жестов английской и испанской лингвокультур**

Одним из условий успешной межкультурной коммуникации является использование общих кодов, а поскольку значительная часть информации передается невербально, эффективность общения с представителем иной лингвокультуры во многом зависит от знания кодов несловесных.

Как отмечает российский лингвист Г. Е. Крейдлин, «хотя в невербальных компонентах человеческой коммуникации в разных культурах больше сходств, чем различий, последние все же имеются» [1]. В частности жесты могут характеризоваться межкультурной омонимией (когда «одинаковые или очень похожие друг на друга формы имеют в разных культурах разные смыслы» [1]), приводящей к неправильной интерпретации жестов представителя иной лингвокультуры.

В процессе обучения нескольким иностранным языкам необходимо не только знакомить с невербальным компонентом общения, но и проводить сравнительный анализ омонимичных невербальных средств соответствующих лингвокультур. Так, при обучении британскому варианту английского языка и пиренейскому варианту испанского языка целесообразно уделить внимание омонимичным жестам английской и испанской лингвокультур:

1) указательный палец у нижнего века (в английской лингвокультуре означает «я настороже», в испанской – «будьте осторожны»);

2) рука – перед туловищем, пальцы сжимаются – разжимаются (в английской лингвокультуре означает «испуганный», в испанской – «много (людей)»);

3) указательный и средний палец направлены вверх в форме буквы V, кисть повернута тыльной стороной к человеку, к которому обращен жест (в английской лингвокультуре служит грубым требованием оставить в покое, в испанской означает «два») [1, 2, 3, 4].

Кроме того, при обучении плюрицентрическим языкам, к числу которых относятся английский и испанский, важно рассматривать также межвариантные невербальные омонимы, сопоставляя, например, английскую и американскую лингвокультуры или испанскую и аргентинскую лингвокультуры.

### **Литература**

1. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. - М.: Новое литературное обозрение, 2002. - 592 с.

2. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. Учебное пособие / Н. М. Фирсова. - М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. - 352 с.

3. Gaviño Rodríguez, V. Diccionario de gestos españoles // URL:  
<http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

4. Smith, G. Spanish Culture and Gestures // URL:  
<http://www.lightsspeedspanish.co.uk/20150716-34-abs-beginners-spanish-culture-gestures/>

С.О. Левина

*Муромский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Владимирский государственный  
Университет имени Александра Григорьевича Столетовых»  
602264. г. Муром. Владимирская обл., ул. Орловская. д. 23  
E-mail: [inyaz@yandex.ru](mailto:inyaz@yandex.ru)*

### **Пассивный залог как средство передачи фактографической информации в научной прозе**

В современном английском языке категория залога рассматривается как одна из центральных проблем, что связано с наличием многих спорных вопросов. К ним относятся интерпретация залога, определение залоговой семантики и количества выделяемых залоговых форм актива и пассива, их сочетаемость с учетом семантических и функциональных особенностей, отграничение пассива действия от пассива состояния. Спорным также является вопрос о принадлежности категории залога к морфологии и синтаксису как различным уровням языковой системы. Данная проблема является одной из основных задач лингвистики текста, относительно молодого направления науки языкознания.

Необходимость исследования пассивных конструкций в тексте определяется тем, что смысловая структура текста находит свое отражение в его лингвистической структуре, имеющей соответствующие лексико-грамматические характеристики. Исследование лингвистической структуры текста производится с учетом использования предложений, как элементов синтаксической системы языка, а также основных единиц, участвующих в построении текста, и имеющих свои законы функционирования[3].

На протяжении последних десятилетий категории залога посвящено значительное количество работ. А.В. Исаченко выделяет две залоговые формы – активную и пассивную. Он считает, что все глаголы вовлечены в сферу залоговых отношений только потому, что каждый из них имеет переходное или непереходное значение[2]. Во многих работах прослеживается мысль о необходимости изучения грамматики и лексики в их взаимосвязи. Синтаксические факторы следует учитывать из-за непосредственной связи со сферой субъектно-объектных отношений. Глагольная же форма сама по себе не может выражать залогового значения, чем объясняется ее связь с другими элементами предложения.

