



Оренбургский институт (филиал)
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)



Материалы
межвузовского круглого стола

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

26 июня, 2020



Оренбургский институт (филиал)
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)

Материалы
межвузовского круглого стола

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

26 июня, 2020

ОРЕНБУРГ

УДК 811.1
ББК 81
В 64

Цель круглого стола – предоставить участникам-экспертам равную возможность высказать и обосновать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, и на этой основе либо сформулировать общее мнение, либо четко разграничить разные аспекты рассматриваемой проблемы и обозначить возможные позиции по конкретным вопросам в формате заданной тематики.

Актуальные вопросы теории и практики обучения иностранному языку для специальных целей: Материалы межвузовского круглого стола, 26 июня 2020 года.– Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2020. – 93 с.

А 72

Отпечатано с авторских оригиналов

УДК 811.1
ББК 81

© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бересток Ольга Романовна. Арт-педагогика в обучении иностранному языку</i>	4
<i>Вахрушева Марина Ивановна. Обучение стратегиям чтения на занятиях по иностранному языку</i>	8
<i>Еремина Наталья Владимировна, Кабанова Ольга Владимировна, Томин Виталий Вячеславович. Из опыта лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей ОГУ</i>	15
<i>Жукова Елена Эльбрусевна. Аспекты преподавания английского языка в сфере юриспруденции в условиях дистанционного обучения</i>	24
<i>Заболотная Светлана Геннадьевна, Коровина Ирина Алексеевна. К вопросу об обучении иностранному языку в медицинском вузе в рамках деятельности студенческого научного общества</i>	28
<i>Ильютюк Светлана Вячеславовна. О роли иностранного языка в профессиональном становлении будущего юриста</i>	34
<i>Кравцова Елена Васильевна. Принцип коммуникативности в преподавании иностранных языков</i>	40
<i>Моисеева Людмила Владимировна. Особенности преподавания латинской юридической терминологии</i>	46
<i>Насретдинова Римма Раифовна. Дистанционное обучение студентов в условиях пандемии</i>	53
<i>Попов Евгений Борисович. Использование общедоступных видеоматериалов в обучении будущих юристов английскому языку</i>	58
<i>Таранова Олеся Евгеньевна. Мотивация к изучению иностранного языка посредством эмотивной лексики</i>	64
<i>Феоктистова Елена Михайловна. Употребление фразовых глаголов в юридическом английском языке</i>	72
<i>Халюшева Гузель Растямовна. О проблеме дистанционного обучения иностранному языку на примере опыта открытых онлайн курсов</i>	78
<i>Шехтман Элина Нахимовна. Изучение англоязычных рекламных имён с целью развития лингвострановедческой компетенции студентов вуза</i>	85

АРТ-ПЕДАГОГИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

БЕРЕСТОК ОЛЬГА РОМАНОВНА

магистрант, Оренбургский государственный педагогический университет
460844, г. Оренбург, ул. Советская, 19б тел.: 8 (3532) 77-70-85

Данная статья посвящена использованию арт-педагогике на занятиях по иностранному языку. В статье рассматриваются основные определения арт-педагогике, а также такие методические приемы, как ролевые игры, театрализованные занятия.

Ключевые слова: арт-педагогика, арт-педагогическая деятельность, искусство, воспитание средствами искусства.

Обзор научных работ по проблеме исследования показал, что понятие «арт-педагогика» до сих пор не имеет однозначного определения. В работах ученых С.А. Лысиченковой, Д.И. Исаевой присутствуют схожие элементы этого понятия: арт-педагогика – это направление в педагогической науке, представляющее собой синтез искусства, труда и педагогического знания, основанного на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность учащегося [1].

Так же можно выявить и альтернативные определения. Ряд авторов справедливо предлагают рассматривать арт-педагогике как отдельное направление психолого-педагогической науки (К.В. Никитина, Е. В. Ильина и др.). Понимая интегративную природу данного феномена, авторы объединяют в смысловом пространстве арт-педагогике различные области, иногда смешивая значения и трансформируя смыслы. Они видят в арт-педагогике сферу научного знания, формирующуюся на стыке психологии, искусства и арт-терапии.

С точки зрения позитивного подхода, психическое здоровье есть сохранение человеком способности к развитию и обогащению личности, её индивидуализации. Поэтому обоснованным является растущий интерес в нашей стране к терапии творчеством, или арт-терапии, что объясняется ориентацией этого вида терапии на присущий каждому человеку внутренний потенциал здоровья и силы, её акцент на естественное проявление чувств, настроений, эмоций [6]. Арт-терапия используется в социальной, педагогической, психологической работе как средство гармонизации и развития психики человека через его занятия художественным творчеством и относится к психологическому воздействию искусством. Долгое время в

системе образования искусство традиционно рассматривалось как средство эстетического развития и формирования детей. В онтогенезе эстетическому воспитанию принадлежит исключительно важная и ответственная функция, поскольку именно оно закладывает основы мироощущения за счет положительных эмоций как фундамента мировоззрения в построении картины мира ребенка.

К.В. Никитина пишет: «Если медицинская практика использования психологии искусства (арт-терапия) реализуется в основном на этапе реабилитации индивида и его вторичной социальной адаптации, то педагогическая практика использует компенсаторные, катарсические и коммуникативные функции искусства на этапе профилактики тенденций эмоциональной иррегуляции, сенсорной истощённости, депривации или гиперактивности, синдроме эмоциональной неустойчивости индивида» [2].

Таким образом, психопедагогика искусства, или арт-педагогика, складывается сегодня как самостоятельная отрасль педагогики, базирующаяся на интеграции трех областей научного знания – психологии, искусствознания и педагогики. Предметным полем арт-педагогического процесса будет, прежде всего, развитие чувственно-эмоциональной сферы как интегративного продукта врожденного (психогенетического) и приобретенного (социально-педагогического) опыта индивида, проявляющегося в сенсорной культуре личности: гармоничном соотношении таких интегративных свойств индивида, как эмоциональная отзывчивость и инициативная активность [2].

Сейчас в методике преподавания иностранных языков одной из актуальных является проблема формирования интереса у обучающихся к изучению иностранного языка. Роль интереса в обучении всегда высоко оценивалась всеми педагогами. «Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственными отношениями, не становятся активным достоянием человека» [1].

Внедрение изобразительного искусства и музыки на уроке иностранного языка ведет к созданию мотивационной основы, поскольку немотивированное обучение речевой деятельности лишает его психологического содержания и является обучением форме ради формы [3]. Арт-занятия создают условия для формирования инновационной педагогической деятельности у студентов, реализации их высокого потенциала в усвоении научных знаний, для их общего эмоционального развития [4]. Здесь студенты могут осознать свою индивидуальность, личностную уникальность, выйти на новый уровень самосознания, повысить свою самооценку.

Необходимым условием успешного эстетического воспитания в процессе обучения иностранному языку является соотнесение его с искусством. Искусство служит основой формирования эстетического

воспитания, эстетических вкусов и предпочтений, творческого воображения и развития эмоционально-чувственной сферы личности [3].

Изучение трудов Б. Г. Андреева, Е. Н. Измайловой, Е. И. Исаева, А. В. Мудрик, Ю. Ю. Черво позволяют сделать выводы о недостаточном внимании исследователей к воспитательным возможностям искусства. В этой связи, Р. Арнхейм указывает, что восприятие искусства и действительности позволяет сопоставлять его с процессом интеллектуального познания. Ученый доказывает, что именно восприятие лежит в основе «взаимоотношений разума и мира». Проблема восприятия, по словам ученого, «непростая механическая запись стимулов, поступающих от физического мира к рецепторам органов человека и животного, а в высшей степени активное и творческое запечатление структурных образований. Последнее достигается в процессе деятельности» [цит. по: 5].

Использование арт-педагогике в процессе обучения иностранному языку для специальных целей влияет на эмоциональную сферу обучающегося, что формирует положительную зависимость, повышает мотивированность и, как следствие, приводит к более высоким результатам обучения. Так, например, в процессе обучения иностранным языкам используются приемы получившей широкое распространение драматерапии – проигрывание определенных сюжетов.

Наиболее часто используемым приемом арт-педагогике являются сюжетно-ролевые игры – разыгрывание разнообразных коммуникативных ситуаций. Диапазон сюжетов ролевых игр чрезвычайно широк: от обыденных сцен, например, семейной жизни до более сложных ситуаций (например, собеседование при устройстве на работу, разговор с секретарем шефа в приемной и пр.), требующих знания профессиональной терминологии, правил речевого этикета, специфических норм поведения и т.д. Трудности в использовании специальной лексики, сложных грамматических структур снимаются благодаря тому, что обучающиеся более увлечены процессом театрализации. Как правило, процесс обучения строится методом дедукции: сначала ведется работа над текстом, содержащим необходимые для последующей ролевой игры лексические единицы и структуры, затем они отрабатываются в серии упражнений, а потом, собственно, наступает время самой ролевой игры, в которой обучающимся необходимо комбинировать уже изученный языковой материал в зависимости от предлагаемой коммуникативной ситуации.

Иногда ролевые игры могут перерасти в целые театрализованные занятия, на которых разыгрываются отрывки из произведений, связанные с получаемой профессией; пишутся и разыгрываются собственные сценарии.

Специфическим признаком арт-технологий является использование в учебном процессе возможностей искусства, преобладание диалога,

совместное эстетическое творчество педагога и обучающихся, встроенное в ход занятия.

Таким образом, на основании полученных знаний ученых в областях педагогических, психологических и социальных наук, можно сказать, что арт-педагогика – это направление деятельности, базирующаяся на слиянии педагогики, психологии, искусства и культуры, которая изучает модели формирования воспитания и развития человека средствами искусства, через художественно-творческую деятельность.

Список использованной литературы:

1. Лысиченкова С. А. Использование Арт-педагогических практик в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1. – С. 208-211. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-art-pedagogicheskikh-praktik-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (Дата обращения: 02.12.2019).
2. Никитина К. В. Взаимодействие языка и культуры на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Санкт–Петербургский образовательный вестник. – 2016. – № 2. – С. 58-62. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vzaimodeystvie-yazyka-i-kultury-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (Дата обращения: 22.10.2019)
3. Исаева Д. И. Полифункциональные условия изобразительного искусства как средства оптимизации лингводидактики в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/polifunksionalnye-usloviya-izobrazitelnogo-iskusstva-kak-sredstva-optimizatsii-lingvodidakt> (Дата обращения 18.10.2019).
4. Кунгурова, И. М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе// Вестник Ишимского государственного педагогического университета. Ишим : ИГПУ им. П. П. Ершова. – 2013 – № 1. – С 46-51.
5. Ильина, Е. В. Активизация восприятия произведений искусства у подростков с различным уровнем интеллектуального развития [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/aktivizatsia-vozpriyatiya-ptozvedenii-iskusstva-u-podrostkov-s-razlichnym-urovнем-intellek> (Дата обращения : 24.11.2019)
6. Белозорова, Л. А. АРТ-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук. – Воронеж, 2011. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/art-terapiya-kak-sredstvo-psikhokorreksii-narushenii-emotsionalnykh-sostoyanii-detei-doshko> (Дата обращения 29. 10. 2019).

ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ВАХРУШЕВА МАРИНА ИВАНОВНА,

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка, Оренбургский государственный педагогический университет. 460021, г. Оренбург, проспект Гагарина, 1, тел.: 8(3532)332187
kaf_romano-germanic@ospu.su

В статье рассматривается стратегический подход к обучению иноязычному чтению обучающихся высших учебных заведений. Анализируется и обобщается практический опыт работы с использованием стратегического подхода при обучении чтению.

Ключевые слова: чтение как вид речевой деятельности, текстоцентристский подход, стратегия, учебная стратегия, стратегия чтения.

Обучение чтению как виду речевой деятельности предполагает не только формирование навыка быстрого декодирования графических знаков и «превращения» их в звуковые комплексы. Эта цель достигается уже на ранних этапах обучения иностранному языку. Чтение как вид речевой деятельности предполагает понимание прочитанного. Чтение рассматривается как «коммуникативная деятельность, направленная на получение информации, содержащейся в тексте, способ общения через текст» [1]. Поскольку современная методика обучения иностранным языкам основывается на текстоцентристском подходе [2], то роль чтения в овладении иностранным языком трудно переоценить.

Чтение, как и любая деятельность, имеет две стороны: содержательную и процессуальную. Процессуальная сторона – это элементы, составляющие процесс чтения. Содержательная сторона – это то, что читается: содержание текстов, лексический материал, наполняющий их. Эта сторона процесса чтения является ведущей. Выделяется еще и операциональная сторона чтения, т.е. умения и навыки переработки содержания текста, дальнейшего использования содержащихся в нем языковых единиц и информации [3; 63].

Наблюдая за чтением начинающего изучать иностранный язык, можно обратить внимание на то, что он читает текст, стараясь понять каждое слово, часто пользуясь словарем. Боязнь смыслового пробела в тексте является для него определяющей. Это часто приводит к тому, что читающий, концентрируясь на значении отдельных слов или на «расшифровке»

отдельных грамматических конструкций, упускает взаимосвязи текста, нарушается смысловая целостность прочитанного. Понимая каждое предложение, такой читатель не понимает содержания всего текста. Для того чтобы развивать рецептивные навыки при обучении иностранному языку, необходимо научить обучающихся стратегиям чтения и понимания. Обучение стратегиям начинается уже в начальной школе, но продолжает играть важную роль и на продвинутых этапах изучения иностранного языка.

Обратимся к понятию «стратегия». Согласно Новому словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, стратегия – это «один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели» [4; 295]. Под стратегиями в психологии понимают умственные планы действий, служащие достижению цели.

Н.Ю. Милютинская понимает под учебными стратегиями «действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией» [5; 121].

Учебно-познавательные стратегии подразделяются в методической литературе на следующие виды:

- 1) когнитивные стратегии (предусматривают размышления о процессе обучения, самоподготовку к обучению, контроль результатов);
- 2) метакогнитивные стратегии (взаимодействие с изучаемым материалом, манипулирование им, использование специальных техник, приемов для обучения);
- 3) социоаффективные стратегии (предусматривают взаимодействие с другими обучаемыми, аффективную вовлеченность в процесс обучения);
- 4) компенсаторные (направлены на преодоление недостатка знания и речевых умений) [6].

Стратегии обучающегося на занятиях по иностранному языку – это стратегические способы действий, которые обучающийся применяет для освоения и использования иностранного языка [6, с. 78]. Л.А. Милованова понимает под стратегиями изучения иностранного языка проблемно ориентированные приемы и действия, используемые при необходимости [3; 63].

Под стратегиями чтения понимают «преднамеренные, осознанные процедуры, используемые читателем для лучшего понимания текста» [7; 433]. Некоторые методисты используют понятия «вид чтения» и «стратегия чтения» как синонимы [8, с.7]. Однако это вызывает сомнения, т.к. вид чтения определяет выбор соответствующей стратегии чтения, т.е. выбор таких действий и операций, которые помогут учащемуся понять смысл прочитанного в той степени, которая позволяет ему выполнить определенную коммуникативную задачу. Даже поверхностный анализ теоретической литературы,

посвященной стратегиям чтения, позволяет сделать вывод о том, что нет единства в понимании термина «стратегия чтения», что это понятие часто подменяют или смешивают с конкретными приемами, используемыми, например, при смысловом чтении.

В данной статье мы придерживаемся определения стратегий чтения Е.А. Сыса [9; 230]: «это способ достижения цели понимания письменной речи и извлечения информации, выбираемый сознательно и реализующийся на основе индивидуального плана четко определенных ментальных действий». С точки зрения методиста, в стратегию чтения включены следующие компоненты: целеполагание, планирование, сознательная деятельность по осуществлению плана, самооценка результатов чтения [9].

Неопытный читатель отличается от опытного среди прочего несформированностью умений использовать стратегии чтения. Следовательно, стратегиям чтения и их осознанному использованию необходимо обучать, и начинать обучение необходимо с самых первых шагов в обучении чтению.

R. Sheorey и K. Mokhtari выделяют три группы стратегий чтения: глобальные стратегии, стратегии для решения проблем понимания, поддерживающие стратегии [7; 4]. К глобальным стратегиям они относят техники, помогающие управлять и контролировать чтение. Во время чтения используются стратегии для решения проблем понимания: замедление / ускорение темпа, повторное прочтение и пр. Поддерживающие стратегии – это техники, помогающие пониманию: использование словарей, наглядности, привлечение справочников и пр.

Л.А. Милованова выделяет четыре вида стратегий чтения: «1) стратегии направленного внимания; 2) стратегии чтения с выборочным извлечением информации и с пониманием основного содержания; 3) «маргинальные» (второстепенные) стратегии переработки информации; 4) неэффективные стратегии переработки информации» [3; 64]. Под стратегиями направленного внимания она понимает выполнение предтекстовых заданий (чтение и осмысление задания к тесту, его заголовка, поиск ключевых фраз и пр.); под стратегией чтения с выборочным извлечением информации и с пониманием основного содержания понимается овладение декларативными и процедурными знаниями, умениями вычленив в тексте главную мысль, найти определенную информацию и пр. «Маргинальные», или второстепенные, стратегии переработки информации не всегда эффективно способствуют пониманию прочитанного, они связаны с глубоким проникновением в суть прочитанного, с установлением второстепенных смыслов языковых единиц, с фоновыми знаниями чтеца и его языковым опытом. И, наконец, неэффективные стратегии переработки информации чаще всего используются малоопытными чтецами. Они характеризуется постоянным

обращением к переводу, заострением внимания на неважных для понимания отрывках или словах, поэтому требуют много времени и сил.

И.П. Тюрина выделяет следующие виды стратегий чтения: базовые (связанные с постановкой цели, составлением плана, выбором средств и т.п., т.е. связанные с организацией процесса обучения); специальные (отражающие специфику определенного вида чтения); вспомогательные стратегии (связанные с использованием широкого спектра вспомогательных средств и с личностными характеристиками обучающихся) [10; 8-9].

Е.А. Короткова сводит все стратегии работы над текстом к трем видам: А) работа над этапом прогностических и информационно-поисковых умений чтения, данная стратегия развивает умения ознакомительного, просмотрового и поискового чтения; Б) промежуточное чтение, развивающее умения изучающего чтения; В) стратегия продвинутого чтения, развивающая умения комбинировать все полученные умения в соответствии с целью чтения [11; 110-111].

Некоторые методисты разрабатывают системы стратегий, применяемых для определенных жанров текста. Так, например, Н.Ф. Коряковцева [12; 30] описывает оптимальные стратегии, для самостоятельной работы над аспектом «индивидуальное чтение художественной литературы на иностранном языке»: 1) когнитивные стратегии, 2) стратегии контекстуализации, 3) стратегии использования языковых средств в текстовой деятельности, 4) стратегии самостоятельной речевой практики, 5) ресурсные стратегии, 6) стратегии запоминания, 7) стратегии самоконтроля и самокоррекции. Для каждой стратегии характерен определенный набор приемов. Когнитивные стратегии, например, включают такие приемы, как выводы, умозаключения по прочитанному тексту\книге\рассказу; критическую оценку событий книги; разработывание идеи книги и пр. [12; 121-122].

Стратегии чтения, используемые при работе над текстом, придают ему интерактивный и диалоговый характер. Н.М. Мокрецова подчеркивает необходимость сознательного обучения стратегиям чтения, которое будет осуществляться поэтапно, с экспликацией выполняемых действий [13].

Таким образом, под стратегией понимается некий план, направленный на достижение поставленной цели. Под стратегией чтения понимается план осознанных и целенаправленных учебных действий, ориентированных на понимание прочитанного. Выбор стратегии чтения зависит от вида чтения, который, в свою очередь, зависит от оставленной коммуникативной цели. При работе над чтением при обучении иностранному языку необходимо учить студентов не просто выполнять задания к тексту, а обучать стратегиям чтения, которые впоследствии можно было бы самостоятельно использовать при работе над любым жанром текста.

Исследуя методы обучения стратегиям изучающего чтения, И.С. Исаева понимает под этими стратегиями «получение детальной информации из содержания текста при выполнении последовательных действий» [14; 508]. Методист считает, что при работе над текстом (она рассматривает тексты блогов) особенно важны коммуникативные стратегии. Е.В. Ключев определяет коммуникативные стратегии как «часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели, стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт» [15; 34].

По мнению И.С. Исаевой, для успешного формирования навыков чтения необходимо формировать соответствующие коммуникативные стратегии в соответствии с этапами работы над текстом. Она выделяет следующие стратегии:

- 1) на предтекстовом этапе: объясняющая, организующая, экспрессивно-оценочная и этикетная;
- 2) на текстовом этапе: содействующая и контролирующая;
- 3) на послетекстовом: организующая, этикетная, экспрессивно-оценочная, контролирующая и стратегия верификации;
- 4) на этапе групповой дискуссии: организующая, экспрессивно-оценочная, этикетная, содействующая;
- 5) на этапе оценивания: содействующая и экспрессивно-оценочная;
- 6) на этапе оценивания трудностей чтения: стратегия верификации, оценочная и этикетная;
- 7) на этапе подведения итогов: оценочная и контролирующая [14; 509].

Под объясняющей стратегией понимается информирование студентов о цели чтения, жанре текста и пр. Организующая стратегия – это управление процессом чтения; экспрессивно-оценочная – выражение эмоций, вызванных процессом чтения или содержанием прочитанного; этикетная – соблюдение при чтении и интерпретации этических и моральных норм своей страны и страны изучаемого языка. Содействующая стратегия – это поддержка учеников и исправление ошибок при чтении, как технических, так и смысловых. Контролирующая стратегия – контроль понимания прочитанного. Стратегия верификации – проверка степени проникновения в суть текста. Оценивающая стратегия – оценка чтения. Стратегии используются первоначально в качестве образца преподавателем, а затем самими обучающимися [14].

И.В. Воеводина и Е.С. Кузина полагают, что наиболее эффективным при обучении чтению является так называемый «путь сверху», т.е. от фоновых знаний и ожиданий к быстрому распознаванию лексики и грамматических структур текста [16; 22]. Этот путь предполагает наличие у

обучающихся сформированных когнитивных стратегий, заключающихся в манипулировании текстом. Поскольку под стратегией понимается комплекс неких действий, направленных на достижение определенной цели, то для формирования этих стратегий необходимо сформулировать составляющие их действия в виде императивов, как это обычно формулируется в упражнениях.

М.В. Абрамова предлагает использовать метод веб-квестов для формирования навыков просмотрового и ознакомительного чтения, а также для развития отдельных умений [8].

Как видно из обзора практического опыта преподавания иностранного языка, проблема формирования стратегий чтения является в настоящее время актуальной и требует пристального внимания ученых. Анализ трудов свидетельствует о том, что для успешного овладения иноязычным чтением важно владеть определенными стратегиями чтения. Формирование стратегий чтения улучшает когнитивные способности обучающихся, положительно сказывается на предметных результатах изучения иностранного языка, а также на смысловом чтении на родном языке и стратегиях обучения в целом.

