



Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



Қазақстан Республикасының білім және ғылым министрлігі
Министерство образования и науки Республики Казахстан
АКАДЕМИК Е.А. БӨКЕТОВ АТЫНДАҒЫ ҚАРАҒАНДЫ МЕМЛЕКЕТТІК
УНИВЕРСИТЕТ
КАРАГАНДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ И КУЛЬТУРА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Международный сборник научных статей



Тамбов
Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
2013

УДК 81'1
ББК Ш13я43
М 545

Редакционная коллегия:

Шеленкова И.В. (председатель), *Утеубаева Э.А.* (заместитель председателя), *Мищенко Е.С.*, *Мильруд Р.П.*, *Карманова А.А.* (члены редколлегии), *Воякина Е.Ю.* (ответственный секретарь), *Евсейчева М.А.* (главный редактор), *Калистратова И.В.* (редактор)

М 545 Методика обучения культуре и культура обучения иностранным языкам : Международный сборник научных статей / ФГБОУ ВПО «ТГТУ». – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2013. – 152 с. – 100 экз. – ISBN 978-5-8265-1166-4

Включены научные труды профессорско-преподавательского состава, аспирантов, студентов, посвященные проблемам культуры обучения иностранным языкам и лингвокультурологии.

Предназначен для использования в научно-исследовательской и практической работе преподавателей средней и высшей школы, а также всех тех, кто интересуется вопросами методики преподавания иностранных языков и лингвокультурологии.

УДК 81'1
ББК Ш13я43

ISBN 978-5-8265-1166-4

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тамбовский государственный технический университет» (ФГБОУ ВПО «ТГТУ»), 2013

СОДЕРЖАНИЕ

I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ	5
<i>Алексеева А.М.</i> Процедура оценки цикла занятий по иностранному языку в профессиональном образовании	5
<i>Биктимирова Р.М., Соколова И.Н., Аккерман Е.О.</i> Использование средств массовой информации при обучении аудированию	8
<i>Воякина Е.Ю.</i> Обучение иностранному языку и культуре через метафору	11
<i>Гунина Н.А.</i> К вопросу о содержании курса «Деловой иностранный язык» в рамках магистерской подготовки в техническом вузе	14
<i>Дворецкая Е.В.</i> Развитие языковой и профессиональной компетентности аспирантов вузов для обеспечения международной академической мобильности	17
<i>Жетписбаева Б.А.</i> Факторы и теоретические предпосылки формирования системы непрерывного полиязычного образования	21
<i>Кагазбаев Ж.А., Хамидулина З.Б.</i> Акмеологический подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка	28
<i>Карманова А.А., Рахмонова О.О.</i> Обучение школьников и студентов вуза особенностям культуры делового общения на иностранном языке	33
<i>Копжасарова У.И., Кикимова А.Т.</i> Формирование социокультурной компетенции учащихся средней школы	37
<i>Копжасарова У.И., Шипицына А.Ю.</i> Культуроведческий подход к обучению иностранным языкам в средней школе	42
<i>Корнева Л.А.</i> Обучение студентов неязыковых вузов особенностям культуры делового общения на английском языке с использованием компьютерных технологий	46
<i>Мауль Н.И.</i> Некоторые приемы развития творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка	51
<i>Мильруд Р.П.</i> Английский язык и культура в эпоху глобализации	55
<i>Мордовина Т.В.</i> Обучение написанию аннотации на английском языке к научной статье по результатам эксперимента	71
<i>Никутьшина Н.Л.</i> Написание введения к научной статье на иностранном языке: чему и как обучать?	75
<i>Печерских Т.Ф., Альберти И.В.</i> Явление вторичной интерференции в условиях мультилингвального обучения	78