Категория залога имеет собственное значение, так же как время и число. На этом основании определение залога строится как смысловое. Наиболее обычное описание залогового значения – "выражение отношений между субъектом и объектом всегда одни и те же: субъект совершает действие, а объект ему подвергается: это вытекает из самого их определения"[6]. Существует и такое мнение, что действительный и страдательный залоговые обозначают одни и те же отношения действительности. Иначе говоря, между залоговыми формами вообще нет смысловых различий. Обращаясь к данной проблеме, ученые рассматривают залог как отношение глагола-сказуемого к подлежащему предложения. Это определение можно назвать синтаксическим. В целом, категория пассивного залога изучается как трансформация актива[4].

Важен тот факт, что различные залоговые формы употребляются в различных конструкциях предложения; это позволяет отличать глагольную категорию залога от других глагольных категорий.

Залог принадлежит к лексико-грамматическим категориям: возможность его образования зависит от значения глагола. Следовательно, лексика имеет определенное влияние на формирование пассивной конструкции. В современной лингвистике к пассивным относят те конструкции, у которых "позицию сказуемого занимает специальная "пассивная" форма глагола и объект занимает позицию подлежащего, а субъект позицию дополнения".

Как отмечает В.С. Храковский, "залоговая парадигма каждого глагола определяется его лексическим значением: различные лексико-семантические классы глаголов имеют различные наборы залоговых разрядов. С другой стороны, каждый залоговый разряд характеризуется определенной структурой лексико-синтаксического окружения глагола"[6]. Как видим, целесообразно исследовать не только отдельные глаголы как элементы глагольной лексики, но и глаголы в составе словосочетаний и предложений, что позволяет отображать

соотношения между лексическим типом глагола и синтаксической структурой глагольного предложения. Что касается глаголов, трансформированных в пассивный залог, то их описательное значение зависит, прежде всего, от совершенного или несовершенного характера этих глаголов, а также от отсутствия или наличия дополнения. Выбирая ту или иную форму залога, говорящий представляет свою точку зрения на отношение содержания высказывания к действительности, т.е. выполняет актуализационную функцию, что позволяет отнести категорию залога, в частности пассив, к прагматически значимым категориям. Прагматика исследует использование языковых единиц в плане коммуникации, что дает возможность говорящему воздействовать на слушающего, т.е. лицо, к которому обращено данное высказывание. Фактор адресата является при этом определяющим моментом[1]. Если семантика моделирует отношения между языковыми знаками, то прагматика изучает отношение между знаками и теми, кто их использует. Употребление пассивных конструкций с агентивным дополнением в современном английском языке позволяет обеспечить единство и связность текста. Следует подчеркнуть, что все эти феномены должны анализироваться только в контексте.

Говоря о передаче фактографической информации в научной прозе, следует акцентировать внимание на пассивных конструкциях с агентивным дополнением и без него. Сущность страдательного залога в данном случае заключается не в "претерпевании действия одного предмета другим", а в том, что в страдательном обороте действие представляется как факт, как такое проявление действия, при котором производитель действия вполне или в значительной степени игнорируется. На первое место выходит передача фактов, вся остальная информация уходит на второй план. В этом заключается одна из основных функций научной прозы – функция информирования.

Изучение пассива в современном английском языке является многоаспектным. Осуществляется тесная взаимосвязь всех аспектов, учитывая смысловой фактор, что в совокупности представляет функциональный синтаксис и позволяет исследовать коммуникативные возможности языка. Организация пассивного предложения изучается с позиции комплексного анализа его структуры, что позволяет выявить синтаксические и семантические особенности в современном английском языке[5].