Список использованной литературы:

1. Брейгина М. Е., Щепилова А.В. Обучение чтению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010.
2. Бим И.Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010.
3. Милованова Л.А. Обучение стратегиям иноязычного чтения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного педагогического университета, 2015. – № 1 (96). – С. 63-67.
4. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009.
5. Милютинская Н.Ю. Формирование учебных стратегий у студентов языковых специальностей в курсе индивидуального чтения // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. – №8 (15): в 2-х частях, Ч. II. – С. 121-122
6. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб.пособие для студентов вузов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
7. Sheorey R., Mokhtari K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and nonnative readers // System, 2001. – P. 431–449.

8. Абрамова М.В. Метод веб-квестов на уроке русского языка как иностранного: обучение стратегиям чтения на предвузовском этапе // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. Секция «Филологические науки». – 2014. – № 4-3. – С. 6-9.

9. Сыса Е.А. Стратегии чтения на иностранном языке в техническом вузе [Электронный ресурс // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2014. – №5 (32). – С. 227 – 231. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-chteniya-na-inostrannom-yazyke-v-tehnicheskom-vuze>

10. Тюрина И.П. Роль учебных стратегий при обучении работе с текстами на старшей ступени образовательных учреждений с углубленным изучением иностранных языков // Иностранные языки в школе, 2012. – № 12. – С. 6 – 11

11. Короткова Е.А. Программа формирования эффективных стратегий чтения аутентичных текстов по специальности у студентов высшей школы (английский язык) // Труды Дальневосточной государственной академии экономики и управления. 2000. – № 4 (16). – С. 107 – 117.

12. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей М.: Изд-во АРКТИ, 2002.

13. Мокрецова Н.М. Реализация компетентного подхода при обучении иноязычному чтению [Электронный ресурс] // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России, 2015. – № 1 (72) Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnogo-podhoda-pri-obuchenii-ino-yazychnomu-chteniyu>

14. Исаева И.С. Стратегии обучения старшеклассников изучающему чтению английского текста на базе блога // Современные проблемы науки и образования. М.: Изд-во Издательский Дом «Академия естествознания», 2015. – № 2-2. – С. 507 – 512

15. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. М.: ПРИОР, 1998.

16. Воеводина И.Г., Кузина Е.С. Использование когнитивного подхода в обучении чтению на иностранном (немецком) языке в старших классах средней школы // Евразийский союз ученых (ЕСУ): Педагогические науки. – № 7-4 (16). – 2015. – С. 22-24.

**ИЗ ОПЫТА ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ОГУ**

ЕРЕМИНА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
«Оренбургский государственный университет»

КАБАНОВА ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
«Оренбургский государственный университет»

ТОМИН ВИТАЛИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
«Оренбургский государственный университет»

e-mail: nataly-eremina@mail.ru

В статье рассматривается апробированная на практике разработанная преподавателями кафедры иностранных языков система лингвокоммуникативной подготовки студентов инженерно-технических специальностей ОГУ. Приводятся практические рекомендации развития лингвопрофессиональных умений студентов, повышения мотивации изучения иностранного языка и активизации самостоятельной работы поискового характера.

Ключевые слова: речевая деятельность, коммуникативные умения, лингвопрофессиональные умения, модернизация лингвистического образования, проблемные задания, технологии взаимодействия.

В Оренбургском государственном университете сложилась система лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей, имеющая четкую коммуникативную направленность – обучение эффективно профессиональному общению. Кафедра иностранных языков, разработавшая и внедрившая указанную систему учебной работы в ОГУ, концептуально исходит из того, что серьезное и целенаправленное обучение иноязычной речи, опираясь на академическую мобильность, должно являться одной из главных составляющих профессиональной подготовки любого специалиста, так как ответственное отношение к речевой деятельности и сформированное продуктивное языковое сознание определяют профессиональный успех [3; 8].

Как показывает, опыт многолетней работы преподавателей кафедры иностранных языков эффективность данной системы непосредственно зависит от методологии ее организации и реализации, от соответствия ее

содержания ведущим принципам обучения – системности, научности, предметности, индивидуализации. Организация учебного процесса в пределах курса иностранного языка на наш взгляд должна предполагать такое преподнесение материала, которое обеспечивало бы тесную последовательно проводимую взаимосвязь теоретических основ лингвистической науки с реальной практикой языкового общения [9]. Разработанная нами технология базируется на принципе творческого сотрудничества педагога и студента. Ее целью является отвечающая современным требованиям организация процесса обучения иностранному языку в высшей школе, учитывающая сложность и многообразие учебного материала, дискуссионный характер вопросов, неоднозначность существующих практических заданий. Студент выступает не как пассивно воспринимающая сторона, а как вовлеченный в творческую работу субъект обучения. Мы поддерживаем точку зрения, что проблемный характер занятий и обращение к спорным вопросам могут в значительной мере способствовать достижению такого уровня преподавания [7]. Однако не следует забывать, что любые теоретические положения теряют свою актуальность без ориентации на выработку умений и навыков анализа, именно поэтому практические занятия обеспечиваются методическими рекомендациями и вербальными опорами, построенными по блочно-модульному принципу. Такая форма организации учебного материала помогает студентам получить подробные сведения по основным вопросам английской грамматики, узнать о дискуссионных вопросах, выработать и закрепить навыки анализа, поисково-выборочного изучения источников, конспектирования и реферирования рекомендуемой литературы, то есть овладеть приемами анализа и синтеза необходимой учебной информации. Изучение языка в условиях нашего университета складывается не только из постижения грамматики, чтения и перевода специализированных текстов, но из соприкосновения с культурой стран изучаемого языка.

В Оренбургском государственном университете эффективно внедряется разработанная под руководством Сахаровой Н.С. концепция модернизации языкового образования. На всех факультетах соответствующие дисциплины федеральной компоненты, региональной компоненты и дисциплины по выбору содержательно и структурно организованы. В учебные планы многих профилей вводятся, кроме практического курса иностранного языка, углубленные и специализированные курсы изучения иностранных языков: английского, немецкого, французского. Рабочие программы по языкам разрабатываются с учетом международных стандартов и уровней.

Подобная система дает возможность формировать у студентов языковую, коммуникативную и общекультурную компетенцию, позволяет успешно прививать навыки продуктивного участия в профессионально ориентированной речевой деятельности, как в письменной, так и устной

форме. Разработанное преподавателями кафедры иностранных языков методическое обеспечение учебного процесса предусматривает возможность использования его материалов не только при аудиторных формах работы, но и для самостоятельного изучения студентами курса иностранного языка. Тем самым реализуется принцип индивидуализации обучения, поскольку оно учитывает индивидуальные способности каждого студента, пределы и возможности его потенциала.

Как отмечают педагоги-практики, Ксенофонтова А.Н., Еремина Н.В., Томин В.В., современный специалист должен свободно владеть иноязычной речью, используя многообразные языковые средства в различных речевых условиях, быть готовым решать множество коммуникативных задач, уметь составить речевой портрет, свободно осуществлять самопрезентацию, иметь навыки не только межличностного взаимодействия с собеседником, но и навыки воздействия на аудиторию [6]. Очевидным является тот факт, что новые условия жизни радикально изменили задачу подготовки специалистов, владеющих иностранными языками. Это выходит далеко за рамки собственно знаний языка, которыми не исчерпывается общение между людьми. Учебный план многих специальностей предусматривает такие предметы как «Деловой английский», «Профессионально ориентированный перевод», «Технический перевод». В Оренбургском государственном университете уже более 20 лет успешно осуществляется подготовка специалистов инженеров, владеющих иностранным языком в рамках дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». В процессе обучения иностранному языку в рамках дополнительной программы особое внимание уделяется ценностному отношению к иностранному языку, развитию мотивации учения. Этому способствует как обновленное содержание, направленное на развитие лингвопрофессиональных умений, так и привлечение носителей языка к процессу обучения [2].

Занятия по практическому курсу перевода направлены на развитие практических навыков перевода. Студенты знакомятся с такими вопросами, как предмет, задачи и сущность теории перевода, с видами перевода, их классификацией, особенностями художественного, технического, машинного и синхронного перевода. Особое внимание здесь уделяется переводу публицистических текстов. Студенты с интересом изучают язык средств массовой информации, в частности периодики, обучение, которому входит неотъемлемым компонентом в план подготовки специалистов. Занятия по практическому курсу перевода направлены как на дальнейшее развитие навыков письменного перевода, так и на развитие навыков реферирования и аннотирования. Большое внимание уделяется переводу газетно-

информационных материалов, технико-экономических и научно-популярных текстов.

Цель данной статьи – предложить приблизительную систему проблемных заданий при обучении студентов неязыковых специальностей университетов иностранному языку на I и II этапах. Не вызывает сомнения, что все виды речевой деятельности очень тесно связаны между собой и взаимозависимы. Однако степень этой взаимосвязи зависит от цели обучения иностранному языку и от количества часов, отведенных на достижение этой цели. Правильно определенная цель обучения при той сетке часов, которая определена программой по иностранным языкам для неязыковых специальностей вузов включает умение понимать простую устную речь на иностранном языке на тему, знакомую из учебника или из учебного пособия, с использованием простых грамматических форм; умение устно выражать свою мысль на бытовую тему; умение свободно читать несложный научно-популярный текст с познавательной целью, а также умение разобраться в более трудном научном или техническом оригинальном тексте по специальности с помощью словаря.

Исходя из выше сказанного, а также из того факта, что овладение иностранным языком – это волевой акт, а не естественная потребность в овладении им как средством общения у студентов, преподавателю необходимо в ходе занятия в аудитории создать такую ситуацию, которая приблизила бы ее к естественной языковой среде. Поэтому ситуация общения при обучении иностранному языку должна создаваться искусственно, например при помощи акустических или визуальных технических средств обучения, а также хорошо продуманных учебных “сценариев”. В компетенции методики дать практические советы и указания по разработке и составлению “сценариев” как для организации учебного процесса в аудитории, так и для самостоятельной подготовки учащихся [5]. Задача же преподавателя воспользоваться данными советами и указаниями, чтобы максимально приблизиться к достижению цели обучения.

Опыт работы в неязыковом вузе и убеждение в том, что многие студенты воспринимают иностранный язык как второстепенный и даже не заслуживающий особого внимания предмет, заставляют выстраивать свои занятия таким образом, чтобы максимально заинтересовать студентов в использовании каждого мгновения приобщения к иностранному языку на уроке.

Проблемные ситуации и задания, предлагаемые в ходе занятия, значительно повышают у студентов мотивацию к изучению иностранного языка [4].

“Трудности, возникающие у учащихся, могут быть эффективно использованы при обучении, если преподаватель является мастером задавать вопросы, наводящие на размышления” [12, с.27].

Таким образом, представленная система упражнений и заданий, может, по нашему мнению, явиться тем средством, той отправной точкой, которая поможет преподавателю научиться быть таким “мастером”.

1. Систематизированные задания на аудирование.

Эти задания можно предлагать как на первом, так и на последующих этапах обучения. При этом меняется только текстовой материал: от простых текстов на I этапе, с нарастанием трудностей на последующих этапах. Кроме того, здесь особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов с фономатериалом, позволяющей уменьшить энергозатраты как со стороны педагога, так и студента и значительно повышающей уровень владения фонетическими средствами [1].

1) Ознакомление с новой лексикой, которое основано на контекстуальной догадке в ситуациях, сходных с темой текста на аудирование.

2) Установка на первое прослушивание. Например:

а) Прослушать текст, понять и запомнить как можно больше информации с целью передачи содержания на русском языке.

б) Прослушать текст и во время прослушивания записать как можно больше ключевых слов.

3) Первое прослушивание текста с последующей проверкой данных в предложенных заданиях.

4) Вопросы преподавателя с целью проверки понимания текста. Все типы вопросов.

5) Установка на второе прослушивание. Например:

а) Прослушать текст и определить его главную идею (преподаватель предлагает несколько предложений на выбор).

б) Прослушать текст и обратить внимание на детали с тем, чтобы назвать их после прослушивания.

б) Второе прослушивание с последующей проверкой данных в письменных заданиях.

7) Неверные утверждения преподавателя по тексту с целью проверки понимания и исправления их студентами.

8) Пересказ текста по цепочке.

9) Вопросы учащихся друг другу по содержанию текста в режиме “студент-группа”, “группа-студент”.

10) Краткое изложение основного содержания текста с опорой на ключевые слова.

Последние два пункта можно варьировать в зависимости от подготовленности группы и даже ввести задание по обмену мнениями по прослушанному тексту. Проведение подобных занятий в лингафонном кабинете усилит интерес у студентов и значительно сэкономит время преподавателя на данный вид работы.

В большинстве случаев для обучения данному виду речевой деятельности применялись информационные технологии взаимодействия, в частности медиавзаимодействие и Интернет-диалог. Спутниковое телевидение – новостные программы в режиме реального времени, различные конференции и on-line форумы с носителями языка вызвали бурную реакцию у студентов, особенно тогда, когда обсуждались российские события и события на Украине «глазами» зарубежных журналистов и обывателей. Помимо этого, высокой эффективностью отличались технология лекция-провокация, лекция-шоу, лекция-ситуация. Кроме обучения аудированию, все эти технологии также способствовали развитию другого – самого сложного, по мнению как студентов, так и преподавателей, вида речевой деятельности – говорения. Такие «коммуникативно-диалоговые педагогические технологии представляются нам содержащими наиболее высокий потенциал открытости – к миру, к личности студента, к его духовным и физическим потребностям» [11, с.55].

2. Развитие навыков связного высказывания по разговорным темам рабочей программы. В качестве главных задач, решаемых в процессе обучения, выдвигалось формирование и развитие умений, связанных с монологическим сообщением, а также ведением и поддержанием бесед на общественно-бытовую тему и по страноведению в условиях учебной и естественной ситуации. При этом обучение монологическому и диалогическому высказыванию велось почти параллельно и лишь в отдельных случаях монологическая речь предшествовала диалогической, поскольку участие в диалоге требовало использования умений описательного характера, а также умения изложить и отстаивать свою точку зрения. В связи с этим на первом этапе использовались технологии взаимодействия с индивидуальным подходом, основу содержания которых составляли учебные тексты и материалы по изучаемой теме. Данные технологии способствовали выработке умений планировать свое высказывание, отбирать необходимый речевой материал и конструировать на его основе связный текст [10]. Для обучения говорению применялись, в основном, поисково-исследовательские и имитационно-моделирующие технологии взаимодействия, такие как «Кейс-метод», «Голографический метод проектов», «Дальтон-план».

а. Подготовленное высказывание (монолог) при проверке домашнего задания.

- 1) Ответы на вопросы преподавателя по содержанию текстов темы.
- 2) Пересказ на иностранном языке текста темы по цепочке.
- 3) Краткое изложение прочитанного дома текста с установкой преподавателя о конкретности высказывания.
- 4) Близкий к тексту пересказ-рассказ по опорным словам темы с использованием раздаточного материала.

5) Составление диалогов (обмен мнениями) по тексту темы с установкой дать дополнительные сведения по теме

б. Неподготовленные высказывания (монолог) во время занятия в аудитории.

1) Составление диалогов “студент-группа”, “студент-студент”, “группа-студент”.

2) Лексическая игра – соревнование: кто больше назовет слов и словосочетаний по теме.

3) Из предложенных слов и словосочетаний (раздаточный материал) исключить те, которые не относятся к данной теме, и определить в высказывании на какую тему их можно было бы использовать (тема была пройдена ранее и знакома студентам).

4) Высказывание студентов по предложенной преподавателем ситуации по теме.

в. Неподготовленное высказывание (диалог) по разговорным темам рабочей программы.

1) Прослушивание диалога-образца по изучаемой теме.

2) Воспроизведение реплик диалога-образца на уровне имитации (вслед за диктором).

3) Вторичное воспроизведение диалога-образца (с опорой на печатный текст).

4) Подстановка новых слов и словосочетаний в диалог-образец из раздаточного материала, предложенного преподавателем.

5) Воспроизведение диалога в новом виде.

б) Конструирование диалогов по заданной ситуации.

Чтение – особый вид речевой деятельности для студентов неязыковых специальностей, т.к. научиться читать литературу по специальности и извлекать информацию из прочитанного – главная цель обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Задача преподавателя при этом подобрать такие учебные тексты, понимание которых было бы доступно студенту, поэтому необходимо продумывать систему предтекстовых упражнений, способных максимально снять трудности лексического и грамматического характера. И только затем можно приступать к развитию навыков беспереводного понимания содержания текста на послетекстовых упражнениях с элементами проблемности.

Именно беспереводное чтение (чтение с целью извлечения информации) создает атмосферу иностранного языка во время чтения дома, и ее нужно сохранять и создавать на занятии в аудитории. Серия проблемных заданий разного типа может помочь преподавателю в достижении цели по обучению чтению студентов. Последовательность и подбор заданий на занятие определяется творческим подходом преподавателя к этому процессу.

В методике рассматриваются различные виды чтения: ознакомительное, просмотровое, поисковое и изучающее. В методике разработаны упражнения по всем этим видам чтения. Мы попытаемся предложить некоторые из них, которые используем на наших занятиях.

1. Прочитайте предложения из текста и установите значения слов, которые вы не знаете.

2. Эти предложения слишком сложные. Разбейте их на более короткие.

3. Найдите ключевые слова в каждом абзаце.

4. Найдите и переведите на русский язык предложения, начинающиеся со слов...

5. Прочитайте текст, подчеркните слова, передающие новую информацию в каждом предложении.

6. Найдите в каждом абзаце основную идею и выскажите ее на иностранном языке.

7. Прочитайте предложения, которые на ваш взгляд являются самыми важными в тексте (работайте по цепочке).

8. Найдите в тексте ответы на вопросы (вопросы предлагаются на карточках раздаточного материала).

9. Прочитайте текст и выделите детали, подтверждающие мысль о том, что...

10. Задайте вопросы по прочитанному тексту в режиме “студент-группа”, “группа-студент”.

11. Определите какие предложения соответствуют или не соответствуют содержанию текста.

12. Перескажите кратко текст (по цепочке).

13. Составьте диалоги по содержанию прочитанного, поинтересуйтесь, знает ли партнер что-то новое по этому вопросу.

14. Перескажите текст по ситуации, предложенной преподавателем.

15. Составьте план – конспект текста.

16. Составьте аннотацию текста на иностранном языке.

17. Составьте реферат текста на иностранном языке.

Наиболее удачными и уместными оказались командные игры-соревнования, деловые игры, требовавшие сотрудничества внутри команд, а значит и общения. Особенностью их было то, что общение носило не только межличностный, но и межгрупповой характер. В процессе работы было подчеркнуто, что данные задания активно воздействовали на самостоятельную работу поискового характера: студенты все чаще стали обращаться к преподавателю с просьбой помочь им в поиске той или иной информации и литературы.

Мы пришли к выводу, что все предлагаемые упражнения и задания по видам речевой деятельности дополняют друг друга, тесно взаимосвязаны и

ведут, как нам представляется, к достижению цели обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Система разработанных преподавателями кафедры учебных заданий, выполняемых на занятиях по иностранному языку, создает оптимальные условия для стимулирования и поддержания самостоятельной и познавательной деятельности студентов, развития их мышления и творчества, а так же позволяют решать задачу обучения будущего специалиста возможному деловому общению на языке посредством самого общения. Предложенные задания дают возможность воссоздать не только имитационную модель конкретных условий и динамики определенного процесса, а также игровую модель профессиональной деятельности будущего специалиста, призваны помочь сформировать речевые умения выработки и принятия решений в конкретных ситуациях, связанных с его профессией. Главное отличие предлагаемых заданий – обязательное наличие профессионально-направленной проблемы, решение которой связано с владением иностранным языком. Мы полагаем, что реализация предложенной системы поможет совершенствованию речевой деятельности студентов технических специальностей, окажет влияние на взаимодействие деятельности преподавателя и студентов в познании и общении, что необходимо в вузе в современный период общего социального, экономического и морального кризиса нашего общества.

Список использованной литературы:

1. Еремина, Н.В. Самостоятельная работа студентов с фономатериалом в условиях неязыкового бакалавриата / Н.В. Еремина, В.В. Томин // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2728-2732.
2. Еремина, Н.В. Кросс-культурное взаимодействие: из опыта работы в рамках дополнительного лингвистического образования студентов неязыковых вузов / Н.В.Еремина, В.В. Томин // Профессиональное лингвообразование: материалы восьмой международной научно-практической конференции. Июль 2014 г. – Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2014. – 631 с. – С.478 -483.
3. Зарицкая, Л.А. Педагогическая сущность профессионального лингвистического развития / Л.А. Зарицкая, Н.С. Сахарова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. – №2. – С. 97-101.
4. Кабанова, О.В. Изучение иностранного языка студентами в процессе самостоятельной работы / О.В. Кабанова, Г.В. Терехова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во «Грамота», 2014. № 4. Ч. 3. С. 92-94.
5. Кабанова, О.В. Проблемы обучения речевому общению студентов на занятиях по иностранному языку / О.В. Кабанова // Труды Оренбургского института (филиала) МГЮА. 2010. – №12. – С. 232-236.

6. Ксенофонтова, А.Н. Теоретические и прикладные аспекты развития речевой деятельности: монография / А.Н. Ксенофонтова, Н.В. Еремина, В.В. Томин. Оренбург: ОГУ, 2006. – 263 с.

7. Сахарова, Н.С. Организационно-педагогические условия и методические приемы развития иноязычной компетенции студентов университета / Н.С. Сахарова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. – №2 (138). – С. 259-263.

8. Сахарова, Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в современном пространстве – времени высшего профессионального образования / Н.С. Сахарова, В.В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2. С. 221-225.

9. Терехова, Г.В. Самостоятельная деятельность студентов в условиях уровневого образования / Г.В. Терехова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2768-2771.

10. Томин, В.В. Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов / В.В. Томин, Н.В. Еремина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всероссийской науч.-метод. конф.; Оренбургский государственный университет. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. С. 2772-2778.

11. Томин, В.В. Интернет-диалог и медиавзаимодействие в развитии речевой деятельности студентов / В.В. Томин, А.Н. Ксенофонтова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 12. С. 54-59.

12. Werch, G. Study English. New approach / G. Werch. – N.Y., 2012. – 143 p.

АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

ЖУКОВА ЕЛЕНА ЭЛЬБРУСОВНА

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков, Оренбургский институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА), 460000 Оренбург, ул. Комсомольская, 50, тел. 8(905)8800700, kafedra_english@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания английского языка студентам-юристам в условиях дистанционного обучения, раскрываются преимущества и недостатки такого вида обучения и предлагаются идеи использования возможностей дистанционного обучения в процессе преподавания английского языка в юридическом вузе.

Ключевые слова: «цифровое поколение», «цифровые иммигранты», цифровой язык, дистанционное обучение, веб-ресурсы, образовательные платформы, модульный подход, самоорганизация, проблемы технического характера.

В 2020 году образовательным системам России и всего мира пришлось адаптироваться к новой реальности – существование в условиях карантина и самоизоляции, переход на дистанционное обучение. К счастью, наработки индивидуальной дистанционной работы со студентами, контроль за самостоятельной подготовкой, руководство проектной деятельностью позволили не растеряться и активно включиться в работу.