<i>Рамашова Г.Н., Шайхызада Ж.Г.</i> Языковая личность в условиях новой образовательной парадигмы «Образование в течение всей жизни»	82
<i>Тлеужанова Г.К., Пахоменко Е.П.</i> Сравнительные аспекты языкового образования в Казахстане и в Германии	87
<i>Утеубаева Э.А., Шершинева В.Ю.</i> Социолингвистический аспект в обучении иностранному языку на современном этапе	89
<i>Assylbekova A., Iztileuova G., Denivarova N.</i> Teaching British or American English?	93
<i>Custer J.S.</i> An American in Tambov (an American Point of View on Russian Higher Education System)	96
<i>Katykbaeva M.B., Eskazinova Zh.A., Talpakova M.Zh.</i> Using of Modern Technologies in Teaching Foreign Languages	99
<i>Korolyova L.Yu.</i> Cultural Aspects of Teaching a Foreign Language in a Higher Educational Institution	102
<i>Kultanova Zh.M., Tazabekova B.N.</i> The Formation of Socio-cultural Competence at a Primary School through the Fairy-tales	105
<i>Pastushenko T.A., Kalinin I.Y.</i> Linguistic and Cultural Studies Aspect in Teaching Foreign Language	108
<i>Timoshenko V.I., Karimova G.K.</i> The Use of Interactive Technologies in Foreign Language Teaching	112
<i>Uteubaeva E.A., Piskunova Y.U.</i> The Using of Problem – Solving Teaching Approach during Foreign Language Lessons Based on the Creation of Pupils’ Video Presentations	116
II. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ	120
<i>Бейсембекова Т.Т., Умарбекова Г.Т., Шакетаева М.К.</i> Креативное мышление как способ формирования поликультурной личности	120
<i>Какжанова Ф.А., Жумабекова А.Е.</i> Метаязык рекламы	125
<i>Кутбаева Б.Ж., Печерских Т.Ф.</i> Коммуникативные особенности аппелятивов в сопоставительном аспекте	129
<i>Омарова А.О.</i> Түр-түстердің символдық мәні туралы (казак тілінің материалында)	133
<i>Рыскельдина А.А.</i> Взаимодействие как форма социального существования	137
<i>Шеленкова И.В.</i> Перенос ответственности в высказываниях на английском языке и его воздействие на речевое взаимодействие	141
<i>Tsay E.N., Khan N.K.</i> To the Problem of Art Bilingualism of G. Aitmatov	144
Наши авторы	147

I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Алексеева А.М.

ФГБОУ ВПО «Карельская государственная педагогическая академия», г. Петрозаводск

ПРОЦЕДУРА ОЦЕНКИ ЦИКЛА ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Оценка учебного процесса является неотъемлемой частью работы каждого преподавателя и способом получения информации об успешности организации учебного процесса, необходимости и путях его совершенствования. Применительно к обучению иностранному языку в профессиональном образовании важность процедуры оценки учебного процесса обуславливают в том числе особенности данной учебной дисциплины, среди которых комплексный характер учебных целей (формирование ряда компетенций) [1], а также особенности овладения иностранным языком и учитывающие их требования к организации обучения (дидактические, методические и технологические принципы) [3]. Таким образом, определение эффективной процедуры оценки цикла занятий является актуальным вопросом практики преподавания иностранному языку в профессиональном образовании. Тем не менее, несмотря на значительную роль, которую играет данный этап, некоторые вопросы его организации все еще являются, по нашему мнению, недостаточно разработанными в современной педагогической теории и практике.

Во-первых, чаще всего этапу оценки отводится завершающая роль, анализ урока осуществляется после его проведения. Этот подход вполне справедлив, но с нашей точки зрения, не совсем точен. Любая деятельность определяется и нацелена на конкретный результат, в связи с этим в самом начале проектирования цикла занятий преподаватель держит в уме конечный итог своей деятельности. Мы разделяем точку зрения И.А. Зимней [2, с. 260], которая говорит о том, что анализ урока проводится на трех уровнях (этапах) – предваряющем, текущем и ретроспективном. Предваряющий анализ соотносится с подготовкой учителя к уроку. На этом этапе у преподавателя возникает первоначальный «образ-замысел» будущего урока, который в ходе дальнейшей подготовки уточняется, конкретизируется и составляет «образ-исполнение», реализующийся на практике. Можно говорить о том, что предваряющий анализ составляет первый этап процедуры проектирования. Текущий анализ, проводимый преподавателем в конкретной ситуации