Текст признается высшей коммуникативной единицей, характеризующейся смысловой замкнутостью и законченностью, неотъемлемым признаком которой является связность, проявляющаяся в смысловой его целостности и имеющая языковые способы выражений, образующие формально-смысловое единство. Употребление пассива обеспечивает единство и связность текста. Лексические средства выполняют в тексте важную организующую функцию, а пассивные конструкции используются в различных целях для коммуникации, так как пассивная структура фразы придает коммуникативный характер описываемым элементам.

#### Литература

1. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Известия. - 1981. - Т. 40.- № 4. - С. 356-367.
2. Исаченко А. В. О грамматическом порядке слов. - Л.: Просвещение, 1980. –364с.
3. Каменская О. Л. Текст и коммуникация. - М.: Высшая школа, 2005. – 152с.
4. Складанюк З. Г. Пассивные конструкции и их функционирование в стилях английской научной, газетной и разговорной речи: Автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04 // Ленингр. гос. ун-т.- Л., 1980. – 23с.
5. Степанов Ю. С. Вид, залог, переходность // - 2000. - № 5 - 6. - С. 35 - 36.
6. Храковский В. С. Пассивные конструкции // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залогов. - Л.: Наука, 1974. - С. 5-46.

К.О. Мацкевич  
Муромский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Владимирский государственный  
Университет имени Александра Григорьевича Столетовых»  
602264. г. Муром. Владимирская обл., ул. Орловская. д. 23  
E-mail: senya\_88@bk.ru

### **Аннотирование и реферирование иностранного текста: основные определения.**

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, аннотирование.

А.А. Вейзе подробно рассматривает вопросы реферирования, аннотирования и виды работы с текстом. Он 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].

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 [2].

Аннотация представляет собой предельно краткое из всех возможных изложение главного содержания первичного документа, составленное в результате компрессии текста о его тематике. Аннотация не может заменить первичного документа, и ее назначение в том, чтобы дать возможность специалисту составить мнение о целесообразности более детального ознакомления с данным материалом [1].

Цибина О.И. подробно рассматривает вопросы аннотирования иноязычного текста и утверждает, что сущность аннотации заключается в том, чтобы понять и обобщить содержание произведения, а точнее его тему, основной замысел автора, и оформить полученные сведения в краткую справку о нем. В своей работе "Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе" Цибина О.И. пишет о том, что при аннотировании взаимодействуют два процесса синтез и анализ. Прежде чем составить аннотацию, необходимо проанализировать содержание первоисточника, соотнести его с имеющимися фоновыми знаниями и выделить в нем наиболее ценное, положительное, что, в свою очередь, позволит обобщить, а также и охарактеризовать изложенный в первоисточнике материал [3].

А.А. Вейзе говорит о том, аннотация обладает рядом отличительных черт, к которым относят обобщенность, лаконичность изложения, оценочную направленность и монотематичность содержания, коммуникативно-обусловленную ограниченность объема сообщаемой информации, определенные закономерности композиционно-смыслового построения, типичное употребление ряда лексических единиц, грамматических форм, определенный набор синтаксических структур, стереотипных оборотов [1].

Существуют различные классификации аннотаций. В.П.Леонов выделяет справочные и рекомендательные типы. Н.Д. Зорина добавляет к ним еще описательные аннотации.

Справочная аннотация дает сведения, которые могут отсутствовать по той или иной причине в библиографическом описании. Это сведения об авторе, о форме, содержании, жанре,

назначении и других особенностях документа. В ней отсутствует критическая оценка первоисточника. Справочная аннотация состоит, как правило, из одного предложения.

Рекомендательная аннотация не только дает сведения о первичном документе, но и дает его оценку с точки зрения пригодности для определенной категории специалистов. Назначение рекомендательной аннотации заключается в том, чтобы привлечь внимание специалистов к тому или иному документу, рекламировать новые публикации, убеждать в необходимости их прочтения. Их объем значительно превосходит объем справочной аннотации [3].

Описательная аннотация отличается от справочной аннотации только объемом размещенной информации, в то время, как их коммуникативные задачи адекватны: охарактеризовать первоисточник и перечислить затрагиваемые в нем проблемы. Кроме этого, описательная аннотация раскрывает в определенной мере содержание произведения, в ней также может описываться внешнее оформление издания, его история, могут даваться сведения об авторе и другая информация. Объем таких аннотаций колеблется от одного до тринадцати предложений [3].