Многие студенты сегодня воспринимаются нами как так называемое «сетевое поколение» («net-generation» – Дон Тэпскотт) или «цифровое поколение», «цифровые туземцы» («digital natives» – термин Марка Prenski). Считается, что они являются носителями цифрового языка компьютеров, социальных сетей, интернета, видео игр. Они привыкли получать информацию через цифровые каналы и более грамотны и образованы, чем предыдущие поколения. Все остальные, по мнению Марка Prenski, автора этого термина, являются «цифровыми иммигрантами», которым приходится учить цифровой язык, чтобы адаптироваться к современной среде. В этом отношении студентам приписываются пластичность и гибкость нервной системы, податливость психики. [1;1]

Спустя какое-то время появились и менее позитивные мнения по поводу преимуществ «being digital natives»: не все представители «сетевого поколения» предпочитают пользоваться Интернет-ресурсами и, более того, не все достаточно хорошо умеют это делать. Некоторые представители так называемых «цифровых иммигрантов», порой бывают более осведомлены, нежели чем молодое поколение. А многие школьники и студенты имеют консервативные взгляды на систему образования и не нуждаются в кардинальных её изменениях. Некоторые из них даже настроены скептически по отношению к внедрению новых технологий в образовательный процесс. «Вместо того, чтобы изучать поведение так называемых «цифровых туземцев» и фокусироваться на технологиях, мы должны искать правильные педагогические подходы и обучать наших учеников поиску и критической оценке информации как в цифровом, так и в аналоговом мире». [2;1]

К преимуществам внезапного перехода на дистанционное образование можно отнести большой выбор платформ и открывающиеся возможности, выбираемый студентами свой темп обучения (они свободны планировать свой день и выполнение заданий в соответствии со своим графиком), более успешное формирование письменных и коммуникативных навыков (этому способствует большой объем письменных заданий). К недостаткам следует

отнести необходимость самоорганизации высокого уровня (так как многие студенты со школы привыкли к строгому контролю за выполнением домашних заданий), нехватку социального взаимодействия (снижение времени контактной работы с преподавателем не позволяет скорректировать ход занятия, отработать проблемные для конкретного студента темы), проблемы технического характера (качество и скорость интернета, нерабочая камера, микрофон), большая затратность по времени на проверку домашних заданий и уровня подготовки студента по сравнению с очным обучением. [3; 145]

При построении дистанционного курса по английскому языку в сфере юриспруденции для студентов необходимо учитывать, что он должен быть согласован с рабочей программой и легко интегрироваться в имеющееся учебно-методическое пособие с сохранением модульного подхода. Единого совершенного ресурса, конечно, не существует. И каждый преподаватель вправе использовать любой из существующих веб-ресурсов. При обучении английскому языку в сфере юриспруденции можно использовать такие мессенджеры как Skype, Discord, облачную платформу Zoom, облачный сервис Google – Google формы, Google Classroom, Class Dojo, электронную платформу Moodle. Интерактивность обучения помогают обеспечить уроки-чаты с преподавателем; наличие разработанных творческих заданий; подготовка презентаций по изучаемой теме, возможность проверки письменных и устных заданий в режиме on-line; информация о текущей успеваемости, доступная студентам и позволяющая им скорректировать свой темп обучения. Назрела необходимость создания авторских дистанционных программ по английскому языку в сфере юриспруденции.

В процессе срочного перехода на дистанционное обучение прежде всего были разработаны правила для студентов по дистанционной работе:

1) обеспечить наличие технических средств обучения (планшет, ноутбук, компьютер, качественный скоростной интернет, рабочие камеры и микрофоны, электронная почта, установленные платформы);

2) онлайн политек (выходить в Zoom, Discord, Skype, Viber, What's up под своим именем и фото на заставке; во время электронных конференций видеочасть должна быть включена, звук только при ответе; чатом пользоваться только для учебных нужд, соблюдать правила вежливого общения; не отправлять задания в чат мгновенных сообщений (instant message chat), таких как Viber, What's up, позже 21.00);

3) своевременно отправлять домашние задания.

На примере организации работы со студентами 1 курса направления «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», дисциплина «Практический курс юридического английского языка» по теме «Международное право», далее представлены содержание и этапы обучения.

Обучение было согласовано с рабочей программой (8-9 занятий на тему), основным методическим пособием и дополнительным учебником. [4; 67], [5; 94] На самостоятельную подготовку студенты получали традиционные задания (чтение, перевод текста, письменное конспектирование, упражнения на лексику и грамматику, подготовка презентации и пересказа). В Discord мессенджере отчитывались тексты, проверялось понимание материала при помощи устного перевода и вопросно-ответной работы. После окончания конференции студенты присылали аудиофайлы с подготовленным чтением, видео файлы (ссылки на облачные хранилища) с пересказами. На занятиях в Zoom проводилась работа с упражнениями, выведенными на экран – схема по теме и время на ее выполнение, проверка и краткий пересказ, работа с информацией по Laval case (дополнительную информацию студенты читали самостоятельно) – вопросы по теме, лексико-грамматические задания, творческая работа – привести свои примеры дел по международному частному праву. С помощью двух составленных Google form тестов (UNO и Sources of International Law) было проверено усвоение материала и знание лексики. Тесты выполнялись до занятия и с ограничением по времени. Студентам, выполнившими тест с опозданием, после разбора на занятии в Zoom, ставился балл ниже. Аудиофайлы с разбором заданий так же выкладывались в Viber для тех, кто не смог присутствовать на конференции в Zoom или Discord. Со студентами поддерживалась постоянная связь – отправлялись ссылки с заданиями на интересные статьи, дела, работа с лексикой на quizlet.com, онлайн курсы (www.futurelearn.com/courses/security/terrorism/counterterrorism), фильмы и сериалы на английском языке (vk.com – Garrow's Law), блоги. В качестве разговорной зарядки студентам было предложено обсудить дистанционное обучение, оценить качество своей работы, рассказать о плюсах и минусах такого обучения, посмотреть видеоблог французского студента о периоде самоизоляции и по желанию подготовить аналогичный ролик о самоизоляции в Оренбурге. Два студента сняли ролики продолжительностью 2 и 3 минуты. То есть, наряду с традиционными заданиями и видами их контроля проводилась работа на платформах и мессенджерах Zoom, Discord, Viber, What's up, Google Form, Quizlet.

Таким образом, работа во втором модуле была полностью дистанционной с применением большого количества веб-ресурсов. Несмотря на имеющиеся недостатки – большая затратность по времени на проверку заданий, проблемы технического характера, невысокий уровень самоорганизации у некоторых студентов, в целом промежуточные тестирования, итоговые презентации и творческие работы (эссе, видео пересказы, запись видеоблога) показали, что студенты успешно справились с обучением в дистанционной форме и что назрела необходимость создания авторских дистанционных программ по английскому языку в сфере юриспруденции.

Список использованной литературы:

1. Prensky M Digital Natives. Digital Immigrants. From on the Horizon//MCB University Press. 2001. Vol. 9. No.5. October. – 6.
2. Apostolos Koutropoulos Digital Natives: Ten Years After. From MERLOT Journal of Online Learning and Teaching//Vol. 7, No.4, December 2011. https://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.htm
3. Лосева Е.С., Гозалова М.Р., Макарова А.И. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам на ступени высшего образования. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019.Т.8. №3 (28).
4. Попов Е.Б. Legal English: Specialties and particulars: Английский язык для юристов: Углубленный курс. Часть 1 / Учебное пособие. – Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2014. – 103 с.
5. Introduction to International Legal English. A course for classroom or self-study use. Cambridge University Press. 2008. – 160 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА

ЗАБОЛОТНАЯ СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургский государственный медицинский университет,
460000, г. Оренбург, ул. Советская, 6, тел.: 8(3532)77-59-98,
zabolotnaya56rus@yandex.ru

КОРОВИНА ИРИНА АЛЕКСЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой ка-
федры иностранных языков,
Оренбургский государственный медицинский университет
460000, г. Оренбург, ул. Советская, 6, тел.: 8(3532)77-59-98,
irinka.korovina@mail.ru

В статье рассматриваются особенности формирования универсальных компетенций при обучении иностранному языку студентов в условиях их участия в работе студенческого научного общества. Особое внимание авторы уделяют специфике деятельности студенческого языкового клуба. Авторами также приводится алгоритм реализации актуальной на сегодняшний день технологии образовательного квеста.

Ключевые слова: иностранный язык, студент медицинского вуза, студенческое научное общество, языковой клуб, образовательный квест

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области медицины крайне важной становится проблема развития комплекса профессиональных и универсальных компетенций, необходимых в дальнейшем для осуществления качественной и эффективной врачебной деятельности. В контексте преподавания гуманитарных дисциплин в аксиологическом пространстве медицинского вуза, в частности – профессионально ориентированного иностранного языка, актуальными, на наш взгляд, являются следующие универсальные компетенции:

УК-4 Способен применять современные коммуникативные технологии, в т.ч. на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия;

УК-5 Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Цель данного исследования состояла в анализе специфики формирования универсальных компетенций при обучении студентов иностранному языку в образовательной среде медицинского вуза в рамках деятельности студенческого научного общества.

Материалы и методы. Данное исследование базируется на материалах, актуальных формах и методах работы, анализе результатов деятельности студенческого научного кружка кафедры иностранных языков Оренбургского государственного медицинского университета (ОрГМУ). Методологическую базу исследования составляют общенаучные методы: наблюдение, обобщение и сравнение, классификация, описательно-аналитический метод, дефиниционный, количественный и контекстуальный анализы. С целью выявления уровня мотивации студентов к участию в различных направлениях студенческого научного кружка кафедры иностранных языков ОрГМУ, а также степени заинтересованности в инновационных технологиях и формах работы, способствующих формированию их универсальных компетенций, использованы методы анкетирования, опроса и интервьюирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Инновации в современной образовательной системе, обусловленные требованиями ФГОС, повлекли за собой ряд изменений практической компоненты высшего профессионального (медицинского) образования, выдвигая на передний план аксиологический и компетентностный подходы, которые предполагают комплексное ценностное овладение системой знаний и умений для решения

проблемных ситуаций и конкретных учебных, профессиональных и жизненных задач [1].

Владение компетенциями, первыми в ряду которых в ФГОС выступают универсальные компетенции, является обязательным условием личностно-профессионального развития и становления любого специалиста, в том числе – в области медицины. Универсальную компетенцию следует понимать как совокупность знаний, умений и навыков, элементов культурного опыта, позволяющих студенту свободно ориентироваться в социальном и культурном окружающем пространстве и оперировать его элементами.

Развитие универсальных компетенций у будущих специалистов в области медицины может осуществляться как на практических занятиях в аудиторное время, так при реализации работы студенческих научных кружков внеаудиторно.

В целом, участие в работе студенческого научного общества в целом и кружка, в частности, даёт возможность:

- адаптироваться к вузовскому образованию;
- получить навыки исследовательской работы;
- сформировать готовность к последующему профессиональному самообучению и самореализации;
- способствует присвоению студентами общечеловеческих и профессиональных ценностей.

В контексте данной работы все приведённые выше аспекты актуальны с точки зрения привлечения студентов к более глубокому изучению профессионально ориентированного языка и возможностей иноязычной коммуникации в целом, с позиции аксиологического и компетентностного подходов.

Работа студенческого научного кружка направлена, в первую очередь, на внедрение эффективных технологий, способствующих развитию у будущих специалистов в области медицины интеллектуально-творческого и ценностного потенциала, а также формированию универсальных компетенций при изучении иностранного языка, в том числе – внеаудиторно. Стоит отметить, что одним из аспектов деятельности студенческого научного кружка кафедры иностранных языков ОрГМУ является реализация работы студенческого языкового клуба.

Студенческий языковой клуб представляет собой особую форму работы, направленную, прежде всего, на поддержание мотивации к изучению иностранного языка в медицинском вузе. Основной целью работы клуба является создание педагогических условий для совершенствования языковых и речевых навыков в процессе иноязычной коммуникативной деятельности в неформальной обстановке.

Коллективная форма работы и интерактивность, как неотъемлемые составляющие деятельности языкового клуба, делают процесс овладения иноязычными компетенциями будущими специалистами в области медицины увлекательным и эффективным [2].

При подготовке собраний языкового клуба кафедры иностранных языков ОрГМУ нам удалось выделить два основных аспекта работы студентов на заседаниях:

- собственно коммуникативный;
- творческие мастерские.

Согласно первому направлению (коммуникативный элемент), студенты заранее выбирают тему заседания. В соответствии с выбранной тематикой, студенты-медики – участники клуба, готовят небольшие выступления на иностранном языке. После представления своих высказываний и этапа обсуждения студенты приступают к неформальному иноязычному общению под руководством куратора клуба.

Второе направление работы языкового клуба в форме творческой мастерской сформировалось по запросу его участников и с первых же заседаний обрело популярность. Анализируя, в ходе работы, впечатления и самоотчеты студентов, мы выяснили, что данный вид деятельности оказывает положительный эффект на конкретизацию студентами медицинского ВУЗа общечеловеческих и профессиональных ценностей.

План работы языкового клуба создается согласно мнению студентов при выборе темы заседаний. Имея в виду, что в работе языкового клуба принимают участие будущие специалисты в области медицины, пусть и разных курсов, темы заседаний посвящены, прежде всего, важным социальным проблемам. Однако студенческий возраст – это возраст поисков себя как личности будущего врача, возраст осмысления и присвоения личностных и профессиональных ценностей, поэтому безусловный интерес на заседаниях клуба представляло обсуждение статей из научно-популярных журналов, а также образцов художественной литературы, изучение видео- и аудиоматериалов на английском языке.

Актуальным направлением работы языкового клуба является проведение билингвальных круглых столов профессионально ориентированной тематической направленности, например, на тему «The essence of my future occupation is to help people». Данная форма работы направлена на развитие критического и творческого мышления, формирование у студентов навыков ведения дискуссии на иностранном языке, а также самостоятельности суждений.

Деятельность языкового клуба направлена на формирование у его участников способности к абстрактному мышлению и анализу полученной информации. Участие в обсуждениях рассматриваемой темы позволяет

участникам языкового клуба принимать решения в нестандартных ситуациях и нести за них ценностную ответственность. Подготовка и участие в заседаниях клуба своим непосредственным результатом имеет развитие готовности к самообразованию и использованию творческого потенциала. Коллективная работа на встречах языкового клуба дает возможность формировать толерантное восприятие социокультурных различий.

Таким образом, студенческий языковой клуб является важным элементом внеаудиторной деятельности студентов, вносящим вклад не только в развитие иноязычных навыков, но и в формирование универсальных компетенций (УК-4; УК-5), а также расширению и конкретизации ценностей будущей профессии.

При обучении студентов ОрГМУ иностранному языку в рамках деятельности студенческого научного кружка осуществляется реализация квест – технологии в контексте аксиологизации лингвистического образования посредством углубления лингвострановедческих знаний и формирования универсальных компетенций обучающихся [3]. Актуальность проведения образовательного квеста обусловлена возросшей популярностью данной интерактивной технологии и её эффективностью в развитии интеллектуально-творческого потенциала его участников.

По своей целевой установке образовательный квест относится к воспитательным мероприятиям, направленным на расширение аксиосферы студентов и развитие у них творческого потенциала, познавательной активности, навыков командной работы.

По нашему мнению, образовательный квест представляет собой интерактивную педагогическую технологию, направленную на решение студентами определённых интеллектуальных задач, поиск, анализ и синтез информации при осуществлении исследовательской деятельности с целью развития ценностного личностного потенциала будущего специалиста в области медицины.

Формы организации квеста весьма разнообразны от:

– *линейной*, при которой участники получают очередные задания по завершении предыдущих;

– *штурмовой*, предполагающей постановку изначальной задачи и перечень точек с подсказками при самостоятельном выборе членами команды путей решения до;

– *кольцевой*, представляющей собой разновидность линейного квеста, в котором стартовые точки одновременно станут для участников финишными [3].

Структура образовательного квеста включает в себя введение с описанием сюжета, поэтапные интеллектуально-творческие задания с определённым порядком выполнения, а также подведение итогов игры.

Реализация педагогической технологии образовательного квеста на кафедре иностранных языков ОрГМУ осуществляется в ходе организации лингвострановедческого состязания «Hitch-hiking through Britain», в котором ежегодно принимают участие студенты первого и второго курсов оренбургских вузов. В ходе квеста, реализуемого согласно определённым алгоритмам действий, каждая из команд-участников представляет заранее подготовленное небольшое выступление (диалог, сценка) на английском языке на тему «Случай из жизни в Британии», после чего проходит тематические станции, посвящённые различным аспектам британской культуры: «English as it is», «British Literature», «Cinematography in Britain», «Music in Britain», «Traditions», «England in Faces».

Результаты опроса студентов, принявших участие в квесте, показали их высокую заинтересованность в подобных мероприятиях. Практически 100% студентов изъявили желание принять участие в подобном квесте еще раз. Респондентами было отмечено, что в ходе квеста они не только обогатили свои знания английского языка, расширили познания в области культуры Великобритании, но и развили навыки работы в команде, а также получили новый ценностный опыт коммуникации.

С точки зрения компетентного подхода образовательный квест содействует формированию способности применять современные коммуникативные технологии, в т.ч. на иностранном(ых) языке(ах) для академического и профессионального взаимодействия (УК-4), способности анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5). В том, что касается аксиологического подхода при реализации квест-технологии, то стоит отметить безусловную ценностную синергию интереса, активности и самостоятельности участников процесса [4].

Таким образом, образовательный квест как эффективная педагогическая интерактивная технология может служить средством развития интеллектуально-творческого потенциала студентов, интериоризации коммуникативных ценностей, повышения качества образования и формирования общекультурных компетенций.

Заключение. Таким образом, в образовательной среде медицинского вуза при обучении иностранному языку в рамках деятельности студенческого научного кружка применяются такие формы работы и технологии формирования и развития универсальных компетенций студентов, а также присвоения общечеловеческих и профессиональных ценностей как языковой клуб и образовательный лингвострановедческий квест. Результаты проведенного исследования имеют практическую значимость в области решения проблем, связанных с развитием интеллектуально-творческого потенциала личности, межнациональной толерантности и патриотизма, критического мышления, расширения ценностной сферы студентов-медиков.

Список использованной литературы:

1. Глушко Л.А., Норкина П.С., Роговая Н.А. Формирование общекультурных компетенций у студентов средствами изучения иностранного языка // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-obschekulturnyh-kompetentsiy-u-studentov-sredstvami-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 13.05.2020).
2. Волкова Е.В. Дискуссионный клуб иноязычного общения как форма факультативной работы в вузе // Universum: психология и образование. 2017. № 5 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskussionnyy-klub-inoyazychnogo-obscheniya-kak-forma-fakultativnoy-raboty-v-vuze/viewer> (дата обращения: 17.05.2020).
3. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.Н. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 02.06.2020).
4. Заболотная С.Г., Коровина И.А., Назина О.В. Анализ ценностных приоритетов студентов медицинского вуза в условиях формирования профессиональной направленности при обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27736> (дата обращения 02.05.2020)

О РОЛИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

ИЛЬЮТЮК СВЕТЛАНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургский институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина
(МГЮА), 460000, г. Оренбург, ул. Комсомольская, 50,
kafedra_english@mail.ru

Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам специалистов нелингвистического профиля, в частности будущих юристов. Социальный заказ современного общества на подготовку профессионалов, владеющих иностранными языками, не выполняется. В условиях глобализации и интернационализации всех сфер жизни, и образования в частности, остро встает вопрос, как организовать учебный процесс для предоставления студентам возможности овладеть не только разговорным, сколько профессионально-ориентированным иностранным языком, что является необходимым условием становления личности будущего профессионала-юриста.

Ключевые слова: глобализация и интернационализация образования, межкультурная коммуникация, специалист нового поколения, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность юриста

В условиях глобализации современного мира образование призвано ответить на вызовы социума, одним из наиболее важных является проблема изучения иностранных языков как основы межкультурной коммуникации во всех сферах жизнедеятельности человека: бизнесе, науке, производстве, туризме, юриспруденции и повседневной жизни.

Российское общество осознает необходимость обеспечить подготовку специалистов нового поколения, способных свободно общаться, взаимодействовать и сотрудничать с иностранными коллегами. Вместе с тем сегодня складывается впечатление, что этот социальный заказ не выполняется в полной мере. До настоящего времени отсутствует даже общее понимание того, как обеспечить формирование такого специалиста в условиях неязыкового вуза: где изыскать ресурсы учебного времени, как мотивировать студентов к освоению иностранных языков, не забывая и о высоких стандартах обучения.

К сожалению, уровень владения выпускниками неязыкового вуза иностранным языком нередко оказывается недостаточным для эффективной профессиональной коммуникации. Между тем в условиях интенсивно протекающих процессов глобализации именно такой формат общения все более востребован профессионалами. Многие осознают, что язык как инструмент познания не может не влиять на формирование профессионального сознания личности. Однако в связи с ограниченным объемом учебного времени, отводимого на освоение иностранного языка, многие вузы даже не ставят перед собой задачи сформировать у студентов готовность к межкультурному общению

Очевидно, что такое положение дел в современном мире является неприемлемым и требует обоснованного пересмотра в соответствии с актуальным социальным заказом.

Тем более, что как показывает анализ рынка труда, в современных условиях глобализированного информационно-коммуникационного пространства специалисты-нефилологи не в меньшей степени, чем лингвисты, нуждаются в развитии способности и готовности осуществлять эффективное иноязычное общение с коллегами из других стран. Многие работодатели заинтересованы в кадрах, владеющих даже не одним, а двумя-тремя и более иностранными языками; причем уровень владения ими должен обеспечивать эффективное профессиональное общение.[1]

Вместе с тем складывается впечатление, что неязыковые вузы не готовы к разрешению данной проблемы: ресурсы учебного времени

ограничены, мотивация студентов-нелингвистов к глубокому освоению даже одного иностранного языка, как правило, невысока. Попытки администрации (в том числе и нашего вуза) предельно минимизировать содержание обучения данному предмету равносильны его исключению из Учебного плана, ведь в этом случае наши выпускники не способны использовать иностранный язык для решения реальных профессиональных задач.

Помимо глобализации следует учесть, что в современном мире, и образовании, в частности, происходит процесс интернационализации. Если глобализация – это закономерный результат взаимосвязанного протекания социально-экономических, политических и социокультурных процессов объективной действительности, то интернационализация высшего образования относится к нормативной области.

Е. Г. Леонтьева в своем анализе употребления термина «интернационализация» показывает, что:

- интернационализация нередко ассоциируется с интеграцией международного компонента в основные организационные структуры любого высшего образовательного заведения;

- интернационализация часто связывается с унификацией учебных планов, программ, развитием академической мобильности (обменом студентами и профессорско-преподавательскими кадрами);

- интернационализация рассматривается в контексте развития человеческого фактора (развитие новых компетенций у студентов и преподавателей);

- интернационализация связывается с развитием в высшем учебном заведении специфической культуры, которая аккумулирует международные ценности.

Е. Г. Леонтьева сформулировала комплексную задачу интернационализации высшего образования как подготовку студентов (специалистов) к международному сотрудничеству и конкуренции, которые будут доминировать во всех сферах жизнедеятельности общества в XXI в. И иностранный язык способен сыграть значительную роль в этом процессе, что требует изменения статуса предмета «иностранному языку» в образовательной программе. [2]

Центральной проблемой интернационализации высшего образования является профессиональная подготовка специалиста в условиях глобализации. Решение данной проблемы зависит от различных направлений деятельности высших учебных заведений в связи с активизацией мировых интеграционных процессов.

Под профессиональной подготовкой специалиста понимается процесс обучения студента в вузе, направленный на формирование способности и готовности личности к полноценной самореализации в сознательно выбранной профессии. Интернационализация профессиональной подготовки

специалиста, в свою очередь, предполагает целенаправленное создание условий предметно-специализированного развития личности, в которых иностранный язык выступает в качестве необходимого средства формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля.

Реальность XXI века связана с расширением международных рынков, развитием интернета, превращением его в неотъемлемый инструмент современной профессиональной деятельности, активизацией процессов формирования глобализированного информационно-коммуникационного пространства. Вполне закономерно возникает массовый запрос в сфере переводческих услуг. В современном мире, когда зачастую происходит поликультурный диалог, функция переводчика в силу своей социальной востребованности передается и специалистам не лингвистического профиля,

В результате новое поколение специалистов добавляет к своим профессиональным компетенциям способность к непосредственной межкультурной коммуникации, которая осуществляется без посредников. Профессионально маркированная межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как новое «измерение» профессионального сознания современного специалиста становится существенным условием профессионального развития и самореализации личности.[3]

Помимо этого, все более очевидным становится и обратное влияние языков профессиональных сообществ на языки повседневного общения, происходит в известной степени социолингвистическое переформатирование коммуникационного пространства социума. Следует помнить, что «речь о межкультурной коммуникации (со всеми ее возможными сбойми и ошибками) можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению осознают факт “чужеродности” друг друга. В этом смысле умения взаимодействия на межкультурном уровне должны специально формироваться, а сама номенклатура таких умений может (и должна) различаться в зависимости от контингента обучаемых...» [4; 6-7].

Профессиональная деятельность юриста, связанная с использованием ИЯ, включает:

– чтение специальной литературы (в том числе, как способ приобщения к последним мировым научным достижениям в своей профессиональной области, как выражение потребности в профессиональном росте – в научном плане или в практических целях);

– изучение:

а) разнообразных юридических документов и договоров с иностранными партнерами и клиентами,

б) международных договоров (конвенций, соглашений, протоколов, уставов и т. н.), а также внешнеполитических документов государств, правительственных заявлений и аналогичных им источников с целью уяснения

международного правового обычая (менее формализованного, чем договор, ввиду чего более сложного для понимания),

в) актов международных конвенций и совещаний,

г) актов международных организаций и международных органов,

д) судебных решений, в частности постановлений международных и в ряде случаев национальных судебных учреждений;

– участие в работе международных совещаний, семинаров, конференций, целью которых может быть:

– разработка международных договоров, завершающаяся одобрением резолюции (или иного акта) о принятии договора и открытии его для подписания государствами;

– проверка состояния выполнения уже действующего, в том числе многостороннего, договора, при этом задача конференции ограничивается заслушиванием информации, контрольными функциями, формулированием рекомендаций государствам,

– рассмотрение и решение новых проблем, завершающееся принятием итогового документа с разноплановым содержанием (общий обзор ситуации, рекомендации государствам-участникам, разработка новых правил деятельности и взаимоотношений государств);

– профессиональное общение с клиентами, не являющимися специалистами в области юриспруденции, что предполагает проведение консультаций, оформление специальной документации, корреспонденции и т.п.[5].

Данная классификация полностью согласуется с результатами исследования Н. П. Хомяковой, которая определяет репертуар функциональных ролей юристов, специализирующихся в области международного частного права и регулирования внешнеэкономических связей, права международной торговли. Кроме того, она также составила подробный перечень ситуаций официальной коммуникации юристов данного профиля [6].

Виды профессиональной деятельности юриста, перечисленные выше, предполагают понимание специальной иноязычной, в том числе научной, литературы, сообщений (официальных и неофициальных) на иностранном языке, подготовку тезисов выступления, докладов; участие в дискуссии, а также умение вести неформальную беседу с иноязычными коллегами, написание аналитических статей и отчетов, аннотаций статей для последующей работы с материалом, написание аннотаций собственных статей, в том числе для научных изданий; ведение документации и корреспонденции; беседы с клиентами; перевод специальных текстов.

Важно, чтобы и в процессе, и в результате обучения у студента сложилось осознанное ценностно-смысловое отношение к межкультурному аспекту осваиваемой предметной области (юриспруденции) и ее ключевым задачам в свете глобального развития общества, что позволит обеспечить

полноценную самореализацию личности в сознательно выбранной профессии юриста.

Такая возможность появится в том случае, если с первых дней обучения в вузе иностранный язык выступает необходимым средством формирования профессионального сознания специалиста неязыкового профиля. При этом иностранный язык не «посягает» на задачи других специальных дисциплин. С помощью средств иностранного языка следует развивать мотивационно-личностный аспект профессиональной деятельности. Будущие специалисты должны осознать важность иностранного языка как осознанную ими личностную потребность в профессиональном росте.

Таким образом, обеспечивается существенное условие развития личности студента, когда «в профессиональной подготовке, осуществляемой на уровне высшего образования и в последующей профессиональной деятельности, зона ближайшего развития формируется реальными профессиональными проблемами, возникающими в ходе деятельности, что, в свою очередь, порождает потребность в саморазвитии, “продвигающем” процесс развития».[7;28]

Список использованной литературы:

1. Яроцкая Л. В. Дисциплина «Иностранный язык» и профессиональное развитие личности [Текст] // Программно-методическое обеспечение профессионально ориентированной подготовки по иностранному языку в лингвистическом вузе. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015. – С. 48-55.
2. Леонтьева Е. Г. Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / Е. Г. Леонтьева. – Томск, 2002. – 169 с.
3. Л. В. Яроцкая // Профессиональные дискурсы в когнитивном и функциональном ракурсах. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013а. – С. 147
4. И. И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С. 5-14 (Тр./МГЛУ; вып. 444).
5. Яроцкая Л. В. К проблеме адекватности оценки преподавателем иностранного языка уровня развития умений межкультурного общения в специальной сфере [Текст] / Л. В. Яроцкая // Актуальные вопросы профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка. – М. : Рема, 2010. – С. 35-51.
6. Хомякова Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Н. П. Хомякова. – М., 2011.-480 с.
7. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. [Текст] / Н. Н. Нечаев. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.

ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КРАВЦОВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургский институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина
460000, г. Оренбург, ул. Комсомольская, 50, тел. : 8(3532)312543
kafedra_english@mail.ru

В данной статье предпринята попытка описать новые формы применения принципа коммуникативности в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, метод тандема, тандем-центры, взаимообучение, принцип обоюдности, принцип автономии, метод симуляции*

Сегодня в обучении иностранным языкам в высших учебных заведениях важно не только дать студентам определенную сумму знаний, но и развить их способности средствами иностранного языка, подготовить их к межкультурной коммуникации. Вуз становится не столько образовательным учреждением, сколько школой развития личности студента. Невозможно не согласиться с мнением А.А. Вербицкого, что целью образования на современном этапе становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способности к адекватной деятельности в предстоящих предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели. Сегодня одной из центральных ключевых проблем дидактики, имеющей огромное методологическое значение, является проблема обучения и развития, когда процесс овладения знаниями и способами деятельности должен служить средством всестороннего развития личности.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие личности студента, желающего участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в дальнейшей деятельности. Для этого необходимо развивать коммуникативную компетенцию обучаемых, то есть практическое владение иностранным языком, умение пользоваться им как инструментом межкультурной коммуникации; обеспечить формирование умений иноязычного общения в профессиональной сфере, а также формирование уважения и толерантности по отношению к культуре народа страны изучаемого языка, готовности к сотрудничеству и бизнес-общению.

Одним из ведущих принципов в обучении иностранному языку является *принцип коммуникативности*. Е.И. Пассов убедительно доказывает, что в нашей стране коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился намного раньше, чем в Великобритании, как принято считать. В «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования» он пишет: «Любой грамотный методист, изучавший объективный курс методики, знает, что в России коммуникативность зародилась и начала разрабатываться по крайней мере на 10 (!) лет раньше, чем за рубежом. Уже в 60-е годы Э.П. Шубин, П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, В.Л. Скалкин, Б.В. Беляев, А.А. Леонтьев, А.П. Старков, Е.И. Пассов прямо или косвенно способствовали тому, что уже к 70-му (!) году коммуникативное направление применялось довольно широко. Многие известные отечественные ученые внесли свой вклад в обоснование, разработку и применение этого метода у нас в России – это В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, В.С. Коростелев, М.В. Ляховицкий, О.И. Москальская, Ф.М. Рабинович, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, и многие, многие другие.

Принцип коммуникативности предполагает максимальное приближение процесса обучения к реальному процессу общения. Воплощению идеи коммуникативного обучения способствует использование современных методов обучения иностранному языку, а именно – тандем-метода и метода «S.G.» («Les simulations globales»).

Остановимся подробнее на *методе тандема*. Этот метод возник в Германии в конце 1960-х гг. в результате проведения встреч немецкой и французской молодежи. Одним из авторов этого метода был Юрген Вольф, известный писатель, сценарист, коуч и педагог. Позднее сформировались две основные формы работы в рамках метода – индивидуальная и коллективная, которые могут интегрироваться одна в другую. Участники индивидуального тандема подбираются тандем-центрами разных стран на основе специально разработанных опросников, учитывающих возраст, мотивацию, место учебы или работы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения и предпочтения. Партнеры по изучению языка совместно определяют цели, содержание и средства взаимообучения. Одни участники тандема предпочитают овладение языком только в ходе неформального общения при посещении различных культурных мероприятий и просмотра фильмов и телепередач, другие же в дополнение к этому посещают языковые курсы и организуют регулярные занятия взаимообучения друг друга. Тандем-метод – это способ автономного самостоятельного овладения учебным материалом партнерами с разными родными языками, работающими в паре [5, с. 34]. Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью,

культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знания.

Основными принципами данного метода являются принцип обоюдности и принцип автономии. Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников тандема получит одинаковую пользу от общения, что возможно, если обоими партнерами будут затрачены приблизительно одинаковое время и приблизительно равные усилия на взаимообучение. Принцип личностной автономии основывается на том, что каждый из партнеров самостоятельно несет ответственность в своей части обучения не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты.

Юрген Вольф полагает, что этот метод необходимо использовать в развитых странах, в которых проживает разноязычное население. Для этих стран характерны высокая мобильность рабочей силы, что приводит к постоянному перемещению населения и свидетельствует о необходимости постоянных контактов между представителями различных социумов. Все это сопровождается потребностью в быстром овладении иностранным языком как инструментом межкультурной коммуникации с учетом той сферы жизнедеятельности, в которой происходит общение.

В статье «Упражнения в межкультурной коммуникации с начинающими» Ю. Вольф считает, что при обучении иностранному языку мотивация играет немаловажную роль. Важную роль он отводит и преподавателю, который должен умело подобрать к уроку материал, отображающий языковую ситуацию в стране. Кроме того, преподаватель способствует успешному приобретению и оцениванию знаний обучаемых. Метод тандема включает попытку понимания партнера по общению, который избирается по соответствующим интересам, а также организацию и дидактическую поддержку, которые способствуют успеху в общении. Речь идет об организации занятий, приближенных к реальной коммуникации.

Как обстоят дела на практике? Юрген Вольф представляет широкую палитру возможностей использования данного метода как для детей и подростков, так и для студентов и рабочих (Мадридский вариант).

1. Посредничество с тандем-союзами. На основе тестов выбираются два партнера, у которых общие интересы и примерно одинаковый объем знаний. Они получают методическое введение (установку) и потом организуют свои встречи. Этот метод подходит особенно для преуспевающих обучаемых со специфическими интересами.

2. Тандем-курсы. Часть предложенной программы обсуждается в двух параллельных группах, состоящих из партнеров по общению разных национальностей. В определенные дни группы перемешиваются и тренируются в парах в присутствии преподавателя вначале на одном, затем на другом

иностранном языке. Такие бинациональные встречи могут использоваться для проведения дискуссий. У каждого участника есть партнер из другой группы, который поможет ему учиться и общаться. Тандем-курсы могут проводиться в течение семестра или как интенсивный курс обучения.

Юрген Вольф описывает средства обучения (основные и вспомогательные), которые необходимы для ученика и учителя. У обучаемого должны быть учебник, краткие методические указания для того, чтобы избежать грубых ошибок, список разговорных тем для структурирования тандем-встреч. У преподавателя должен быть пакет документов по использованию данного метода. Рекомендуются проведение занятий-дискуссий с использованием учебной литературы, нововведений и специализированных культурных центров. основополагающим принципом данного метода является потенциал участников – партнеров по общению. Обогастит и усилит этот метод использование аудио- и видеокассет, дружеской и деловой переписки, обмен преподавателями и обучаемыми. Хочется отметить, что взаимообучение иностранному языку методом тандема в разных его формах является эффективным средством развития навыков и умений иноязычного бизнес-общения. Данный метод позволяет успешно реализовывать субъектно-субъектные отношения межкультурного сотрудничества в процессе обучения студентов.

Метод «S.G.», или «Les simulations globales» – один из методов обучения иностранным языкам, разработанных во Франции в конце XX в. «Simulation» – речевая деятельность обучаемых, осуществляемая в ситуациях, максимально приближенных к реальным, и стимулируемая коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения обучаемых к фактам и событиям. «Simulation» – «воображаемая ситуация» (симуляция) – в обучении иностранному языку это «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации». «Воображаемые ситуации» представляют собой развернутые, усложненные сценарии, поскольку они поддерживают ролевое взаимодействие на протяжении нескольких эпизодов. В отличие от сценариев они обычно требуют большего количества участников, в них может быть вовлечена вся учебная группа. Другое важное отличие заключается в том, что ролевая карточка в «воображаемых ситуациях» предписывает линию поведения и позицию участника общения, подсказывает ему решение проблем. Сценарий же, детализируя особенности ситуации, оставляет решение проблемы или конфликта за самим участником».

Как составная часть педагогики воображения метод «simulation globale» предполагает воображаемое обучаемыми место. Так, аудитория превращается во время воображения в terra incognita, ресторан, гостиницу,

мотель, турбюро и т.д. «Simulation» применительно к языку – это воображаемое, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации: изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т.д.

Суть данного метода состоит в создании преподавателем фиктивных рамок, как пространственных, так и временных, и их заполнении студенческой группой. Могут быть предложены различные рамки: от жилого дома или здания института (на первом курсе обучения) до создания гостиницы, ресторана или кафе, а также развлекательного досугового центра. Франсис Йеш предлагает использовать пространство как реальное место жизни и деятельности персонажей или героев, чтобы осуществить все виды речевой деятельности как в письменной, так и в устной формах.

Собирая необходимый материал по теме «In der Gaststätte», выполняя комплекс подготовительных лексико-грамматических упражнений, предложенных преподавателем, студенты заполняют рамки данного проекта: возникают выдуманные персонажи (менеджер ресторана, метрдотель, администратор зала, официанты, старший и младший повара и т.д.) с их отношениями и проблемами, которые обучаемые выстраивают и пытаются разрешить. Все происходящее носит фиктивный характер, студенты как бы «проигрывают» реальность. Необходимо отметить, что надуманные проблемы и факты вполне могут иметь место в реальной жизни? поэтому и возникает чувство почти реальной ситуации, приближенной к действительности. Обучаемые переносятся в естественную, почти аутентичную среду. Осуществляется переход от «иллюзии реалий» к «реальности иллюзий». Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Студенты легче приобретают новые знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Необходимо отметить, что в «воображаемых ситуациях» элемент проблемности усилен конфликтами между точками зрения, позициями участников. Они подразумевают широкое обсуждение проблемы, «конкретного случая», события, принятие решения, достижение консенсуса. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в проведении дискуссий и форумов, в которых язык рассматривается как инструмент, средство межкультурной коммуникации.

Данный подход может осуществляться в разных временных отрезках: от нескольких уроков до целого семестра. Этот метод предполагает отказ от традиционных учебников, развитие свободного самовыражения и творчества обучаемого, формирование и развитие подлинно коммуникативной компетенции у обучаемых. Преимущества этой методики в том, что она нацелена на обучаемого как на личность, учитывает его интересы, возраст,

положение, субъективный пережитый опыт. Широко используются групповые формы работы, что развивает у студентов умение работать в коллективе. Данная методика предусматривает использование межпредметных связей.

В рамках метода «simulation globale» Франсис Йеш предлагает интересные формы работы с фотографией. Как пишет французский ученый-методист, специалист в лингводидактике, автор известной книги, фотография – это идеальная поддержка, чтобы заставить обучаемых заговорить. Вначале он предлагает преподавателю составить серию вопросов по фотографии. Далее он предлагает серию заданий: описать фотографию, затем описать ее в малейших деталях; вообразить все в цвете; затем перейти от описания объективной реальности к воображаемой, т.е. ответить на вопрос, что можно было бы увидеть на этой фотографии, но в реальности не видно – муху, следы губной помады, пыль и т.д.; что можно было бы увидеть слева, справа, сверху, снизу, впереди, позади; какие можно почувствовать запахи; какие услышать звуки и т.д. Персонаж фотографии может быть представлен как личность со своей биографией и т.д. Таким образом, с использованием фотографии не только активизируются уже накопленные знания, но и реанимируется процесс общения, в нашем случае процесс бизнес-общения.

На основе этого метода можно предложить студентам написать сочинения в виде эссе. Франсис Йеш предлагает сделать первые шаги в создании студентами работ в письменной форме: описать увиденные вещи, запахи, которые почувствовали, звуки, которые услышали. Сочинение пишется вначале индивидуально, затем можно перейти к групповой работе. Ф. Йеш предлагает следующие виды деятельности: определить этимологию названия гостиницы, ресторана, места, где располагается турбаза, курорт, и т.д.; придумать лозунг, девиз, бренд; эпизод; описать персонажей; сочинить гимн, застольную песню; описать региональные обычаи и праздники; описать региональный вид спорта; сформулировать правила, законы и т.д.; составить рецепты национально-региональной кухни; использовать пословицы и поговорки, цитаты выдающихся деятелей; описать эпизоды жизни; составить рекламу какой-нибудь гостиницы, ресторана, кафе и т.д.

В заключение хочется отметить, что использование данных методов вносит новую струю в обучение иностранным языкам, способствует повышению мотивации обучаемых в их изучении.

Список использованной литературы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. школа, 1991.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Рус. яз., 1992.

3. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000.

4. Жаркова Т.И. Современные методы обучения иностранному языку// Журнальный клуб Интелрос «Гуманитарные науки» N2, 2014.

5. Wolf J. Übungen zur interkulturellen Kommunikation mit Anfängern. – München, 2006.

6. Yaiche F. Les simulations globales// La langue française, 2003.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

МОИСЕЕВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Оренбургский институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина, 460000, г. Оренбург, ул. Комсомольская, 50, тел.: 8 (3532) 31-25-43, kafedra_english@mail.ru

В статье рассматриваются основные особенности преподавания латинского языка. Автор анализирует значение латинского языка для профессиональной деятельности будущих специалистов в области права. Терминология рассматривается как средство обучения языку специальности. В статье выделены основные методы обучения, позволяющие повысить эффективность усвоения терминологии латинского языка для специальных целей.

Ключевые слова: Латинский язык для специальных целей, междисциплинарный подход, юридическая терминология, межпредметные связи, интегрированное обучение, сравнительно-сопоставительный метод.

Курс «Латинский язык» необходим в профессиональной подготовке выпускника юридического вуза. Традиции изучения латыни юристами насчитывает не один век. Безусловно, самым важным для юриста является освоение юридического лексикона, поскольку "*ignoratis terminis artis ignoratur et ars*" ("если терминология предмета неизвестна, неизвестен и сам предмет").

Изучение курса «Латинский язык» осуществляется на основе гуманитарных знаний, полученных студентами ранее, прежде всего на основе русского и иностранного языков.

Курс «Латинский язык» призван облегчить постижение научной терминологии вообще, освоение ряда новых европейских языков, углубить понимание родного языка с точки зрения законов построения текста. Курс имеет своей целью научить будущих юристов понимать латинские

юридические термины, знать основные латинские юридические формулировки, получить навыки самостоятельного чтения и перевода оригинальных источников римского частного права, повысить общую языковую культуру студентов.

В соответствии с указанными целевыми установками определяются такие задачи курса, как изучение основ латинской грамматики, закрепление латинского словарного запаса определенного объема, освоение латинской фразеологии. Студенты должны научиться анализировать структуру специального термина, структуру предложения и особенности построения текста.

Система изложения учебного материала по курсу «Латинский язык» основана на базовом грамматическом курсе латинского языка, юридических текстах, основах юридической терминологии.

Латинский язык является пропедевтической дисциплиной и выступает как одно из звеньев общей профессиональной подготовки будущих юристов.

Помимо профессиональной подготовки решаются общеобразовательные и общекультурные задачи, которые реализуются путем включения в учебный материал афоризмов, пословиц и юридических выражений и через комментарии к ним.

Знание латинского языка необходимо для понимания международной юридической терминологии и, как следствие, для обогащения правовой культуры обучаемых. Латинский язык считается специальной лингвистической дисциплиной, которая содействует выработке научного подхода к изучаемому современному иностранному языку и способствует расширению общелингвистического кругозора.

При подготовке правоведов в вузах латинский язык занимает основополагающее место, так как без овладения базовыми понятиями, восходящими к римскому праву, невозможно добиться значимого успеха в юридических профессиях. Именно поэтому знакомство с правом начинается с изучения юридических терминов, и латинский язык в юридических вузах преподается на первом курсе. Терминологический словарь права огромен, а незнание его порождает непреодолимые трудности в освоении любого специального предмета. Непонимание или недопонимание того, о чем говорит преподаватель, незнание понятийно-терминологического аппарата права порождает неуверенность студентов в своих знаниях, потерю интереса к изучению курса правоведения. С другой стороны, своевременное успешное овладение языком права, свободное оперирование им в процессе учебы стимулирует интерес к изучаемым курсам правоведения, активизирует мыслительную деятельность, позволяет студентам глубже вникнуть в изучаемый материал, прикоснуться к истокам права, изучить современные дисциплины

юриспруденции, чтобы в дальнейшем уверенно чувствовать себя в правовом поле государства.

Таким образом, целью обучения латинскому языку студентов-юристов является базисная подготовка студентов к грамотному использованию научной терминологии в процессе обучения в вузе и в дальнейшем к компетентному владению профессиональным языком юриста, а также выработка культуры филологического анализа источника, написанного как на своем, так и на чужом языке.