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что с помощью аннотирования и реферирования мы имеем возможность получить представление о первоисточнике и выяснить, находится ли он в области наших интересов.

#### Литература

1. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: Учеб. пособие. - М.: Высш. шк., 1985. - 127 с.
2. Маркушевская Л.П., Цапаева Ю.А. Аннотирование и реферирование (Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов). СПб ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.
3. Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - М.: МГЛУ, 2000. - 178 с.

Е.В. Молодкина

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: [lenamolodkina@mail.ru](mailto:lenamolodkina@mail.ru)

### **Методика организации аудиторной и внеаудиторной работы по домашнему чтению на младших курсах**

При обучении иностранному языку чтение считается «одним из самых важных источников языковой и социокультурной информации».[1] Чтение художественной литературы на языке дает возможность не только превратить процесс изучения иностранного языка в захватывающее занятие, но и знакомит студентов с современными реалиями стран изучаемого языка. Занятия по домашнему чтению бесценны, потому что обучающиеся соприкасаются с современным языком, а также имеют возможность высказать свое мнение, дать оценку прочитанным произведениям и героям.

При организации работы над внеаудиторным (или домашним) чтением задания должны быть направлены как на «формирование навыков чтения, так и на развитие и совершенствование познавательной и творческой деятельности студента».

В традиционной методике организации домашнего чтения выделяется три этапа работы над любым текстом: «дотекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап».[2] Последний, послетекстовый этап будет необходим в том случае, когда текст рассматривается не столько как средство формирования умений читать, сколько для развития продуктивных умений в устной или письменной речи. Методисты предлагают многообразие видов заданий и упражнений для работы над художественными текстами. Все виды работ обусловлены тем, какую цель поставлена перед домашним чтением. При чтении ради чтения задания должны быть нацелены только на контроль содержания. Для беседы по прочитанному или по проблеме, поднимаемой в произведении, необходимы задания, позволяющие обучаемым высказать свою точку зрения, переходя от подготовленной к неподготовленной речи.

Таким образом, последовательность работы над произведением должна быть примерно следующей: «предречевые упражнения (дотекстовый этап), контроль понятия содержания (текстовый этап), контроль понятия важных деталей текста (анализ и оценка, послетекстовый этап)».[2] Задания должны быть разнообразными и способствовать развитию всех видов речевой деятельности.

Предтекстовые упражнения включают «работу над лексикой и грамматикой»[3], используемыми в произведении. Например, сопоставьте слово и его определение, выберите синонимы или антонимы слов из предложенного списка, составьте пары слов по смыслу, подберите однокоренные слова, поставьте предлоги, перефразируйте предложения с использованием лексики текста и т.д. Все эти упражнения имеет смысл выполнять для снятия и предвосхищения языковых трудностей.

Текстовый этап подразумевает «контроль понимания содержания прочитанного»[3] и реализуется в процессе чтения. Задания для контроля прочитанного могут быть следующими: назвать по порядку действия или происходящие события, согласиться или не согласиться с утверждениями в соответствии с содержанием, ответить на вопросы и т.д.

Контроль понимания деталей прочитанного и его оценка осуществляется на послетекстовом этапе в рамках беседы. Задания для проведения беседы направлены на «переход от подготовленной речи к неподготовленной».[3] Эти упражнения должны быть нацелены на выяснение взаимоотношений между героями произведения и оценку мотивов их действий, например, прокомментировать событие, поступок или сцену из произведения, дать характеристику героев, оценить их поступки или мотивы и т.д.

Литература

1. Матрон Е. Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2002. 296 с.

Секция 16. Филология и лингвистика. Языкознание

2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2006. С. 140-163.
3. Коваленко Н.А. Смирнова А.Ю. Домашнее чтение как важный компонент содержания обучения иностранным языкам в вузе. Филологические науки. Вопросы теории и практики.: Тамбов. Грамота, 2011. № 1(8). С. 91-97. ISSN 1997-2911.