Для реализации задач обучения латинскому языку студентов-юристов в учебном процессе нами используются различные учебные пособия. Основным учебным пособием по латинскому языку в Оренбургском институте (филиале) Университета им. О.Е. Кутафина является учебник «Латинский язык» М.Е. Нисенбаум ("Via Latina ad ius" – "Латинская дорога к праву", 5-е издание. Издательство: Эксмо, 2011, Москва. 608 стр.) Учебник латинского языка предназначен в первую очередь для студентов юридических факультетов и институтов. Книга содержит основные сведения по грамматике латинского языка, богатый дидактический материал, латинско-русский словарь, сообщения о выдающихся римских юристах, ораторах, мыслителях и поэтах Античности, а также избранные казуистические задачи из римского права. В хрестоматию вошли фрагменты из Дигест и Институций Юстиниана, Институций Гая, извлечения из сочинений Цицерона, Сенеки, Апулея, Макробия, в которых затрагиваются проблемы права, и выдержки из Вульгаты. Учебник подготавливает студентов к работе с первоисточниками любой степени сложности по римскому праву на латинском языке. Книга адресована юристам, историкам права, всем, кто интересуется латинским языком, римским правом и античной культурой.

Также мы используем учебное пособие по латинскому языку М.Е. Зазорновой и И.Л. Ульяновой, которое включает в себя поурочное изложение грамматики с соответствующими упражнениями, список латинских юридических терминов и выражений, а также юридические тексты, основанные на различных латинских источниках. Кроме того, пособие содержит латинско-русский словарь. Учебник дает возможность освоить базовый курс латинского языка, необходимый каждому юристу.

В контексте данной тематики следует также обратить внимание на **вопросы межпредметных связей** латинского языка и современных европейских языков. По мнению А.Л. Алтонена, билингвальные языковые компетенции являются одним из необходимых элементов профессионально-предметных компетенций будущего юриста. Они оказывают существенное влияние на формирование социокультурных компетенций, а соответственно и на его общие способности и качества как работника.

Знание латинского языка как ядра общеевропейского культурного единства, источника и основы общеевропейской интеллектуальной лексики, способствует оптимизации и облегчению процесса усвоения иностранных языков.

В настоящее время многие исследователи успешно занимаются проблемой использования междисциплинарных связей между латинским языком и живыми иностранными языками. Д.В. Дроздова разработала методику обучения латинскому языку, способствующую формированию таких учебных и предметных умений, знаний и навыков, которые могут быть легко перенесены на обучение английскому языку. При обучении латинскому языку лингвосамообразовательные знания и умения выстраиваются таким образом, чтобы облегчить их последующий перенос в ситуацию обучения английскому языку

Исследования по экспериментальному обучению иностранному языку на базе латинского подтверждают, что существуют такие аспекты обучения живому иностранному языку, в которых опора на знания, умения и навыки, полученные при обучении латинскому языку, существенно повышает образовательные результаты студентов. К таким аспектам относятся: понимание грамматики языка как системы; умение систематизировать и трансформировать грамматические модели; знание латинских морфем, вошедших в научную и социокультурную лексику современных языков; умение понимать незнакомые слова, опираясь на наличие знакомых морфем; умение систематизировать лексику по сходным морфемам; умение переводить сложные тексты с использованием словаря и грамматического справочника.

Предложенная **методика интегрированного обучения** латинскому и одному из западноевропейских языков позволяет сформировать у студентов готовность выбирать собственный образовательный маршрут, а также снабжает их знаниями и умениями, необходимыми для успешного и самостоятельного изучения иностранного языка.

Таким образом, разработка методики интегрированного изучения латинского языка и современного иностранного языка является перспективным направлением развития междисциплинарного подхода к обучению иностранным языкам.

Одной из актуальных задач развития лингвистических способностей студентов является разработка интенсивных форм обучения. Главной точкой теоретических и практических исследований интенсификации обучения иностранным языкам вообще, и латинскому языку, в частности, является так называемый **сравнительно-сопоставительный метод** (сознательно-сопоставительный метод), который получил широкое распространение. Суть данного метода состоит в том, что сопоставление родного и иностранного языка в методическом и лингвистическом плане на

определенных этапах развития методической и лингвистической мысли студентов не просто эффективно соотносятся, но стимулируют друг друга. При этом родной язык является основанием сознательно-сопоставительного метода обучения.

Латинский язык для студента – это не только основа для изучения римского права, но и связующее звено между русским и иностранными языками, изучаемыми в вузах. В начале курса стоит объяснить студентам, что древние языки генетически связаны не только между собой, но и с русским языком, показать, слова каких лексических групп, как правило, не заимствуются, а относятся к древнейшим пластам индоевропейской лексики. Впоследствии студенты начинают сами задумываться и учатся распознавать на конкретных примерах, какое слово в русском языке исконно родственно латинскому, а какое заимствовано, например, из английского или другого европейского языка, какой язык был источником заимствования, какие языки выступили как посредники. Экскурсы в историю языка воспринимаются студентами с интересом, делают занятия по латинскому языку более разнообразными и живыми.

По своей структуре и грамматическим особенностям латинский язык является довольно сложным для изучения. Он, как и русский язык, относится к языкам флективным, в которых внимание к флексии (т.е. окончанию) приобретает большую важность. Существительные и прилагательные в латыни склоняются по падежам и числам при помощи падежных окончаний, а глаголы спрягаются, т.е. изменяются по лицам и числам при помощи личных окончаний. Без знания всей системы окончаний невозможно понять грамматическую форму слова и, следовательно, сделать правильный перевод. Порядок слов в латинском языке довольно свободный и не может с такой уверенностью, как, например, в английском языке, быть использован для определения части речи, следовательно, снова необходима опора на флексию. Кроме того, для определения времен необходимо усвоить целый ряд суффиксов.

Сопоставление латинского предложения с соответствующим русским, а также английским, французским и немецким дает возможность выявить значительное сходство между латинским и русским языками, с одной стороны, противопоставить латинский язык английскому и французскому – с другой, и установить как сходство, так и различие между латынью и немецким языком, в котором флексия играет существенную роль, но не меньшее значение в структуре предложения имеет и порядок слов. Изучение латинского языка, в котором синтетические структуры распространены не меньше, а в глагольной системе даже больше, чем в русском, позволяет познакомить студентов с иностранным языком, структурно близким родному, и

продемонстрировать на его материале важнейшие грамматические явления, характерные для языков синтетического строя.

Латинский язык, являясь в средние века языком права на территории почти всей Западной Европы, оказал колоссальное влияние на формирование юридической терминологии в абсолютном большинстве европейских языков. Не был исключением и английский язык. На английский язык латинская лексика оказала существенное влияние через французский язык вследствие завоевания Англии в XI веке французскими норманнами. Непосредственно из латинского много заимствований было сделано английским языком в эпоху Возрождения. Из 20 000 лексических единиц основного словарного состава английского языка 10 400 – латинского происхождения и только 5 400 – англосаксонского.

Влияние латинского языка на английский объясняется не только сходством языкового (в частности лексического) материала в большинстве случаев, но и общей ситуацией обучения иностранному языку, соотнесенностью неродных языков по критерию неустойчивости навыков. Использование этого фактора дает возможность студентам быстро научиться узнавать, понимать и употреблять в своей речи слова общего корня на основе анализа сходных явлений английского и латинского языков.

Изучая английский язык в юридическом вузе, студент сталкивается с большим пластом новой и часто трудной для понимания и запоминания профессионально-ориентированной лексики. Большинство же английских юридических терминов являются заимствованиями латинского происхождения. Процесс освоения английской юридической терминологии оказывается гораздо более легким и эффективным, если преподаватель вместе со студентами выявляет связь между английскими терминами и словами латинского языка, которые легли в их основу.

Важным источником фасилитации восприятия и усвоения специальной лексики в условиях изучения английского языка на базе имеющихся у студентов знаний и навыков по латинскому языку являются слова общего корня. В большинстве случаев они способствуют ускоренному и качественному усвоению английской юридической лексики и формированию навыков ее использования в дальнейшем.

Возникновение прямой связи между латинским и иностранным словом значительно сокращает мнемические усилия обучающихся.

Очевидное сходство и тесная **взаимосвязь латинского и французского языков** являются облегчающим фактором для студентов, которые ранее получили определенные знания по французскому языку и имеют явное и неоспоримое преимущество в постижении латинского языка ввиду принадлежности первого к романской языковой группе. Задача

преподавателя в процессе обучения разработать такие методики, чтобы французский язык использовался в роли помощника при сопоставлении лингвистических особенностей обоих языков. Такой подход предполагает побуждение обучаемых к сравнению и сопоставлению языков, выявлению черт сходства и различия между ними. Рассматривая латинский язык как инструмент познания мировой культуры, необходимо приобщать студентов к достижениям Античности и Средневековья, показать его глубокое воздействие на развитие живых языков, то есть протянуть нить от античности к современности. Оставаясь одним из основополагающих принципов обучения, сравнительно-сопоставительный анализ двух языков показывает положительное воздействие французского языка на интенсификацию процесса усвоения латинского языка на уровне сходных лингвистических явлений, речемыслительной деятельности и процесса усвоения.

Таким образом, наряду с профессионально-ориентированным подходом следует системно изучать связь между латынью и современными европейскими языками и русским языком, поощрять учебную деятельность студентов, направленную на сравнение, анализ, комментирование.

Аналізу и переводу нужно обучать, начиная буквально с первых занятий. Уже на примере элементарных фраз студенты должны усвоить то непреложное правило, что при переводе латинской фразы ни в коем случае нельзя пытаться угадать смысл, переводить, руководствуясь лексическими значениями слов, без учета их грамматической формы, т. е. подменять перевод «гаданием по смыслу», поэтому надо идти не от смысла, а к смыслу от грамматической формы.

Следует обратить внимание на проблему межъязыковой интерференции. Межъязыковая интерференция – это неправомерный перенос норм и правил из одной языковой системы в другую, в результате чего речевые навыки в сфере изучаемого языка формируются на основе не всегда оправданных ассоциаций с более прочными навыками пользования родным или «первым» иностранным языком.

Таким образом, для повышения эффективности усвоения курса «Латинский язык» для юристов необходимо определить процесс преподавания латинского языка спецификой данной учебной дисциплины, исходным уровнем подготовки студентов и комплексом профессионально-педагогических целей. Изучение латинского языка строится как решение учебно-познавательных задач, типологически соответствующих профессиональным задачам юриста. В процессе овладения курсом целенаправленно формируются системные знания о латинской юридической лексике, умение анализировать, осуществлять деятельность по переводу оригинальных текстов; осуществляются межпредметные связи данной учебной дисциплины с такими курсами, как римское частное право, иностранные языки и другие.

Языковое содержание обучения интегрируется с профессиональным, то есть студенты системно овладевают языковой и деятельностной стороной своей профессии в неразрывном единстве. Такая интеграция специфична для обучения латинскому языку в специальных целях.

Список использованной литературы:

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-latinskому-yazyku-na-yuridicheskom-fakultete>
2. <https://www.dissercat.com/content/vzaimopronikayushchee-obuchenie-grammaticheskim-yavleniyam-latinskogo-i-angliiskogo-yazykov>
3. yazyki.prosv.ru/2013/05/english-special
4. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/povyshenie-jeffektivnosti-obucheniya-latinskому-jazyku-v-juridicheskikh-vuzah-respubliki.html>
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/znaniye-frantsuzskogo-yazyka-kak-oblegchayushchiy-faktor-pri-izuchenii-latinskogo-yazyka-v-vuze>
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-integrirovannom-izuchenii-latinskogo-i-angliyskogo-yazykov-v-yuridicheskom-vuze>
7. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

НАСРЕТДИНОВА РИММА РОЙФОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,

Оренбургский институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА), г. Оренбург, ул. Комсомольская, 50, тел.: 8 (3532) 31-25-43,

kafedra_english@mail.ru

Статья затрагивает некоторые аспекты дистанционного обучения студентов вузов. Особое внимание уделено занятиям, организуемым на платформе ZOOM, ее преимуществам и недостаткам.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, платформы для дистанционного обучения, ZOOM

Современный мир в условиях пандемии неожиданно столкнулся с острой необходимостью глобальной перестройки во всех сферах общества. Реальность такова, что приходится либо искать новые пути и подходы к решению возникающих задач, либо адаптировать уже существующие

модели. Проблемы коснулись экономической, политической, социальной жизни общества. Вполне естественно, что затронули они и сферу образования. В кратчайшие сроки Министерству образования, подведомственным ему организациям, системе высшего и среднего образования необходимо было модернизировать и перестроить привычную устоявшуюся модель обучения и воспитания для сохранения непрерывности образовательного процесса на всех уровнях.

Многие школы, техникумы, институты, университеты по всему миру перешли на дистанционный формат обучения. Учителя и преподаватели оказались в непривычной для них ситуации. Им пришлось разрабатывать планы учебных занятий для онлайн обучения, поскольку их учебные заведения закрылись.

Сложившаяся ситуация вынудила преподавателей всех уровней подобрать и использовать подходящие им онлайн платформы для проведения эффективных занятий.

Само понятие “дистанционное образование” (correspondence learning) не является новым. Первые упоминания относятся к концу 18 века и связаны с именем британца Исаака Питмана. Позже его разработки нашли применение в США. В 1892 году был открыт первый факультет дистанционного обучения при Чикагском университете. Исторически дистанционное образование предназначалось для студентов из особых групп населения: работников, занятых полный рабочий день, военных, граждан других государств, а также людей из отдаленных регионов, не имеющих возможности посещать классные занятия.

Вторая половина 20 века ознаменовалась созданием в Великобритании первого и единственного на тот момент в мире Открытого университета, концепция которого предусматривала предоставление образовательных услуг всем слоям населения, независимо от их дохода и места проживания.

В России первой моделью дистанционного обучения можно считать заочное обучение, которое было довольно распространенным в 60-е годы прошлого столетия. Официально дистанционное образование как вид онлайн образования в Российской Федерации было разрешено согласно Приказа № 1050 Министерства образования России от 30 мая 1997 года.

Существует множество определений понятия “дистанционное обучение”. На наш взгляд, наиболее полным является определение, предложенное А.А. Андреевым: «Дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения

некритичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению». [1, с.13]

Выделяют четыре основные характеристики дистанционного образования. Во-первых, обучение всегда проводится на базе какого-либо образовательного учреждения, т.е., самообразование и вневузовская учебная подготовка не относятся к видам дистанционного образования. При этом образовательные учреждения, аккредитованные для предоставления дистанционного образования, включают в себя как учреждения, специализирующиеся исключительно на онлайн образовании, так и традиционные вузы с очной и заочной формами обучения.

Во-вторых, дистанционное образование характеризуется географической удаленностью преподавателей и студентов и во многих случаях разницей в часовых поясах. Соответственно, несомненными плюсами такого образования в этом случае являются его удобство и доступность для студентов из любой точки земного шара. Грамотно составленные учебные программы также могут способствовать налаживанию межкультурной коммуникации между студентами разных национальностей, вероисповеданий и социальных слоев.

В-третьих, интерактивные телекоммуникации позволяют устанавливать связь между студентами в группе и с преподавателем. Чаще всего для этого используются электронные виды связи, например, электронная почта, но традиционная переписка наземной или воздушной почтой также иногда используется для этих целей. Независимо от способа связи, взаимодействие между студентами и с преподавателем является основой дистанционного обучения (и обучения в принципе). Технический прогресс внес свою лепту в масштабное развитие дистанционного образования: Интернет, мобильные телефоны, электронная почта позволяют нам всегда оставаться на связи.

И, наконец, при дистанционном обучении (как и при любом другом виде обучения) создается определенная учебная среда, или учебное сообщество, включающее в себя студентов, преподавателя, а также образовательные ресурсы: книги, аудиозаписи, видео, графики, и т.д., позволяющие студентам учиться самостоятельно. При этом, чтобы студенты не чувствовали себя одинокими и изолированными в процессе обучения, можно создавать группы в социальных сетях, объединяющие студентов одного вуза (потока, курса, и т.д.).

Поскольку для большинства студентов и преподавателей дистанционное обучение в новинку, при переходе на него обязательно присутствует период адаптации, поэтому уже на начальном этапе чем подробнее и точнее вы обозначите свои требования студентам, тем успешнее и эффективнее будет последующее ваше с ними взаимодействие. Вот некоторые моменты, которые можно оговорить заранее:

- виды деятельности в рамках учебной программы;
- примерный объем домашних заданий, который будет предлагаться для выполнения, и сроки сдачи работ;
- технические моменты проведения занятий и сдачи домашнего задания;
- правила поведения и виртуальный этикет.

Стоит отметить, что до настоящего времени дистанционное образование было одним из вариантов получения высшего, профессионального образования, либо возможностью повысить квалификацию без отрыва от основной деятельности. Безусловно, у такой системы есть множество плюсов: университеты могут зачислять большее количество студентов без необходимости строительства новых учебных и жилых корпусов для них, а студенты, в свою очередь, имеют возможность учиться без отрыва от основной работы и переезда. При этом сейчас, в условиях пандемии образовательные учреждения всех уровней не имеют права выбора, поскольку дистанционный формат обучения остался единственно возможным.

Современными платформами для дистанционного обучения являются Moodle, Zoom, Click Meeting, Google Classroom, Discord, ЯКласс и другие.

Хорошо зарекомендовала себя в обучении студентов платформа Zoom, с помощью которой преподаватель может собрать группу студентов в установленное время и провести онлайн занятие. Этот Интернет-ресурс позволяет преподавателю и студентам видеть друг друга и общаться в реальном времени. Она дает не только возможность объяснять материал, но и проверять его. На платформе Zoom можно записывать уроки для тех студентов, которые не смогли присутствовать на онлайн занятии. Преподаватель может демонстрировать видео, презентации PowerPoint, необходимые веб-сайты с экрана своего компьютера присутствующим на онлайн занятии студентам. Еще одним положительным аспектом этой платформы является то, что она бесплатная. Правда, в этом случае время сессии ограничено. Планируя онлайн конференцию в Zoom, преподаватель может установить дополнительные опции по безопасности, такие как запрет на приватную беседу, запрет на запись онлайн занятия для студентов и некоторые другие.

Онлайн платформа Zoom позволяет загрузить и использовать виртуальный фон во время вашего занятия. Причем, у вас есть выбор из стандартного набора фонов, либо вы можете загрузить свой собственный. Преподаватель руководит ходом занятия, включая и отключая звук студентам, увеличивая изображение того, кто отвечает, или выводя на экран всех участников онлайн занятия. Кроме того, организатор конференции может позволить или запретить присутствующим онлайн студентам комментировать в чате демонстрируемое видео или ответ студентов.

Одной из дополнительных функций при работе с демонстрацией экрана является функция аннотирования. Она позволяет печатать текст, рисовать линии и различные фигуры на документах. Ведущий конференции может выбирать цвет букв, линий, фигур, а также увеличивать размер шрифта до 72. При отключении функции демонстрации экрана эти изменения автоматически отменяются, и вы можете использовать документ снова.

Однако наряду с многочисленными положительными моментами образовательной платформы Zoom, имеется и ряд недостатков. Во-первых, если в онлайн конференции участвует больше двух участников, то бесплатное время сессии ограничивается 40 минутами. Еще одной серьезной проблемой при работе в Zoom может быть проблема безопасности. Дело в том, что хакеры могут несанкционированно войти на организованную сессию и разместить на экране различные изображения или комментировать чьи-либо действия и высказывания. Это, так называемый, ZoomBombing – своеобразный интернет троллинг, целью которого является шокировать участников онлайн встречи в Zoom, сорвать занятие или снять их реакцию и выложить видео на YouTube или в Tik-Tok. Для того, чтобы обеспечить приватность проводимого занятия, преподавателю необходимо обязательно установить пароль и отправить участникам ссылку на него непосредственно перед проведением онлайн занятия. Причем, желательно это делать через личные сообщения по email, WhatsApp или Viber. Преподаватель имеет право “принять” участника конференции Zoom через функцию “Зал ожидания”, т.е. лишь после того, как удостоверится, что участник является студентом его группы. Поэтому преподаватель заранее должен попросить всех студентов-участников видео конференции использовать реальные, а не вымышленные имена в “имени пользователя” (username). А сам преподаватель при планировании конференции должен выбрать опцию предварительного просмотра имен участников конференции. После того, как все студенты вошли в конференцию, преподаватель может “заблокировать” конференцию, чтобы посторонние не имели к ней доступа.

Дистанционное образование должно включать разнообразные виды деятельности, чтобы помочь студентам лучше понять предлагаемый материал. При всех достоинствах видео-лекции, преподаватель не может быть уверен, что, просмотрев ее, студент получил и усвоил всю необходимую информацию. Для каждого дистанционного занятия, особенно по иностранному языку, желательно подготовить краткий видео-урок, в течение которого студентам необходимо делать заметки, чтобы впоследствии иметь возможность выполнить домашнее задание по чтению и грамматике, используя эти записи.

Во время объяснения материала преподаватель может демонстрировать заранее подготовленные слайды, подключив опцию демонстрации экрана.

Таким образом, как показывает опыт, возможности дистанционного образования безграничны. Современная ситуация с пандемией доказала, что в обозримом будущем у этой формы обучения есть все шансы потеснить классические привычные форматы получения образования. Хотим мы этого или нет, информатизация и цифровизация общества вынуждают педагогов идти в ногу со временем.

Список использованной литературы

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1997 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБЩЕДОСТУПНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ПОПОВ ЕВГЕНИЙ БОРИСОВИЧ

доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургский институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина
(МГЮА), 460000, г. Оренбург, ул. Комсомольская, 50,
тел.: 8 (3532) 31-25-43, kafedra_english@mail.ru

В статье представлена классификация общедоступных англоязычных видеоматериалов, используемых в обучении иностранному языку в юридическом вузе и обозначены основные преимущества видеоматериалов как средства обучения студентов-юристов английскому языку в дистанционном формате.

Ключевые слова: обучение английскому языку, общедоступные видеоматериалы, интернет-ресурсы, правовая действительность англоязычных стран.

События весны 2020 года, когда учебные заведения в городе были одномоментно переведены в режим дистанционного обучения из-за ухудшения санитарно-эпидемиологической обстановки, по-новому заставили посмотреть на практику использования видеоматериалов, так как информационные и коммуникационные технологии из вспомогательного средства стали основным и единственным способом взаимодействия преподавателей со студентами и коллегами по работе. Применение видео в работе со студентами-юристами стало неотъемлемым компонентом обучения в

дистанционном формате. Для того чтобы понять этот феномен постараемся ответить на следующие вопросы:

- что такое «общедоступные видеоматериалы» и какие есть разновидности подобной видеопродукции;
- каковы преимущества использования общедоступных видеоматериалов в обучении иностранным языкам;
- как видеоматериалы могут применяться в обучении студентов-юристов английскому языку в дистанционном формате.

Исходные понятия.

Термин «общедоступные видеоматериалы» в данной статье определяется как размещенная в открытом доступе на ресурсах интернет оцифрованная видеопродукция, сочетающая зрительный ряд и звуковое сопровождение предоставляемой информации. Видеоматериалы, используемые в обучении английскому языку будущих юристов – это визуальный контент («живые картинки»), подкрепленный звуковым сопровождением на английском языке и предназначенный содействовать пониманию зрителем понятий, фактов, объектов и явлений правовой действительности, существующей в англоязычных странах. Под «правовой действительностью» здесь понимается не только правовая система, но и те сферы общественной жизни, которые так или иначе связаны с правом. Создание у студентов целостной картины правовой действительности англоязычных стран предполагает усвоение студентами-юристами знаний об основополагающей концептуальной структуре права в англоязычных странах; о принципах правового регулирования в этих странах; о закономерностях становления и развития правовых институтов; о структуре источников англо-саксонского права и его терминологическом аппарате; о практике создания, толкования и применения правовых норм; о сферах профессиональной деятельности юристов и механизмах регулирования этой деятельности.

Преимущества использования общедоступных видеоматериалов в обучении иностранным языкам.

Эффективность общедоступных видеоматериалов в обучении будущих юристов английскому языку предопределяется тем, что их использование в работе со студентами наилучшим образом позволяет:

- комбинировать два основных канала восприятия информации о предмете изучения: органы зрения (визуальный) и слуха (аудиальный);
- создавать различные виды наглядности: слуховую, зрительную, языково-ситуативную, предметную, образную [1];
- достигать высокой концентрации предъявляемой информации;
- демонстрировать все аспекты иностранного языка: фонетику, лексику, грамматику, а также аутентичную форму и особенности предъявления информации носителями языка;

– обеспечивать разнообразие способов объяснения/представления изучаемого материала;

– предъявлять студентам «язык в живом контексте», то есть привносить реальный мир в учебный класс, «связывая урок с реальным миром и показывая иностранный язык в действии» [2];

– создавать на занятии иллюзию «присутствия» носителя языка, который не только представляет важную для учебного процесса информацию, но и озвучивает эту информацию;

– наглядно иллюстрировать культурные и правовые реалии англоязычных стран;

– облегчать процесс понимания информации на иностранном языке за счет визуального оформления транслируемого контента (язык тела и жесты героев, показ ситуации в её развитии, демонстрация реальных событий, объектов, фотографий, рисунков и таблиц);

– редактировать уже имеющиеся видеоматериалы и создавать на их основе адаптированные к учебному курсу видеоролики;

– создавать условия для многократного просмотра видеоматериалов в удобное для студентов время при выполнении ими заданий для домашней работы;

– обеспечивать актуальность учебного материала за счет использования новых видеороликов, которые появляются на ресурсах интернет;

– задействовать стимулирующие возможности видеоэффектов, анимации, художественного оформления предъявляемой информации.

Во-вторых, видеоматериалы, размещенные на интернет-ресурсах, по своей природе обладают типовыми выигрышными характеристиками цифровых продуктов:

– доступность и простота в получении, использовании, передаче и хранении информации;

– возможность многократного копирования, воспроизведения, преобразования и размещения информации на разных сервисах и на разных цифровых устройствах;

– возможность одновременного использования одного и того же материала неограниченным количеством пользователей.

Основные разновидности англоязычных видеоматериалов, применяемых в обучении студентов-юристов.

Видеоматериалы, используемые преподавателями кафедры иностранных языков в нашем юридическом институте, можно сгруппировать по следующим основаниям:

1) по основной цели видеопродукта:

– учебные видеоматериалы, созданные для решения дидактических задач в рамках изучаемой правовой дисциплины;

– видео инструкции – видеоматериалы, созданные с целью объяснить, как конкретно действовать зрителю в тех или иных правовых ситуациях, чтобы получить желаемый результат;

– познавательные видеоматериалы, созданные с целью распространения знаний и социально значимых сведений правового характера;

– рекламно-информационные видеоматериалы, созданные для информирования потенциальных клиентов о деятельности и услугах юридических компаний и адвокатов;

2) по степени визуальной поддержки:

– зрительный ряд видеопродукта полностью отражает содержание его звукового ряда;

– зрительный ряд частично отражает содержание звукового сопровождения;

– зрительный ряд не предопределяется содержанием звукового сопровождения видеопродукта;

3) по форме визуальной поддержки:

– сопровождение в виде письменного текста;

– демонстрация описываемых объектов, фактов, ситуаций, событий;

– комбинированная форма визуальной поддержки.

4) по способу предоставления видеоряда:

– лекция в аудитории – запись реального лекционного занятия, позволяющая создать у зрителей ощущение присутствия в учебном заведении;

– «говорящая голова» (от английского выражения «talking head») – видеозапись крупным планом диктора или эксперта за рабочим столом [3];

– «говорящая голова» в сочетании с текстовыми или анимационными вставками; например, видеоролики на сайте Legal-Zone или Kauffman FoundersSchool;

– «говорящая голова» в рабочем интерьере юриста; например, видеоматериалы на сайте LawInfo или ReelLawyers;

– демонстрация слайдов, будь то в формате PowerPoint, Prezi и им подобное, с голосовым сопровождением; например, лекции на сайте quimbee.com, QLTS School или Gregg Learning;

– видеоролики в стиле Академии Хана (Khan Academy) комбинируют слайды и записи, сделанные от руки мышкой или пером на тёмном фоне с помощью одной из графических программ и создающие иллюзию, будто записи создаются на учебной доске в аудитории;

– компьютерная анимация (оживление героев и объектов при помощи мультипликации) в сочетании с текстом тезисов озвучиваемой информации; например, учебное видео в стиле Study.com или LawShelf Educational Media;

– видеоскрайбинг (от английского "scribe" – набрасывать эскизы или рисунки) – технология создания анимационных видеороликов, в которых рисованное изображение создается фломастером на белой доске или листе бумаги прямо на глазах зрителя, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда [4]; например, видеоролики на сайте Wealth and Estate Law Group или страничке Teach Parliament: Democracy and Representation;

– мультипликационный скетч – веселый видеоролик на правовую тематику, воплощенный в анимационной форме; например, скетчи на сайте Lex Animata и LegalYou;

– постановочное видео с разыгрыванием ситуаций правового характера; например, процедура отбора присяжных для судебного разбирательства, оперативные действия группы следователей на месте преступления или процедура медиации при решении семейных споров;

– видеорепортаж – короткий фильм, дающий наглядное представление о событии или явлении через непосредственное восприятие автора; видеорепортаж может включать в себя интервью с участниками событий и комментарии специалистов;

– экскурсия – методически продуманный показ заранее подобранных зрительных объектов окружающей действительности, в основе которого лежит анализ демонстрируемых объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними.

Практические советы для эффективного применения англоязычных видеоматериалов в обучении будущих юристов:

– на занятиях желательно использовать видеоролики продолжительностью не более трёх минут; при этом важно учитывать, что важен не только темп речи диктора, но и эмоциональность его/её речи; видеоматериалы большей длительности можно использовать в качестве задания для домашней работы;

– желательно заранее скачивать видеоролики, создавая автономный от интернет свой банк видеоматериалов;

– чтобы понять степень визуальной поддержки в видеоролике, преподавателю необходимо на подготовительном этапе просмотреть его с выключенным звуком и оценить, насколько понятен сюжет непосредственно из видеоряда;

– желательно создавать и использовать дополнительный учебный материал (например, раздаточные материалы или файлы в формате Word) для организации работы студентов с видеороликами в ходе занятий или для самостоятельной работы;

– определяя основные задачи использования того или иного видеоматериала, важно учитывать логику пошагового усложнения предлагаемых

студентам заданий, к которым можно отнести такие виды работы (по увеличению сложности) как:

- i) воспроизведение общего содержания видеоролика;
 - ii) воспроизведение утверждений, прозвучавших в видеоролике, с использованием ключевых фраз или цифр;
 - iii) восстановление хронологии событий, представленных в видеоролике;
 - iv) определение истинных / ложных утверждений;
 - v) ответы на вопросы детального характера;
 - vi) восстановление стенограммы видеоролика путем заполнения пропусков отдельных слов и словосочетаний;
 - vii) пересказ просмотренного видеоролика;
 - viii) обсуждение содержания видеоролика с другими студентами;
- необходимо учитывать тот факт, что эффективность применения видеоматериалов в обучении иностранному языку предопределяется не только уровнем владения студентами иностранным языком, но и их индивидуальными особенностями восприятия аудиовизуальной информации.

Вместо вывода.

Использование общедоступных видеоматериалов в обучении иностранным языкам стало важным компонентом в практике конструирования образовательной среды нашего вуза, позволяя преподавателям расширять образовательное пространство студентов за счет использования размещенной на ресурсах интернет актуальной англоязычной информации со всего мира. Использование видеоматериалов в преподавании иностранных языков приобрело особую актуальность при переходе вуза на дистанционный режим работы, так как цифровые технологии из вспомогательного средства стали основным и единственным способом взаимодействия преподавателей со студентами и коллегами по работе в условиях онлайн обучения.

Список использованной литературы:

1. Пархоменко Н. А., Золотухин С. А. Основные подходы к разработке учебного видео в массовых открытых онлайн-курсах // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2018, №2 (46); [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-razrabotke-uchebnogo-video-v-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursah>
2. Масалова, С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку / С. В. Масалова. // Молодой ученый. – 2015. – № 15.2 (95.2). – С. 46-48. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/95/20757>
3. Золотухин С.А. Семь характеристик учебного видео, которые должен знать каждый преподаватель. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://www.eduneo.ru/7-xarakteristik-uchebnogo-video-kotoryj-dolzhen-znat-kazhdyj-prepodavatel/>

4. Учебное видео и качество обучения в вузе // Казанский национальный исследовательский университет КГТУ им. А.Н. Туполева. 2015. С. 19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eto.kai.ru/files/2015/08/Video.pdf>

МОТИВАЦИЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

ТАРАНОВА ОЛЕСЯ ЕВГЕНЬЕВНА

студентка 1 курса магистратуры Оренбургского государственного педагогического университета

460021, г. Оренбург, ул. 60 лет Октября 1В, тел.: 89068469344,

Olesya.taranova.96@yandex.ru

В статье затрагиваются некоторые психолого-методические аспекты работы над лексическим материалом, а также методы формирования мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, в основу которых легли исследования В.И. Шаховского, В.Л. Скаткина, Л.С. Выготского и других известных ученых, подтвердивших значимость обучения эмотивной лексике.

Ключевые слова: мотивация к изучению, иностранный язык, эмотивная лексика, коммуникативные навыки и умения, мотивация усвоения, эмотивность, экспрессивность, иноязычная коммуникативная компетенция.

*«Все наши замыслы, все наши цели превращаются в прах,
если у ученика нет желания учиться»*

В.А. Сухомлинский

Многие специалисты полагают, что результат любой деятельности в первую очередь зависит от заинтересованности индивида, его желания и увлеченности. Мотивация помогает определить способы достижения поставленной цели и методы ее реализации, таким образом, определяет поведение индивида [1, с. 167].

Проблема отсутствия интереса к изучению иностранного языка часто возникает в процессе обучения. В наше время каждый осознает значимость иностранного языка, но не каждый нацелен на его изучение. Именно нацеленность на результат и заинтересованность обучающегося выступают движущей силой его деятельности в процессе изучения иностранного языка. Зачастую люди начинают изучение языка с большим энтузиазмом, которой

проходит через короткое время; повстречавшись с первыми трудностями в изучении, многие отказываются и отступают, это свидетельствует о том, что нацеленность на результат таких людей была невелика. Изучение иностранного языка – процесс долгосрочный и трудоемкий, требующий больших усилий, усидчивости, терпения и дисциплинированности.

Прежде чем приступить к изучению иностранного языка, необходимо побудить обучающихся к изучению и, базируясь на интересе, определить стратегию достижения поставленной цели [2, с. 224].

Эмоции играют важную роль в нашей повседневной жизни и могут выступать отличным помощником в изучении иностранного языка. Специалисты, начиная с прошлого столетия, активно дискутируют на тему значимости эмоций не только в жизни общества, но и в науке. Наука, которая изучает эмотивную лексику носит название эмотиология. Данная наука базируется на знаниях психолингвистики, психологии, лингвокультурологии и других отраслях человеческого знания [3, с. 175].

В процессе изучения иностранного языка возникает необходимость в построении эмотивной межкультурной коммуникации. Эмотивность проявляется в полной мере на лексическом уровне. В связи с чем появляется необходимость обучения лексическим средствам проявления эмоций для построения коммуникации на уроке иностранного языка. К ним относятся лексические единицы, отображающие эмоциональный настрой и состояние личности. Обучение данному семантическому классу лексики способствует развитию и совершенствованию умений и навыков понимания и использования такой лексики в построении коммуникации, что, в свою очередь, отражает уровень осведомленности в эмотивной сфере. Так как эмотивная лексика очень важна в жизни каждого человека, то мотивация к изучению возрастает.

Эмоции (фр. *émotion* от лат. *emovere* «возбуждать, волновать») – являются одной из форм отображения отношения ко всему окружающему. Они характеризуют внутренние душевные переживания и чувства. Эмоции по своему происхождению универсальны: они связаны с чувствами и жизненным опытом, чувственностью и манерами поведения. Составляющими эмоций являются эмоциональные рефлексy, которые проявляются внешне, и эмоциональное самочувствие, передающее внутренние переживания, не имеющее внешнего подобия [4, с. 352].

Основная функция человеческих эмоций – коммуникативная. Благодаря проявлению эмоций мы лучше понимаем и оцениваем состояние собеседника, можем найти к нему подход, установить с ним контакт и начать совместную деятельность. Люди из разных стран, с различным мировоззрением и культурой способны оценить мимику человека, и тем самым понять его внутреннее эмоциональное состояние: радость, злость, уныние, отчуждение, отвращение, восторг.

Эмоции в лингвистике представлены через призму следующих компонентов: эмотивности, эмоциональности и экспрессивности. Ученые, проводящие исследования по данной проблематике, пользуются терминами «эмотивность», «эмоциональность», «экспрессивность» и «оценочность». Учеными данные понятия трактуются по-разному [5, с. 465].

Шаховский В.И. предложил называть отражение эмоций лингвистическими средствами эмотивностью, так как понятие «эмоциональность» отображает свойство человеческой психики, и было бы некорректно его применять в отношении единиц языка. Следовательно, эмотивность – это способность языка отображать эмоциональное состояние говорящего [6, с. 210].

Понятие «экспрессивность» характеризует субъективную точку зрения и отношение говорящего к содержанию разговора или адресату. Основу данной категории образует совокупность психологических принципов, связанных с эмоциями и чувствами и тем, как они воспринимаются [7, с. 42].

Экспрессивность проявляется в способности единиц языка оказывать влияние на слушателя. Эта категория присутствует на всех уровнях языка и выражается благодаря языковым средствам.

Эмоциональность представляет собой черту натуры человека, которая описывает значимость, качество и развитие эмоций и человеческих переживаний. Они закреплены в главных отличительных чертах личности, принятых ею моральных ценностях: в понимании мира, ценностных ориентациях и пр. [8, с. 30].

Эмоциональность представляется как восприимчивость человека к различным эмоциональным обстоятельствам, отражает его чувства и демонстрирует реакции на них.

Проанализировав различные точки зрения лингвистов, мы можем сделать вывод, что эмотивность и экспрессивность следует рассматривать как две дополняющие друг друга категории, но не связанные отношениями части и целого. Эмотивность связана с эмоциональным самовыражением человека и не зависима от получателя, в то время как экспрессивность связана с целью убедить слушателя.

Оценочность представлена в виде языковой категории. Оценка представляет собой естественное, моментальное, основанное на интуиции действие без размышления [11, с. 44].

Эмоции и чувства – экстралингвистические категории, а эмотивные смыслы – их отображаемая языковая сторона [11, с. 48].

Эмоциональность, экспрессивность, оценочность и эмотивность не являются идентичными понятиями. Если эмоциональность и оценочность есть понятия экстралингвистические, психологические, то экспрессивность и эмотивность – языковедческие понятия.

Содержательная сторона обучения эмотивности речи включает в себя зарубежные тексты, картинки с эмоциональным содержанием, фильмы, наполненные эмоциональными лексическими единицами. Очень эффективны в использовании зарубежные фильмы различных жанров, содержащие большое разнообразие сцен, где актеры проявляют свое эмоциональное состояние, используя различного рода эмотивную лексику, зачастую это сленг, что также в разы повышает интерес обучающихся к изучению иностранного языка. Все, что ново и современно, вызывает интерес и является примером для подражания.

Уроки иностранного языка направлены на привитие знаний эмотивного характера. Обучающиеся должны уметь распознавать и распределять эмотивную лексику по подвидам; понимать и распознавать эмоционально окрашенные высказывания; уметь выражать вербально собственные эмоциональные ощущения при построении коммуникации.

Благодаря построению модели обучения эмотивной лексике мы можем организовать деятельность обучающихся правильно, затронув все аспекты обучения, приняв во внимание специфические черты иностранного языка.

По мнению В.И. Шаховского, если мы хотим правильно вести коммуникацию и уметь привлечь внимание собеседника, нам необходимо знать, как справляться с собственными и чужими эмоциями, какими лексическими конструкциями лучше пользоваться. Данная мысль наводит на выработку методов обучения эмотивной лексике на уроке иностранного языка. [7, с. 43].

При обучении эмотивной лексике используется несколько методов работы с ней: метод улучшения семантической и вербальной памяти обучающихся, познавательные и эмотивные методы, методы коммуникативные, компенсационные и эмотивные.

Метод улучшения семантической и вербальной памяти обучающихся охватывает весь процесс изучения и запоминания лексического материала, очень важны позитивные эмоции, которые благоприятно сказываются на запоминании тех или иных лексических единиц. Рассмотрим некоторые приемы, с помощью которых раскрывается данный метод обучения:

1. Обучающимся необходимо распределить эмотивные лексические единицы на позитивные и негативные. Хорошим способом закрепления в памяти лексики является ведение эмотивного словаря. Здесь может возникнуть трудность, так как обучающиеся могут отнести определенную эмоцию к нескольким группам. Выходом из такой ситуации может послужить отдельно вынесенная колонка под названием «неоднозначные эмоции». Примерами могут послужить слова: *fury + contempt, triumph + pleasure*. Еще одним приемом данного метода является группировка эмотивно окрашенных лексических единиц вокруг ядерной эмоции: злость – поругать, обмануть;

пренебрежение – принизить, пристыдить; восторг – самовозвышение, похвала и др.

2. При введении новых лексических единиц необходимо включить большое количество наглядного материала. Эмотивная лексика всегда вызывает эмоциональную реакцию, поэтому прием контекстуальности является одним из главных. Семантизация эмотивной лексики невозможна без контекста речевой ситуации. Для успешного усвоения следует использовать видеоматериалы, художественную кинематографию, основанную на эмотивных ситуациях [5].

Для введения междометий, которые также относятся к эмотивной лексике, наилучшим способом наглядности могут оказаться комиксы. Преподавателю необходимо объяснить обучающимся, что английский и русский варианты эмотивных междометий не совпадают по форме, например, «Ой» в русском языке может обозначать выражение эмоций, как положительных, так и негативных, а «Ouch» в английском языке выражает боль и досаду, «Фу» – неприязнь, негативное отношение, неприятие, а «Ugh» – кашель / тьфу (омерзение).

Эмотивные и познавательные методы подразумевают чтение текстов эмотивного характера. Здесь нужно понимать, что необходимо вовремя переключить внимание обучающихся на эмотивный аспект. Обучающиеся должны уметь подметить настроение героев, их переживания и мысли, их действия, аргументируемые с эмотивной точки зрения. Работа над эмотивной лексикой проводится в несколько этапов: просмотр предложенного текста, поиск эмотивной лексики, анализ и размышление, интерпретация, сравнение английской и русской эмотивной лексики, вывод. Данный метод помогает развитию у обучающихся внимания, умения воспринять эмоциональное состояние автора, выявляя в тексте соответствующие стилистические средства.

Коммуникативные приемы. У обучающихся могут возникнуть трудности понимания и передачи мысли на родной язык, сохраняя эмоциональное состояние говорящего или же персонажа, к тому же, в ситуациях с повышенным напряжением человек поневоле тоже начинает испытывать определенные эмоции, что может помешать ему передать эмоции персонажа. Наиболее эффективным приемом закрепления в речи эмотивной лексики являются игры коммуникативного характера. Хорошо принимаются ролевые игры. По мнению В.Л. Скаткина, если правильно использовать ролевые игры в ходе обучения, то можно совершенствовать у обучающихся умение построения спонтанной эмоционально окрашенной речи [14, с. 131]

Виды упражнений, направленные на узнавание эмотивных единиц на слух:

– You will hear several statements, you should define what kind of emotions is used there (anger, joy, offense);

– You will hear the list of emotional states. You should divide them into negative and positive and choose the right column;

– Listen to the monologue and try to define the speaker's emotional state;

– You will hear the piece from the film, where you will listen to the dialogue between two friends, your task is to choose the words denoting emotions which are used in this dialogue. You can find the list of emotions at your desks.

Данные упражнения помогают обучающимся воспринимать эмотивную лексику на слух, запоминать ее, различать данную категорию лексики по подгруппам (например, положительные и отрицательные эмоции), что касается монологического высказывания и отрывка из фильма, то данные упражнения способствуют быстрому закреплению и пониманию данного рода лексических единиц, так как идет ассоциативное, аудиальное и визуальное восприятие. Такие упражнения хороши в использовании при введении нового лексического материала, а также при закреплении изученного.

Упражнения, направленные на работу с эмотивным текстом.

Дотекстовый этап

– Look at the picture to this text, make up 5 questions according to this picture;

– You have got some pictures to the text and some statements in the bottom of the page. Your task is to connect these statements with the pictures;

– There are 3 columns, in the first you should write down the positive emotions, in the second – the negative, in the third – neutral;

Текстовый этап

– Read the text and find words or phrases, which the author uses with an aim to express different emotions;

– Find in the text the phrases with this emotion;

– Read the statement and define the emotional state of the character;

– What devices did the author use to express this emotion?

Послетекстовый этап (развитие и совершенствования умения говорения, основываясь на прочитанном тексте)

– Try to prove that the Character A falls in love with the character B, find the words describing their relationship and their emotions;

– What emotions do the main characters cause? Express your opinion;

– What could cause such emotions of the characters?

Упражнения для обучения эмотивной лексике, не требующие текстовой опоры

– Make up the cluster using the words denoting emotions;

– Imagine that you have won 1 million dollars, there are a lot of journalists, cameras, people around you. Describe your emotions;

- You have seen your best friend on TV, what emotions do you feel?
- You are told that your country is going to war, how do you react?
- You have watched the worst film, which you had ever seen, you leave the cinema and see your friends who are going to buy tickets for this movie. Try to dissuade them, but your task is to do it very emotionally.

Работа с текстом достаточно трудоемкая и затратная по времени, но эффективная при изучении эмотивной лексики. За основу могут быть выбраны как адаптированные, так и неадаптированные тексты, наполненные эмотивной лексикой, где можно порассуждать об эмоциональном состоянии героев, подискутировать, предложить обучающимся поставить себя на место главного героя и рассказать о своем состоянии, используя эмотивную лексику, описать его. Данный вид упражнений направлен на раскрепощение личности, помогает преодолеть языковой барьер, излагать свободно свои мысли и описывать свои либо чужие чувства, свободно говорить на иностранном языке.