### **Деятельностный подход к моделированию иноязычной культуры в профессиональном контексте**

Современный этап развития российского общества связан с переходом от знаниецентристской к личностно-ориентированной парадигме образования, согласно которой в центре процесса обучения находится обучающийся с его потребностями, способностями, возможностями. Личностно-ориентированная парадигма выступает как методологическая основа модернизации системы образования. Новая парадигма воздействует на все компоненты системы образования (цели, содержание обучения, методы и приемы/технологии обучения) и на весь учебный процесс в целом (взаимодействие преподавателя и студента, студента и средств обучения и т. д.), способствуя созданию благоприятной для обучающегося среды.

Современная парадигма высшего образования исходит из основополагающих идей о формировании личности студента в контексте профессионально-ориентированной деятельности, источником и основанием которой служит культура.

Личностно-ориентированный подход влияет на постановку целей обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении. Общеизвестно, что иноязычная коммуникативная компетенция выступает в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам и понимается как способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в академических и общепрофессиональных ситуациях. Достижение данной цели возможно при условии сформированности всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время в большинстве федеральных образовательных стандартов проектируется достижение функциональной грамотности во владении иностранным языком, т. е. реальное владение им, действительно обеспечивающее возможность речевого взаимодействия с носителями иностранного языка в личных, академических и профессиональных целях международного сотрудничества. Рассматриваемый подход предполагает гибкость в определении конкретных достижимых целей, учитывает личностные и профессионально-ориентированные интересы обучающихся, их индивидуальные особенности, тем самым создавая предпосылки для большей результативности обучения.

Применительно к содержанию обучения личностно-ориентированная парадигма проявляется в соблюдении деятельностного принципа и принципа поликультурности мирового пространства.

Деятельностный принцип. Ориентиром для проектирования содержания обучения иностранному языку может выступать модель иноязычной профессиональной культуры, включающая четыре элемента: культурное поле профессиональной деятельности, мир профессиональных культурных объектов, мир профессиональных субъектов культуры и семиотическое поле профессиональной культуры, объединенная интегрирующим элементом социокультурная коммуникация и имеющая открытый вовне элемент диалог профессиональных культур [1], [2]. Разработанная методическая модель профессиональной культуры отражает системный характер ее организации и содержания. Методическая модель профессиональной культуры как системы состоит из определенного множества взаимосвязанных элементов и взаимодействуют с внешними объектами, оказывающими влияние на систему. Проектирование содержания начинается с базового элемента - культурного поля профессиональной деятельности. Первым шагом является определение основных видов профессиональной деятельности, к которым должен готовиться студент. Выявленные виды деятельности будут детерминировать вычленение и определение конкретного содержания обучения: требуемые иноязычные навыки и умения, наиболее типичные ситуации личностного, академического и профессионального иноязычного общения, сопоставимые с остальными элементами модели.

Принцип поликультурности мирового пространства. Отбор иноязычного содержания обучения должен учитывать интересы и волнующие студентов проблемы, связанные с использованием иностранного языка как средства адекватного представления русской культуры, а также как инструмента познания других смыслов и форм кодирования содержания иноязычных

профессиональных культур в сопоставлении «свой – иной». Здесь требуется учет принципа поликультурности мирового пространства [1], [2], что предполагает необходимость представления культуры по четырем основаниям: концептуальное содержание культуры, уровень культуры, аспект культуры и форма кодирования культуры (как результат реализации элемента методической модели «диалог профессиональных культур»).

Личностно-ориентированная парадигма также оказывает влияние на выбор приемов и технологий обучения. Требование придать студенту статус субъекта процесса обучения, организовывать взаимодействие обучающихся, а также придать практическую направленность всему учебному процессу заставляет отдавать предпочтение активным и интерактивным педагогическим технологиям.

Обучение в сотрудничестве (в малых группах) предполагает тесное взаимодействие обучающихся, в ходе которого осуществляется взаимное обучение, взаимопомощь и, помимо индивидуальной, принимается коллективная ответственность за решение поставленной учебной задачи и успех каждого участника группы. Работа в малых группах готовит будущих профессионалов к реальной иноязычной коммуникации. Технология проблемного обучения предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций (формулирование вопросов) и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению (поиску ответов), в результате чего происходит творческое приобретение общих и профессиональных знаний, умений, владений. Метод дискуссия предполагает обсуждение спорной темы, острое столкновение разных точек зрения, а также большую самостоятельность участников дискуссии. Игровые технологии позволяют активизировать учебный процесс, делая его личностно значимым для студентов, активизировать речемыслительную деятельность. Технология профессиональный портфель способствует развитию способности к рефлексии по поводу собственной профессиональной деятельности.

Весьма эффективными в реализации личностно-ориентированной парадигмы является использование проектной технологии. Международные проекты дают возможность развивать учебную автономию студентов и делают их ответственными за процесс и результат межкультурного общения, в котором они выступают в качестве самостоятельных участников коммуникации.

Так, например, у студентов МИ ВлГУ имеются все условия для участия в ежегодных международных проектах: «Межкультурный перекресток: Американский дом – Муром-Лингва»; «Межкультурная коммуникация как проблема для исследования»; «Носители английского языка в аудитории»; «Карлтон Колледж – Муромский Институт: соприкосновение с русской культурой», «Приглашенный профессор», «Альтернативные каникулы. Муром». Такие международные проекты помогают студентам подготовиться к жизни в мультикультурном мире, используя приобретенные знания и опыт иноязычного общения.

Таким образом, личностно-ориентированная парадигма высшего образования исходит из основополагающих идей о формировании личности студента в контексте профессионально-ориентированной деятельности, источником и основанием которой служит культура. В связи с этим предъявляются высокие требования к определению и достижению целей, отбору и методической организации содержания образования, выбору и применению педагогических технологий, способствующих подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

#### *Литература*

1. **Панкратова Е.А.** Методическое описание правовой культуры. Монография. – Saarbruecken: Lap Lambert Academic Publishing, 2012. – 89 p.
2. **Pankratova, E.A.** A methodological model of professional culture in teaching English with a focus on cross-cultural communication // Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education. International Multidisciplinary Scientific Conferences On Social Sciences And Arts. SGem2014. Conference Proceedings. 1-10 September, 2014, Albena, Bulgaria. P. 599-605. ISSN 2367-5659.
4. **Pankratova, E.A.** A Policultural Principle in Designing a Textbook of a Foreign Language In Professional Context // Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education. 2nd International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences And Arts. SGem 2015 Albena, Bulgaria. Book 3. P. 11-16.- ISSN 2367-5659.

### **Термины смолокурения и выгонки дёгтя в русских говорах Посерёжья Нижегородской области**

1. Смолокурение и выгонка дёгтя тесно связаны друг с другом по общим принципам производства. Обычно местные жители низовьев р. Серёжи занимались этими двумя ремёслами одновременно. Ещё лет 50-60 назад по берегам р. Серёжи кое-где можно было встретить кустарные смолокурни, которые по имени или прозвищу хозяина назывались Иванкин, Карасёв или Мишагин завод. Смола и дёготь, полученные здесь, отправлялись на канатные производства рабочего посёлка Вача, Павлово-на-Оке, Богородск, Горбатов и в другие города. С развитием промышленности экономическая необходимость в выгонке кустарным способом древесной смолы и дёгтя отпала. Оба производства в низовьях р. Серёжи поэтому прекратили своё существование. По этой причине нам с трудом удалось записать здесь, кроме общеизвестных слов ГНАТЬ, ДЁГОТЬ, СМОЛА, СМОЛОКУР, СМОЛОКУРЕНИЕ и др., более двух десятков терминов смолокурного дегтярного производства.