Игры коммуникативного характера.

– Одному из обучающихся заранее предоставляется текст для подготовки, который соответствует тематике урока (в качестве примера можно привести тему «Кинематография»). Для проведения игры необходимо разделить класс на две подгруппы: одни будут приводить аргументы «за», т.е. любители, а другие же, наоборот, «против», т.е. критики. Обучающийся пересказывает текст, остальным необходимо похвалить и дать положительные отзывы либо же раскритиковать рассказчика. За правильно выстроенное высказывание с использованием эмотивной лексики обучающиеся получают по одному баллу. Далее можно изменить состав групп или же поменять их местами. Цель данной игры состоит в получении максимального количества очков за использование необходимой лексики.

Игровая методика всегда пользовалась спросом и давала положительные результаты. Очень интересно обучаться играя. На подсознательном уровне обучающиеся запоминают необходимый материал, который хорошо закрепляется в памяти. Игровая форма работы, командная, пробуждает азарт, интерес, активность в процессе обучения интригует и мотивирует обучающихся быть лучше, знать больше соперника, что дает свои положительные плоды в обучении.

Упражнения на построение эмотивной коммуникации

- Listen to the statement of one of the speakers and choose the right answer from the columns, which can be used by the second speaker;
- Listen to the statement and look at the table. Your task is to choose the right answer to this statement;
- Dramatize the situation in the car showroom. One of you is a manager (A) and the other is a customer (B). The customer has got into an accident because of

the malfunction of the car. Do it with the help of different emotional situations. For example, A (astonishment) – B (anger), A (empathy) – B (grief), A (repentance) – B (irritation).

Данный вид упражнений направлен на развитие навыка монологического высказывания. Они помогают подготовить обучающегося к говорению, развивают аудитивные навыки, а также воображение. Совершенствуют навыки анализа и подведения определенных итогов, учат подводить работу к логическому завершению, а также высказывать собственную точку зрения, предоставив аргументы.

Изучив понятия эмотивности, экспрессивности, оценочности и эмоциональности, мы пришли к выводу, что все они являются составляющими при передаче эмоций в языке. Эмотивность – способность языка проявлять эмоциональное состояние говорящего. Экспрессивность определяет качество определенной последовательности единиц языка, характеризующих субъективную точку зрения и мнение говорящего к содержанию или адресату. Эмоциональность – черта природы человека, описывающая значимость, качество и развитие эмоций и человеческих переживаний. Оценочность – языковая категория, представленная в виде естественного, мимолетного, основанного на интуиции, действия без размышления.

Комплекс упражнений нацелен на развитие и совершенствование умений и навыков у обучающихся разграничивать и использовать в ходе практики эмотивную лексику во всех видах речевой деятельности, включающей речевые, языковые и условно-речевые упражнения. Упражнения разделены по категориям: 1) понимание эмотивной лексики с помощью аудио- и видеоматериалом, развитие аудитивных навыков; 2) проработка текстов, наполненных лексикой согласно тематике; 3) игры на выстраивание коммуникации и монологические высказывания; 4) на грамотное построение диалогической речи в эмотивных ситуациях; 5) использование эмотивной лексики в письменной форме.

Эмотивная лексика играет важную роль в жизни общества, что может послужить отличной мотивацией для изучения иностранного языка, так как эмотивная лексика – это зачастую сленговый материал, который пользуется популярностью среди молодежи и используется в обиходе.

Список использованной литературы:

1. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. – М., 1998. – 164 с.
2. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях: собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 2006. – 222 с.
3. Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 173 с.

4. Современные технологии обучения иностранным языкам: Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 15 января 2018 года): сборник научных трудов / ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск: УлГТУ, 2018. – 350 с.

5. Гинзбург, Р. С. Чарльз Фриз и его лингвистические и методические взгляды [Электронный ресурс] / Р.С. Гинзбург. – Режим доступа: <http://naukarus.com/charlz-friz-ego-lingvisticheskie-i-metodicheskie-vzglyady>

6. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – М.: ЛКИ, 2008. – 208 с.

7. Шаховский, В. И. Типы эмотивной лексики / В.И. Шаховский // Вопросы языкознания. – 2004. – № 1. – С. 39-47.

8. Якушина, Л. З. Работа над лексическим минимумом для развития навыков устной речи / Л.З. Якушина // Иностранные языки в школе. – 2007. – №8. – С. 29-32.

9. Багдасарова, Н. А. Эмоциональный опыт в контексте разных культур / Н. А. Багдасарова // Человек. – 2005. – № 5. – С. 105-111.

10. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

11. Годунова, Н. А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 6. – С. 46-51.

12. Изард, К. З. Психология эмоций / К.З. Изард.– СПб.: Питер, 2007.– 464 с.

13. Михайловская, В. Н. Эмоциональный компонент лексического значения слова и контекст / В. Н. Михайловская // Теория и методика преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – СПб.: Питер, 2002. – С. 42-50.

14. Скаткин, В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя / В. Л. Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.

УПОТРЕБЛЕНИЕ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ В ЮРИДИЧЕСКОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ФЕОКТИСТОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургский институт (филиал) Университета имени О.Е. Кутафина,
460000, г. Оренбург, ул. Комсомольская, 50, тел.: 8 (3532) 31-25-43,
kafedra_english@mail.ru

В статье рассматриваются фразовые глаголы, особенности их использования в юридической литературе. Проведен анализ юридических текстов,

документов, позволяющий определить частоту применения определенных фразовых глаголов в юридической литературе.

Ключевые слова: юридическая литература, разговорный английский язык, фразовые глаголы, послелог, юридические документы, конвенция.

В процессе обучения юридическому английскому языку следует принимать во внимание наличие ряда особенностей профессионального английского для юристов, которых не встретишь в обычной речи. К этим особенностям мы можем отнести обилие терминологии, употребление местоименных наречий, частое использование таких модальных глаголов как *shall, may*, применение герундия, наличие фразовых глаголов.

В данной статье хотелось бы подробнее остановиться на употреблении фразовых глаголов, используемых в юридической литературе на английском языке. Но, вначале, определим роль фразовых глаголов в общем английском языке. Нет сомнений что данные глаголы являются неотъемлемой частью разговорного языка. Часто встречающиеся в предложениях, они делают речь живее, эмоциональнее. Динамично функционируя в речи, фразовые глаголы превратились в семантически и структурно устойчивые единицы. Их отличительными свойствами являются особое идиоматическое значение, замена «простым глаголом» или словосочетанием и способность к образованию пассивных конструкций. Фразовые глаголы очень разнообразны как по своей сочетаемости, так и по дополнительным значениям, которые в них заключаются или которые они приобретают в тексте. Они могут выражать характер действия, переход из одного состояния в другое, побуждение к действию и т.д., но во всех случаях действие неизменно характеризуется значением, заключенным в самом глаголе.

О сложной природе фразовых глаголов свидетельствует также второй элемент глагольных сочетаний исследуемого типа – адвербиальный послелог. На сегодняшний день в языкознании нет единого мнения относительно определения этого компонента фразовых глаголов. Но следует отметить, что коммуникативная значимость второго элемента неоспорима, так как они уточняют и дополняют смысловую нагрузку глагола. Профессор И.Е. Аничков писал, что «вопрос об английских адвербиальных послелогах – один из важнейших, если не важнейший из частных вопросов теоретического изучения и практического усвоения английского языка» [1, 221].

На примере глагола *break* с различными послелогам, мы можем проследить всю многогранность употребления этого глагола. [2]

Break down – 1. сломать(ся). Our car broke down yesterday. 2. провалиться. My plan to visit Moscow this summer broke down last week. 3. пережить нервный срыв, сорваться. She suddenly broke down and cried.

Break into – неожиданно начать что-либо делать, прорваться. *Many British firms have failed in their attempts to break into the American market.*

Break into также часто можно встретить в юридическом контексте. Здесь его значение – незаконно проникать в помещение. Кроме того, этот фразовый глагол входит в идиоматические конструкции, такие как: *to break into sobs* – разрыдаться, *to break into shed* – заливаться, *to break into stride* – войти в свой шаг и т.д.

Break off – внезапно прервать что-либо делать. *My parents have recently broken off all their relations. John Bright broke off in the middle of his speech.*

Break up – одна из самых продуктивных конструкций с глаголом *break*, имеющая несколько значений.

1) закончить, прекратить. *The lesson broke up, when the bell rang.*

2) закрыться на каникулы (это значение используется в британском варианте английского). *Our school breaks up at the beginning of summer every year.*

3) разойтись, распасться (о семье, компании или группе). *Kate and Steve have decided to break up.*

4) расстроить (в моральном смысле). *This situation breaks me up.*

5) сильно развеселиться, разразиться смехом (в американском английском). *The audience broke up with laughter during his speech.*

6) пропасть, прерваться (во время разговора по телефону). *You are breaking up.*

Break in – вмешиваться, прервать. *As I was talking, my sister suddenly broke in.*

Break out – 1) разразиться, начаться (о войне, битве, восстании, пожаре). *The fighting broke out in the morning.* 2) прорваться, сбежать, вырваться откуда-либо. *It was difficult to break out of jail.*

Break away – 1) вырваться, сбежать. *The dog broke away from the house.* 2) оторваться, отделиться (от общества, организации, группы и т. п.). *Some people wished to break away from this group.*

Break with – покончить с чем-либо. *I advise you to break with the past.*

Break through – прорваться, пробиться, сделать открытие, совершить прорыв. *The sun broke through heavy clouds over my city.*

Находясь в списке распространенных фразовых глаголов, глагол *break*, помимо своих основных значений «ломать, расставаться, нарушать», обладает еще десятком значений, когда употребляется в комбинации с послелогогами.

Употребление фразовых глаголов неоднородно в стилистическом отношении. Фразовые глаголы имеют широкое распространение в юридической литературе. Однако, следует подчеркнуть, что если, например, в языке СМИ фразовые глаголы употребляются ради большей выразительности, то

в языке юриспруденции у них другая функция – выражение мысли лаконично и недвусмысленно. Возникают вопросы: насколько часто фразовые глаголы встречаются в юридических текстах, документах; и стало ли их употребление обычным явлением как, например, в языке средств массовой информации; приобретают ли фразовые глаголы узкое дополнительное значение, принимающее впоследствии статус юридического термина.

Для анализа фразовых глаголов мы предлагаем примеры из следующих источников: учебник *Legal English: Quick Overview: Английский язык в сфере юриспруденции*, [3] «European Convention on Human Rights», [4] «United Nations Convention on Contracts for the International Sale of Goods». [5] На основе исследования употребления фразовых глаголов в этой литературе, мы можем отметить частоту использования таких фразовых глаголов:

– *to deal with* – 1) to take action in order to achieve something or to solve a problem; заниматься чем-либо 2) to be about a particular subject рассматривать вопрос.

e.g.: Civil law deals with civil relationships such as citizenship, marriage, divorce and certain contractual arrangements.

– *to comply with* – to act according to the order, set of rules, or request.

e.g.: The government would still not have complied with Article 5. Everyone must comply with their accountability and punishment obligations.

e.g.: He was jailed for refusing to comply with the court order.

– *to be entitled to* – to give someone the right to do or have something.

e.g.; In the determination of his civil rights and obligations or of any criminal charge against him, everyone is entitled to a fair and public hearing within a reasonable time by an independent and impartial tribunal established by law.

– *to draw up* – to prepare something in writing, esp. plans or a formal document.

e.g.: ...“negotiating State” means a State which took part in the drawing up and adoption of the text of the treaty;

– *to subject sb/sth to sth* – to make someone or something experience an unpleasant or worrying thing.

e.g.: The investigation found that they had been subjected to unfair treatment. The decision shall be subject to independent review.

– *to set up* – to formally establish a new company, organization, system, way of working, etc.

e.g.: The European Investment Bank, set up by the Treaty of Rome, is the Community’s financial institution.

– *to break down* – to fail, to stop working because of fault.

e.g.: Human rights have never been broken down.

– *to hand over* – to give someone else control of or responsibility for something.

e.g.: If the seller is bound to hand over documents relating to the goods, he must hand them over at the time and place and in the form required by the contract.

– *to call upon* – to ask or demand that somebody do something, to formally invite or ask somebody to speak, etc.

e.g.: The Court is called upon to decide whether or not there has been a violation.

– *to rest on/upon (to base on, to decide upon, to found on)* – to depend or rely on somebody/something.

e.g.: Law rests upon common consent. Each case will thus be decided on its individual facts.

– *to charge with* – to make a formal statement saying that someone is accused of a crime.

e.g.: Criminal lawyers specialize in the defense of those charged with any crimes.

Отдельно необходимо выделить фразовые глаголы с послелогом *against* и *before*. В юриспруденции важное значение имеют отношения противодействия и несогласия между объектами. На судебных заседаниях обычно одно физическое или юридическое лицо выступает против другого. Поэтому употребление глаголов с послелогом *against* характерно для юридических документов: *to testify against* – давать показания против; *to protect against* – защищать против. E.g.: The law protects the persons from being forced to testify against themselves.

Основное значение послелога *before* в юридических документах – это «предстать перед судом», причем глаголы для передачи этого значения могут использоваться разные: *come, bring, be, go, give, produce*. Объектом этого фразового глагола может быть не только существительное: «court», но и «magistrate», «judge», «jury». E.g.: Crown courts for more serious or indictable offences where hearing is held before a jury, the main function of the jury is to determine the guilt or innocence of the defendant.

В статье мы рассмотрели фразовые глаголы, взятые из юридических текстов и документов. В результате мы можем сделать следующие выводы:

– фразовые глаголы в юридических документах встречаются относительно не часто. Их употребление не стало еще обычным явлением как, например, в разговорном языке и в языке средств массовой информации.

– фразовые глаголы редко приобретают узкое дополнительное значение, принимающее впоследствии статус юридического термина. Как правило, употребление фразовых глаголов неоднородно в стилистическом отношении.

– среди фразовых глаголов, взятых из юридических документов с точки зрения их семантики, преобладают глаголы с послелогам *on, up*, так

как большое количество фразовых глаголов с этими послелогоми являются многозначными.

– в группу наиболее употребительных фразовых глаголов входят: *deal with, comply with, bring before, base on*. Очевидно, что эти фразовые глаголы стилистически нейтральны.

Следует отметить, что только немногие из рассмотренных фразовых глаголов зафиксированы в англо-русском юридическом словаре, или отмечены в словарях как юридический термин («юр.»/ «law») как, например: *to bring up* (арестовывать; обвинять; привлекать к суду); *to take up* (арестовывать); *to break out* (бежать из тюрьмы); *to break into* (проникнуть в помещение путем преодоления физического препятствия; взломать). Большинство выявленных фразовых глаголов реализует свои словарные значения, не приобретая нового смысла в юридических документах, и не имеет никакой стилистической окраски как в следующих случаях: *The central authorities must be equipped with (=to have) a fax machine. An effective policy should focus upon (=to pay attention) a rule of law that delegitimizes terrorist activity*. Такие глаголы могут употребляться как в разговорной, так и в официально деловой речи. Они так прочно вошли в систему языка, что начали функционировать в нескольких его стилях. То есть можно сделать следующий вывод: фразовые глаголы в юридической литературе лишь в некоторых случаях приобретают узкое, специальное значение, поэтому значения данных фразовых глаголов так разнообразны.

Список использованной литературы:

1. Аничков И.Е. Адвербиальные послелогии в современном английском языке // Ученые записки Пятигорского гос. пединститута. – Пятигорск, 1961. – Т. 24. – С. 221–253
2. Cambridge dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/break>
3. Попов Е.Б., Феоктистова Е.М., Халюшева Г.Р. Legal English: Quick Overview: Английский язык в сфере юриспруденции: базовый курс: Учебник для бакалавров / под общей редакцией Е.Б. Попова.– Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), ООО ИПК «Университет», 2014.– 312 с. ISBN 978-5-4417-0439-7
4. European Convention on Human Rights. [Электронный ресурс] – Режим доступа https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf
5. United Nations Convention on Contracts for the International Sale of Goods. [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://www.uncitral.org/pdf/english/texts/sales/cisg/V1056997-CISG-e-book.pdf>
6. Голубкова Е. Е. Глагольные комплексы типа *come in, put away* в современном английском языке: семантика, функционирование. – М., 1990.

**О ПРОБЛЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА
ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ**

ХАЛЮШЕВА ГУЗЕЛЬ РАСТЯМОВНА

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры иностранных языков,

Военный институт (инженерно-технический)

Военной академии материально-технического обеспечения

имени генерала армии А.В. Хрулева

191123, Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22;

gouzellek@rambler.ru

Статья посвящена проблеме дистанционного обучения иностранному языку и, в частности, опыту дистанционных языковых онлайн-курсов, предлагаемых в рамках МООС. Автор анализирует ряд работ исследователей и педагогов-практиков из нескольких стран, делящихся результатами своих исследований и наблюдениями, с целью выяснить, насколько эффективна дистанционная форма для обучения иностранному языку. В статье собраны мнения о преимуществах дистанционного обучения, позволяющих перевести его в интерактивный формат, поддерживая высокий уровень заинтересованности и мотивации у студентов. Многие исследователи сходятся в своей оценке незаменимости интернет-технологий для людей, ограниченных во времени или удаленных географически или дистанционно и не имеющих иной возможности изучения иностранного языка. С другой стороны, не могут не вызывать тревогу проблемы, возникающие в ходе данного формата обучения – отсутствие равных условий технического оснащения, отсутствие прямого контакта с преподавателем или другими слушателями курса. В свете разгоревшихся профессиональных споров на почве эффективности дистанционного обучения иностранным языкам, между сторонниками внедрения технических инноваций, их противниками, а также теми, кто прежде всего озабочен качественным результатом овладения языком в данном формате, важно разработать теоретическую основу, которая будет предопределять использование тех или иных технологических новшеств в сфере обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучение иностранному языку, иностранный язык, МООСs, преимущества дистанционного обучения иностранному языку, недостатки дистанционного обучения иностранному языку, субъект-субъектное взаимодействие, обучение на протяжении всей жизни.

Из-за внезапно охватившей мир пандемии COVID-19 система высшего образования неожиданно оказалась в центре образовательного

эксперимента. Ряд университетов, в силу своей специфики, досрочно завершили учебный год, остальные же перешли на дистанционную форму обучения. В силу глобального эффекта пандемии и существенного разнотечения понятия «дистанционное обучение», эксперимент стал масштабным, с вовлечением множества различных форм дистанционного обучения, применявшихся с различной степенью качества и эффективности.

Часть педагогического сообщества восторженно восприняла новые реалии, видя в них модель образования будущего. Другая же часть педагогов, внезапно утратив зрительный контакт с аудиторией, привычные инструменты выстраивания субъект-субъектного взаимодействия между преподавателем и студентом, заговорила о несовершенстве дистанционной формы обучения по сравнению с традиционной аудиторной.

Основную сложность для анализа дистанционного обучения представляет существенное расхождение в толковании данного понятия различными исследователями. Различные определения акцентируют внимание на удаленности преподавателя и обучающихся, использовании технических средств, обязательности двустороннего взаимодействия, важности организации процесса обучения, отличающей данную форму обучения от самостоятельного обучения. Другие исследователи подчеркивают, что главными требованиями для признания обучения дистанционным должны быть двустороннее взаимодействие (как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися), протекающее в цифровой среде. Третья группа исследователей настаивают, что вариантов дистанционного обучения гораздо больше, они многообразнее и сложнее, чем существующие определения. [9; 248]

Мы исходим из определения дистанционного обучения, выбранного Е.С. Полат. В своих работах она опирается на определение Американской ассоциации дистанционного обучения (The United States Distance Learning Association – USDLA). Под дистанционным обучением они понимают процесс обучения, в котором обучающий или учащиеся географически разделены и потому для организации учебного процесса опираются на электронные средства и печатные пособия. [10]

Основные факторы, определяющие дистанционную форму обучения:

- разделение обучающего и учащихся расстоянием, по крайней мере, на большую часть учебного процесса;
- использование учебных средств, способных объединить усилия обучающего и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;
- обеспечение интерактивности между обучающим и учащимися, между администрацией курса и учащимися;
- приоритет самоконтроля над контролем со стороны преподавателя.

По мнению ректоров ряда крупнейших вузов страны, после окончания пандемии высшее образование уже не вернется в старый формат. Университеты проделали колоссальную работу по приведению системы к современным требованиям, актуальным для современного высшего образования; студенты и почти все преподаватели начали работать в цифровой среде. Новый формат предлагает университетам широчайшие возможности и соответствует требованиям нового времени и цифрового общества. [12, 13, 14]

Масштабы образовательного эксперимента в условиях пандемии оказались столь значительными, что ЮНЕСКО совместно с университетом Цинхуа провели онлайн-дискуссию на тему «Онлайн-образование как ответ на вызовы COVID-19 и перспективы будущего». В онлайн форуме, посвященном новым подходам к высшему образованию и перспективам их развития, приняли участие руководители более 20 ведущих университетов мира.

В ходе обсуждения мирового опыта массового перехода на дистанционное обучение участники обсуждения пришли к выводу, что при переходе на дистанционное обучение «большинство вузов в мире действуют интуитивно: протоколов для этой чрезвычайной ситуации нет практически нигде. Форсированный переход на дистанционный формат заставляет их спешно пересматривать принципы и подходы в обучении». [11]

Нас интересуют возможности дистанционного формата обучения применительно к иностранным языкам. Рассмотрим мнение ряда исследователей, занимавшихся изучением данного вопроса.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что дистанционное обучение является идеальным решением для тех, кто по каким-либо причинам не имеют доступа к традиционному аудиторному формату занятий. Или же, как в случае с редкими языками, трудно найти преподавателя, который мог бы организовать процесс обучения на должном уровне. Безусловным плюсом дистанционного формата обучения является сочетание синхронного и асинхронного режимов работы, благодаря чему можно работать с материалами курса в любом удобном для себя ритме, возвращаясь к ним по мере необходимости неограниченное число раз. [3, 6, 8]

По мнению С. Уайт, теоретические основы проблемы дистанционного обучения иностранному языку не изучены в должной мере. Весь накопленный на данный момент материал по указанному вопросу ограничивается описательным анализом практического опыта, с включением результатов опросов. Отсутствие какой-либо теоретической системы, в свою очередь, затрудняет понимание, толкование и какое-либо продуктивное формирующее воздействие на вновь возникающую практику. На сегодняшний день педагогическая практика в данной сфере развивается несколько интуитивно и определяется опережающим ее развитием технологий, а не четко

проработанной теоретической базой, которая бы определяла инструменты, методы и подходы к дистанционному формату изучения языков. Педагогам-практикам не на что опереться в стремительно меняющейся образовательной реальности.

С. Уайт считает, что ученым предстоит ответить на два важнейших вопроса: каким образом технологии могут упростить задачу освоения языковой грамоты, особенно в случае с языками, не использующими латинский алфавит, и как использовать современные технологии для объективного оценивания результатов обучения в ситуации, когда университеты и внешние поставщики аналогичных услуг будут крайне заинтересованы в положительной оценке своей работы. [9; 247-259]

По мнению Э. Экмекчи, а также Е. Малыгиной и Е. Пономаренко, дистанционный формат оптимален для тех, кто работает и параллельно хочет изучать иностранный язык. Дистанционное обучение иностранному языку является воплощением идеи «образование на протяжении всей жизни»; помимо приобретения новых умений и навыков, расширения горизонтов саморазвития личности оно также расширяет возможности социальной адаптации в современном стремительно меняющемся мире. [4, 6; 1-2]

Н.А. Каменева и Л.В. Зенина считают, что новые технологии расширяют и изменяют все систему высшего образования, его перспективы и возможности. Интернет предоставляет реальные возможности для создания информационно-образовательной среды, в которой, с одной стороны, можно охватить аудиторию до 60 000 человек и больше, вместо привычных нам 50-200 студентов, а с другой, происходит формирование новых коммуникативных связей и взаимоотношений, новые условия для развития эвристического диалога. [5; 3-5]

Н.А. Каменева и Л.В. Зенина считают, что дистанционный формат наиболее предпочтителен для поколения миллениалов – они многозадачны, больше доверяют электронным приложениям и видео в интернете, чем авторитетным печатным источникам. По мнению исследователей, мы просто не можем не учитывать их особенности и интересы в нашей работе. Авторы сожалеют, что, хотя миллениалам и особенностям их развития в различных областях посвящено множество исследований, работ в сфере обучения представителей цифрового поколения иностранным языкам практически нет. [5; 3-5]

Ввиду отсутствия теоретических исследований в данной области, обратимся к опыту MOOCs (Открытых онлайн курсов) как одному из старейших и наиболее изученных проектов дистанционного обучения на сегодняшний день. Идея проектов дистанционного онлайн-обучения зародилась в 2011 г., когда С. Трун, профессор Стэнфордского университета, впервые в истории прочел в интернете бесплатный курс об искусственном

интеллекте. Его слушателями одновременно стали 160 тысяч человек из 190 стран мира. Данное событие по значимости сравнивали с революцией в образовании и с появлением Афинской школы.

Уже в 2012 г. появились первые платформы (Coursera, edX, Udacity и др.), которые в сотрудничестве с ведущими университетами мира предлагали онлайн курсы по самым разным областям человеческого знания, включая иностранные языки. [1; 65-70]

Основным лозунгом открытых онлайн-курсов стал открытый доступ к бесплатному, качественному образованию от лучших образовательных учреждений мира в любой точки земного шара при условии наличия доступа к сети интернет.

Это были полноценные курсы, предлагавшие различные материалы и формы работы с ними: видеолекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, материалы для дополнительного изучения, домашние задания, общение в группах и контроль со стороны преподавателя, игровые формы обучения, тесты и итоговые экзамены. [1; 65-70, 7; 235-238]

С момента возникновения онлайн-курсов MOOCs прошло достаточно много времени, поэтому анализ эффективности подобных курсов представляется нам достаточно значимым в контексте обсуждения темы дистанционного обучения иностранному языку.

Так на сегодняшний день Coursera предлагает свыше 12 курсов английского языка различного уровня сложности, несколько курсов различных диалектов китайского языка, курсы французского, испанского и корейского языков от ведущих университетов стран изучаемого языка. Здесь можно изучать и русский язык: несколько разных вариантов курсов предлагают Санкт-Петербургский государственный университет и Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Испанский, английский и китайский можно освоить и вместе с платформой EdX.

Итак, практически все исследователи сходятся во мнении, что бесспорными преимуществами онлайн-курсов MOOCs' являются:

- их открытость и доступность для любого желающего начать изучать новый для себя язык;
- возможность учиться дистанционно, находясь в любой точке мира;
- возможность самому выбирать курс, уровень его сложности, темп его прохождения и время, посвящаемое обучению;
- все курсы разработаны крупнейшими университетами мира, а потому содержание курсов, качество материалов и используемые технологии обучения бесспорно отвечают самым строгим критериям качества;
- формат онлайн курсов позволяет решить одну из задач государства, а именно расширение доступа к образованию при одновременном

снижении затрат на образование как для обучающихся, так и для государства. [1; 65-70, 7; 235-238]

Тем не менее, за годы существования онлайн-курсов MOOCs также было выявлено немалое количество их недостатков:

- так, многие университеты до сих пор не засчитывают курсы, прослушанные на какой-либо из платформ, в счет аналогичных курсов, предусмотренных учебным планом;

- сертификаты зачастую вручаются от имени платформы, а не университета, разрабатывавшего курс;

- отсутствие очного взаимодействия с обучающимися;

- многочисленность слушателей курсов накладывает определенные ограничения в плане оценивания работ слушателей, сводя все к формату тестирования, что не подходит для обучения иностранному языку; в случае же устной или письменной речи данный формат не позволяет преподавателю оценить все работы или ответы;

- ограниченность преподавателя в педагогических приемах и стратегиях, относительная пассивность слушателей в сравнении с традиционной аудиторной формой обучения;

- требуемая административная, ресурсная и технологическая поддержка преподавателей, разрабатывающих онлайн-курс, пересмотр их нагрузки;

- обеспечение защиты права интеллектуальной собственности преподавателя – разработчика онлайн-курса;

- ресурсозатратность разработки онлайн-курса;

- репутационные риски для преподавателя-разработчика и университета;

- отсутствие контроля за качеством усвоения материала, зависимость результата от уровня развития сферы само- : самомотивация, саморегулирование деятельности обучающихся, отсюда высокий процент отсева слушателей в ходе обучения. По некоторым данным лишь 7-10% от общего числа студентов завершают обучение в полном объеме.

Таким образом, в свете разгоревшихся профессиональных споров на почве дистанционного изучения иностранных языков, между сторонниками внедрения технических инноваций, их противниками, а также теми, кто прежде всего озабочен качественным результатом овладения языком в данном формате хочется отметить, что современные технологии, безусловно, несут в себе огромный потенциал, требующий скорейшего исследования и систематизации. На данном этапе важно разработать теоретическую основу, будет служить направляющим вектором для педагогов-практиков, предопределяя использование тех или иных технологических новшеств в сфере обучения иностранным языкам.

Список использованной литературы:

1. Халюшева Г.Р. Преимущества использования материалов открытых онлайн-курсов для самостоятельной работы студентов неязыкового вуза. Преподавание иностранных языков в неязыковом вузе: переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования: тезисы выступлений участников межвузовского Круглого стола, 7 февраля 2014 г. – Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2014. – 72 с.
2. Altunay D., Mutlu M. E. Distance foreign language learning. The experience of Anadolu University. *Distances et savoirs* (Vol. 8), 2010. pp. 463-473.
3. Clifford R. Foreign languages and distance education: the next best thing to being there. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Web. 2012.
4. Ekmekçi E. Distance-education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176 (2015). pp. 390 – 397.
5. Kameneva N.A., Zenina L.V. Distance learning for developing knowledge and skills in English language teaching. *Экономика, Статистика и Информатика*, №5, 2013. pp. 3-6.
6. Malyuga E., Ponomarenko E. V. (2012). Distance Teaching English for Specific Purposes. Proc. 5th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2012), Madrid. pp. 4530-4536.
7. Markova G.A. Using massive open online courses while teaching. – *Эпоха науки*. № 21, 2020. pp. 235-238.
8. Trajanovic M., Domazet D., Mistic-Ilic B. Distance learning and foreign language teaching. Sofia, Bulgaria: ResearchGate, 2007. pp. 441-452.
9. White, C. The distance learning of foreign languages: A research agenda. *Language Teaching* 47 (4), 2014: pp. 538-553.
10. <http://vio.uchim.info>
11. <https://www.spbstu.ru/media/news/partnership/spbpu-rector-heads-over-20-leading-world-universities-discussed-online-education/>
12. https://vogazeta.ru/articles/2020/4/29/quality_of_education/12791-ректор_vshe_yaroslav_kuzminov_vysshee_obrazovanie_ne_vernetsya_v_staryy_form_at
13. <https://spbdnevnik.ru/news/2020-05-08/esche-75-rabochih-iz-hostela-v-novosergievke-vylechilis-ot-koronavirusa>
14. https://www.znak.com/2020-04-10/urfu_na_distancionnom_obuchenii_novye_formaty_raboty_plyusy_i_minusy_sistemy
15. <http://distance.ffl.msu.ru/dc/eng/index.htm>
16. <https://www.coursera.org>

**ИЗУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ИМЁН
С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

ШЕХТМАН ЭЛИНА НАХИМОВНА

кандидат филологических наук доцент кафедры английского языка
и методики преподавания английского языка ОГПУ

460024, г. Оренбург, просп. Гагарина 1,
раб. тел. 8(3532)332187, моб.тел.+79033605341
ens2006@mail.ru

В статье рассматривается вопрос о способах формирования лингвострановедческой компетенции обучающихся на материале английских и англоязычных рекламных имён. Показано, что рекламные имена занимают промежуточное положение между именами собственными (онимами) и именами нарицательными (апеллятивами). По мере их распространения происходит их интернационализация. Лингвострановедческую компетенцию предлагается формировать на материале тех рекламных имён, которые не стали апеллятивами и не подверглись интернационализации. С другой стороны, в случае формирования лингвострановедческой компетенции не следует принимать к рассмотрению те рекламные имена, которые созданы с помощью английского языка на почве других культур (японской, корейской и проч.).

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, безэквивалентная лексика, реалии, рекламные имена (бренды), онимы, апеллятивы, интернационализмы.

В современном мире в условиях глобализации и интернационализации человеческого сообщества исключительно коммуникативных умений уже недостаточно. Акцент смещается на формирование и развитие готовности вести межкультурный диалог. А для этого необходимо обладать лингвострановедческой компетенцией и знаниями лингвострановедческого характера. Лингвострановедческая компетенция является важной составляющей коммуникативной компетенции так как представляет собой систему фоновых знаний, которые обеспечивают успешную коммуникацию с носителем другого языка и другой культуры.

С.Г. Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» дает следующее определение лингвострановедению: «Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности

форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка» [4; 29].

Под лингвострановедческой компетенций понимается «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка ту же страноведческую информацию, что и его носители, и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [1; 896].

В учебной ситуации, когда студенты физически и психологически удалены от реалий культуры изучаемого языка, интеграция лингвокультурного и лингвострановедческого материала в процесс изучения иностранного языка возможна. В этом случае лингвострановедческий аспект изучения иностранного языка обеспечивает получение фоновых знаний в созданном ситуативном контексте и помогает обучающимся визуализировать иную реальность.

В контексте компетентного подхода взаимосвязь языка и культуры в обучении иностранному языку становится все более актуальной.

Важность компетентного подхода в российском образовании, ориентация на него, предполагает формирование у обучающихся лингвострановедческой компетенции уже на ранних этапах обучения иностранному языку.

Лингвострановедческая компетенция играет роль той базы, которая обеспечивает готовность обучающегося к приобщению к иноязычной культуре. Формирование лингвострановедческой компетенции и обучение языку с учетом культурных особенностей страны изучаемого языка необходимы для интеграции обучающегося в мировое сообщество.

Лингвострановедческая компетенция формируется на занятиях по иностранному языку благодаря использованию различных аутентичных материалов (тексты, кинофильмы, песни, видеоматериалы, художественная литература и др.). Данная компетенция заключается в знаниях фоновой, в том числе, безэквивалентной лексики, национальных реалий, а также культурных особенностей, истории, традиций, обычаев страны изучаемого языка. Одним из компонентов этого корпуса лексики являются бренды, или рекламные имена. Некоторые рекламные имена уже стали интернациональными, но лингвострановедческую компетенцию можно и нужно формировать на материале малоизвестных брендов. При этом рекламные имена, существующие в английском языке давно, постепенно перестают быть именами. Н.А. Стадульская пишет: «В ономаσιологическом поле языка товарные знаки занимают промежуточное положение между именами собственными и именами нарицательными» [3].

Многие англоязычные товарные имена не только перешли в имена нарицательные, но и распространились широко за пределами стран

английского языка и стали неотъемлемой частью культуры и речи многих других стран. Такие бренды можно назвать интернационализмами. «Интернационализм – заимствованная лексическая единица, функционирующая не менее чем в трех языках в одном и том же значении и преимущественно сохраняющая общую материальную форму – с учетом графической, фонетической, грамматической адаптации в языке-реципиенте» [2].

К подобным единицам относятся приведённые в базе данных Krause (см.: [7]) следующие слова (с указанием производителей/владельцев торговых марок):

Thermos © Top Thermo Manufacturing SDN BHD,

Escalator © Otis Elevator Company,

Coke © The Coca Cola Company,

Cola © The Coca Cola Company,

Scotch Tape © Minnesota Mining and Manufacturing Company (3 M),

Jeep © Chrysler Corporation,

Spam © Hormel Foods Corporation,

Vaseline © Chesebrough-Pond's Incorporated.

Такие бренды известны и понятны носителям многих разных языков и культур, в том числе русскоговорящим обучающимся, которые изучают иностранный (английский) язык. Так как эти англоязычные рекламные имена широко распространены в русской речи, то обучающиеся не испытывают затруднений в понимании значения этих слов, а также могут легко представить себе реалию, которую отражает данное слово. Таким образом такой тип англоязычных товарных имен не может быть использован в качестве материала для формирования лингвострановедческой компетенции.

Не могут служить формированию лингвострановедческой компетенции при изучении английского языка и страноведения стран английского языка и те рекламные имена, которые созданы на материале английского языка носителями других культур. Так, например, Technics – это бренд японской компании Panasonic, под которым выпускается высококачественная аудиоаппаратура (см.: [6; 105]). Знание этого английского слова в данном значении и знание этого факта ничего не даёт для формирования лингвострановедческой компетенции в нашем случае.

Англоязычные рекламные имена, которые не являются интернационализмами и которые отражают реалии стран английского языка, не существующие в родном языке обучающегося, являются той лексикой, которая может служить средством развития лингвострановедческой компетенции.

Поскольку эта лексика отражает культурные особенности страны, она помогает обучающимся знакомиться с бытом, реальностью и культурой страны изучаемого языка. При чтении произведений английской художественной литературы последних десятилетий бросается в глаза не только

обилие рекламных имён на их страницах, но и полное отсутствие интерпретаций. Например, приведём фрагмент из романа современной британской писательницы Сью Таунсенд (Townsend) [8; 237], где повествователем и одновременно главным героем в дневнике описывается его поход с маленьким сыном в магазин: “William had a mega-tantrum in Clarks. He wanted a pair of mini Doc Martens in red patent leather with twelve lace-holes. I wanted him to have a pair of black-leather Velcro-fastening “school shoes”. He sank on to Clark’s carpet and screamed. [...] I ended up buying him some Bugs Bunny slip-on plimsolls from Woolworths.” Как видим, на протяжении одного абзаца употреблено пять рекламных имён без каких-либо пояснений, а именно: Clarks, Doc Martens, Velcro, Bugs Bunny и Woolworths. Этот пример подробно рассматривается в нашей статье [5], поэтому не будем на нём здесь останавливаться. В данном случае необходимо только отметить, что для полного понимания текста романа и особенностей современной британской жизни необходимо знать эти реалии так же хорошо, как знают их носители языка. А это требует специальных усилий и специально разработанных упражнений.

Далее приведём конкретные упражнения, которые можно использовать при формировании лингвострановедческой компетенции на материале англоязычных брендов. Эти упражнения были разработаны под нашим руководством студенткой факультета иностранных языков ОГПУ Анной Сергеевной Кураксиной. Некоторые из упражнений приводятся ниже в нашей редакции.

Упражнение № 1. Данное упражнение может быть использовано на занятии по английскому языку по теме «Shopping». Обучающимся предлагается прочитать рассказ, в котором девушка Kate рассказывает про свой поход по магазинам. В упражнении используются рекламные имена разных известных английских магазинов. После прочтения текста обучающиеся должны соотнести названия магазина и его описание. Такое упражнение направлено также на развитие навыков поискового чтения.

Ex. 1 Read Kate’s story about her shopping day. Pay attention to the names of the shops. Then match the names of the shops to their descriptions.

Today is Saturday. On Saturdays my mother asks me to go shopping. I usually go to the mall because I can buy everything I need there. First, I go to the Body Shop. There I buy shampoo and shower gel. My mother likes this store because their products are natural and organic. Then I go to Waterstones. I’ve saved some money and now I can buy a new Harry Potter book. And of course I go to Tesco, I have to buy a pack of milk, a loaf of bread, some apples and oranges. If I had extra twenty pounds I would definitely visit Topshop to buy a new skirt or dress. There is always a wide range of trendy clothes. I wish I’d not spent all my money.

Табл. 1

1. The Body Shop	A. A British chain that sells books.
2. Waterstones	B. A British corporation, the largest grocery chain in the UK.
3. Tesco	C. A well-known British brand of natural cosmetics for skin, body and hair.
4. Topshop	D. A popular worldwide British brand of fashionable women's and men's clothing.

Answers: 1-C; 2-A; 3-B; 4-D.

Упражнение № 2. Следующим этапом работы с данным текстом может быть задание на поиск конкретной информации. Так как обучающиеся уже ознакомились с текстом и познакомились с новыми англоязычными брендами, то это упражнение поможет закрепить правильное произношение этих рекламных имен, а также будет способствовать их запоминанию при помощи ассоциативного ряда.

Ex. 2. What can you buy in these shops? Fill in the table. Use the information from the text.

Табл. 2

The Body Shop	<i>shampoo,</i>
Waterstones	<i>.....</i>
Tesco	<i>.....</i>
Topshop	<i>.....</i>

Упражнение № 3.

Ex. 3. Read the dialogue. What are these girls talking about?

- *Hi, Emma. Are you busy today? Let's have lunch together!*
- *Hi, Jess. I'd love to. Where would you like to go?*
- *Hmmm... what do you think about Hard Rock Café¹?*
- *Oh, I don't like that place, you know. It is always very noisy and crowded there. What's about Pizza Hut²?*
- *I don't want to eat pizza today, I would like some burgers and French fries.*
- *We can go to KFC then. They always have special price for the loyal customers.*
- *We always eat there on weekdays. It is Saturday, I'd like something special.*
- *You want burgers and French fries. Is that what you call "something special"?*
- *You know what I mean. Hmmm... What about Wendy's³?*
- *Sounds good. Well, see you at 3 pm.*
- *See you.*

¹Hard Rock Café *trademark* – a restaurant in many big cities that is popular especially with young people. It is known for selling typical US food and drinks, for playing rock music while customers eat, and for being decorated with clothes, guitars, etc. connected with well-known bands. It is also known for selling articles such as T-shirts with ‘Hard Rock Cafe’ written on them.

²Pizza Hut *trademark* – a chain of popular pizza restaurants which also delivers pizzas to people's homes.

³Wendy's /'wendiz/ *trademark* – a type of fast food restaurant which is known for serving hamburgers. Many towns in the US and some large towns in the UK have a Wendy's.

Добавим рекламное имя, трансплантированное уже и в русский язык и русскую реальность: KFC *trademark* – (short for **Kentucky Fried Chicken**) is an American fast food restaurant chain headquartered in Louisville, Kentucky, that specializes in fried chicken. It is the world's second-largest restaurant chain (as measured by sales) after McDonald's.

Здесь же можно предложить такие вопросы и задания.

– Highlight all the names of the restaurants and cafés. Have you heard about them before? Have you got these cafés in your town?

В упражнении 3 обучающиеся делятся друг с другом своими знаниями и своим опытом. Так как одно рекламное имя из диалога (KFC) довольно популярно по всему миру (и, в частности, в нашей стране), обучающиеся могут сказать, что они знают такое кафе и рассказать о своем походе туда.

Упражнение № 4.

Ex. 4. Where can you eat pizza/ hamburgers/ fast food in your city? Give your own examples of popular cafés and restaurants in your city.

В упражнении 4 обучающиеся сопоставляют культуру страны изучаемого языка и своей родной страны, сравнивая их между собой. Они называют разные кафе и рестораны в их родном городе, которые они любят посещать.

Продолжением и развитием комплекса упражнений может быть письменное речевое упражнение, которое обучающиеся смогут подготовить дома. Письменные речевые упражнения подходят в качестве домашнего задания для завершения темы. Дома обучающиеся могут воспользоваться интернетом, книгами, учебниками, словарями, чтобы получить всю необходимую информацию для выполнения поставленной коммуникативной задачи.

Примеры письменных речевых упражнений.

Ex. 1 Imagine that we are at an advertising conference. Each of you is a representative of a company (a brand). Prepare a story about your company. Select a brand from the list. Use the table to mention all the necessary information.

Табл. 3

Brand name					
Founder					
Foundation date					
Country					
Slogan					
Brand name's history					
Logo					
Products					

Brands: Guess; Champion; Woolrich; Ford; Vans; Converse; Gillette; Frito-Lay; Pampers; Colgate; Supreme.

Поскольку данное упражнение обучающиеся готовят дома, на занятии они по очереди представляют свои доклады. Для выступления также могут быть использованы презентации, раздаточные материалы или фотографии. Это задание также является примером ролевой игры с определенными условиями:

- место – рекламная конференция;
- обучающиеся – представители брендов (компаний);
- цель – рассказать участникам конференции о бренде;
- способ – устный доклад.

Для того, чтобы во время презентации все обучающиеся внимательно слушали выступающего, учитель может предложить дополнительное задание для аудитории.

Ex. 2 While listening to the presentations fill in the table with the proper information.

Обучающиеся получают точно такие же таблички в качестве раздаточного материала, которые должны быть ими правильно заполнены.

Данный комплекс условно-речевых и речевых упражнений знакомит обучающихся с культурой и бытом страны изучаемого языка. Они узнают о некоторых известных англоязычных брендах, а также сравнивают свою страну со страной изучаемого языка. Таким образом, англоязычные рекламные имена, которые являются безэквивалентной лексикой и не являются интернационализмами, а отражают специфические языковые и культурные особенности страны или стран изучаемого языка, могут быть использованы в качестве материала для формирования лингвострановедческой компетенции на уроках иностранного языка как в школе, так и в вузе.

Список использованной литературы:

1. Акимова О.С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников // Молодой ученый. 2016, №8, с. 896-898.
2. Словарь социолингвистических терминов [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/sociolinguistics_terms
3. Стадунская Н.А. Функционально-прагматическая направленность и лингвистический статус товарных знаков. Дисс. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2003. – 170 с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/94343.html
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, Изд-во МГУ, 2004. 350 с.
5. Шехтман Э.Н. Бренды и некоторые особенности их функционирования в современном английском языке // Вестник ОГПУ №1 (57). Оренбург, Изд-во ОГПУ, 2011. 132 с. – С.30 – 34.
6. Мангушев С.В., Шехтман Э.Н. Некоторые переводческие соответствия англоязычных брендов // Вестник Череповецкого государственного университета № 6 (87). Череповец, Изд-во ЧГУ, 2018. – С.99 – 106.
7. Krause R. Database of American Proprietary Eponyms. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.prairienet.org/~rkrause/brands.html
8. Townsend, Sue. Adrian Mole: The Cappuccino Years (©1999) Penguin Books, 2000. – xvii + 391 p.



Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Материалы межвузовского круглого стола,
26 июня 2020 года

Подписано в печать 22.06.20. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 6. Тираж 20 экз.