Среди них:

а) названия действий и процессов: ВЫГОНКА «процесс извлечения из сырья смолы и дёгтя, а также полный цикл этого процесса», ДЁГТЯРНИЧАТЬ «заниматься выработкой дёгтя», САДИТЬ «класть смольё в казан», СМОЛОКУРНИЧАТЬ «заниматься выгонкой смолы», ЩЁПАТЬ «разделять полено на части»;

б) названия сырья и конечных продуктов при выгонке дёгтя и смолы: БЕЛЬ «часть древесины без смолистых веществ», БЕРЕСТО «верхний слой берёзовой коры, используемый в качестве сырья при выгонке дёгтя», ГАРНИУС И КАНИФОЛЬ «желтовато-красное вещество, добываемое из смолы», НАКЛАДКА «сырьё, положенное в один раз», ОСМОЛ «часть древесины, где мало смолистых веществ», РОЗЖИГА «сухие ветви, корни, трава и т. п. для растопки котла», СКОПИДАР «жидкость красноватого цвета, получаемая при перегонке смолы», СМОЛЬ «древесина, содержащая много смолистых веществ», СМОЛЬЁ «полено, содержащее много смолистых веществ», ЧАГРА «остаток несгоревшей бересты и смолья», ЯРИНА «смолистая часть древесины»;

в) названия людей, мест и предметов: ГОЛОВНИК «деревянная колода под котлом», ДЁГТЯРНИК «человек, занимающийся производством дёгтя», ЗАВОД «место производства смолы и дёгтя», ЗАСЛОН «железная задвижка, закрывающая казан», КАЗАН «квадратный или прямоугольный железный ящик с трубой внизу для выгонки дёгтя», КОЛОДА «две половинки дерева, выдолбленные в середине и положенные друг на друга», КОРЧАГА «большой котёл с отверстием внизу для выгонки смолы и дёгтя», ЛАГУШОК «закрытое наполовину железное ведро для дёгтя», ПЕРЕСЕК «кадка для смолы», ПОДСТАВА «кадка для смолы».

2. В составе этих терминов есть синонимичные: ПЕРЕСЕК и ПОДСТАВА «кадка для смолы»; ГАРНИУС и КАНИФОЛЬ «желтовато-красное хрупкое смолистое вещество».

3. Некоторые из указанных терминов смолокурения и выгонки дёгтя в анализируемом говоре многозначны:

а) внутри данной терминологической системы: ВЫГОНКА «процесс извлечения смолы и дёгтя» и «полный цикл этого процесса»;

б) в результате взаимодействия с лексикой других местных промыслов: БЕЛЬ «часть древесины без смолистых веществ» (смол. и выг. дёгтя) и «белая рыба» (рыб.);

в) за счёт промыслового изменения значений общерусских слов: ЗАВОД «промышленное предприятие» и «место, где гнали смолу и дёготь»; САДИТЬ «закапывать что-либо в землю – сажать» и «класть смольё в казан».

## Секция 16. Филология и лингвистика. Языкознание

4. В составе дегтярно – смолокурной лексики жителей низовьев р. Серёжи есть омонимы, возникшие за счёт дивергенции значений одного и того же термина в разных производствах: ГОЛОВНИК «первое и поперечное бревно плота» (лесосплав) и ГОЛОВНИК «деревянная колода под котлом» (смол. и выг. дёгтя).

5. Некоторые слова только что названной терминосистемы находятся в антонимических отношениях: БЕЛЬ «часть древесины без смолистых веществ» и СМОЛЬ «часть древесины, содержащая много смолистых веществ».

6. Из сказанного ясно, что терминологическая система смолокурения и выгонки дёгтя замерла в своём развитии, содержит результаты сложных процессов переосмысления общерусских слов, взаимодействует с лексикой других местных ремёсел и промыслов.

О.А. Фролова

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
studym@yandex.ru*

### **Критерии отбора текстового материала для анализа на занятиях по дисциплине «История языка» со студентами языковых направлений подготовки**

Комплексный анализ текста с той или иной лингвистической позиции является завершающим этапом изучения дисциплины (или раздела дисциплины). При этом анализ текста должен охватывать все аспекты изучаемой дисциплины. Текстовый материал для анализа должен соответствовать определённым критериям и удовлетворять необходимым требованиям, которые устанавливаются в соответствии со спецификой изучаемой дисциплины.

Рассмотрим данные принципы на примере дисциплины «История языка».

Так, курсу истории языка в системе подготовки учителя отведено важное место, так как понимание законов развития языка и умение объяснить их с позиции истории языка и говорящего на нём народа способствует формированию у обучаемого диалектического взгляда на язык и научному осмыслению норм современного английского языка.

Целью изучения дисциплины «История языка» является овладение навыками анализа основных уровней английского языка на различных этапах его развития. Среди основных задач дисциплины можно выделить развитие умений в области чтения, перевода и анализа текстов на английском языке разных этапов его становления.

Дисциплина делится на три крупных модуля:

- Древнеанглийский язык;
- Английский язык среднего периода;
- Новоанглийский период истории языка, в котором выделяется ранненовоанглийский период.

Каждый модуль предполагает изучения фонетических и грамматических особенностей языкового строя определённого исторического периода, а также особенности лексики и источники пополнения словарного состава языка. Каждый модуль дисциплины завершается комплексным анализом текста определённого исторического периода развития английского языка. При этом, учитывая небольшое количество часов, отводимых на аудиторную работу, представляется целесообразным использовать один и тот же текст для анализа особенностей фонетического, грамматического и синтаксического строя, а также лексического состава английского языка определённого периода исторического развития. Этот же текст предлагается студентам для комплексного анализа по окончании изучения модуля. Для самостоятельной работы студентам предлагаются индивидуальные тексты.

В качестве материала для анализа языкового строя древнеанглийского языка студентам предлагаются отрывки из англосаксонской эпической поэмы «Беовульф» («Beowulf») [1] и ценнейшего памятника письменности древнеанглийского периода «Англосаксонских хроник» («The Anglo-Saxon Chronicle») [1], представляющих собой древнейшую летопись Англии, охватывающую период с 60 года до н.э. по 1154 год. Отбор материала для анализа обусловлен тем, что поэма «Беовульф», относящаяся к концу VII – началу VIII века, даёт возможность проанализировать особенности древнеанглийской поэзии, а произведение «Англосаксонские хроники» представляет собой оригинальный текст древнеанглийского периода, а не перевод с латинского или древнегреческого языков на древнеанглийский.

Тексты для анализа английского языка среднего периода взяты из произведения Джеффри Чосера «Кентерберийские рассказы» (Geoffrey Chaucer «The Canterbury Tales») [1], так как другие памятники письменности среднеанглийского языка представлены в основном документами и летописями, не имеющими литературной ценности. «Кентерберийские рассказы» написаны на лондонском диалекте, который в тот момент уже начал оформляться в литературный английский язык, и представляют собой яркий пример законченного развития фонетики, графики, морфологии и синтаксиса среднеанглийского языка.

## Секция 16. Филология и лингвистика. Языкознание

Текстовые образцы для анализа ранненовоанглийского языка взяты из произведений английского поэта и драматурга Уильяма Шекспира, которого по праву считают основоположником английского литературного языка. На практических занятиях анализируются отрывки из произведений «Гамлет» (William Shakespeare «The Tragical Historie of Hamlet, Prince of Denmarke»), «Король Лир» (William Shakespeare «King Lear»), «Сон в летнюю ночь» (William Shakespeare «A Midsummer Night's Dream») [2]. В качестве задания для самостоятельной работы студентам предлагается проанализировать один из сонетов У. Шекспира на выбор.

### **Литература**

1. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. Практикум по истории английского языка. Учебное пособие. Изд. 4-е, испр. – СПб.: Авалонъ, 2010. – 192 с.
2. The Complete Works of William Shakespeare. – Ware: Wordsworth Editions, 2007. – 1280 p.