занятия, направлен на то, чтобы внести необходимые коррективы в зависимости от изменившихся условий. Так, И.А. Зимняя приводит перечень педагогических умений, необходимых учителю для проведения текущего анализа [2, с. 268], среди которых умения преподавателя воспринимать реакцию учащихся на свои вопросы, объяснения, слушать ответы учащихся, замечать их психофизиологическое состояние и т.д. Ретроспективный анализ является наиболее привычным его этапом и проводится после завершения занятия или цикла занятий. Представляется необходимым отметить, что в большинстве случаев преподаватели с большим вниманием относятся к причинам неудач. По нашему мнению, положительные стороны занятия также должны быть выделены с тем, чтобы они могли быть использованы преподавателем в будущем. Кроме того, данные, полученные в ходе ретроспективного анализа, подготавливают, являются стартом к следующему уроку, что в итоге помогает в составлении «цепочки» занятий.

Еще одним вопросом, не получившим пока тщательного изучения, является определение границ и возможностей анализа цикла занятий. Исследователи чаще всего говорят об анализе отдельного урока/занятия. Возможным объяснением данной ситуации может быть то, что в педагогической практике достаточно сложно организовать наблюдение нескольких занятий приглашенным экспертом или группой экспертов и, следовательно, анализ цикла занятий является слишком затратным по времени, в первую очередь. Тем не менее, мы полагаем, что анализ отдельного урока/занятия не может дать полную информацию по таким первостепенным вопросам методики обучения иностранному языку, как организация повторения материала, интеграция новых знаний в структуру имеющегося опыта, постепенность и систематичность развития навыков, умений и компетенций. Кроме того, анализ цикла занятий более точно характеризует успешность и объем повторения материала, разнообразие форм, методов и средств, используемых учителем в своей работе, и позволяет определить, насколько эффективно осуществляется поэтапный характер формирования умений, принцип обучения «по спирали», логику развития темы и заданий внутри цикла.

В педагогической литературе описаны разные виды анализа урока, среди наиболее распространенных – структурный, аспектный, психологический, комплексный, системный его виды. Также, важную информацию может дать и самоанализ преподавателя, осуществляемый на нескольких уровнях – эмоциональном (удовлетворенность преподавателя своей педагогической деятельностью), оценочном (соответствие результата урока намеченному целям и плану), методическом (анализ урока с позиций существующих требований) и рефлексивном (определение причин и вытекающих из них последствий).

Названные выше виды анализа урока отражают многофакторную природу этого процесса, невозможность свести этап анализа к небольшому количеству критериев. С другой стороны, процедура оценивания не должна быть слишком громоздкой: необходимость постоянной самооценки своей работы преподавателем, заполнение анкет приглашенными экспертами и учащимися диктует понятный и краткий, но достаточный объем анкеты. Таким образом, в основу оценки эффективности цикла занятий должны быть положены критерии, выделенные по принципу необходимости и достаточности. С нашей точки зрения, процедура оценки успешности учебного процесса должна включать следующие компоненты:

1) самоанализ преподавателя после каждого занятия с предпочтительной письменной фиксацией результатов (степень достижения поставленных целей, слабые и сильные стороны занятия, причины неудач);

2) самоанализ преподавателя по итогам цикла занятий цикла занятий;

3) устная оценка занятия учащимися, проводимая в конце занятия, цель которой – побудить учащихся к рефлексии своей деятельности;

4) оценка цикла занятий учащимися, проведенная в форме анкетирования, включающего ответы на вопросы открытого и закрытого типов.

Обработка результатов анкетирования учащихся позволяет определить степень успешности цикла занятий по выделенному ряду критериев, выявить наиболее выраженные показатели, получить информацию о впечатлениях учащихся от цикла занятий.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что организация учебного процесса на всех своих этапах связана с оценкой деятельности двух его сторон и должна осуществляться и преподавателем, и учащимися. Анализ занятия является промежуточным этапом при анализе цикла занятий и предоставляет возможность текущего контроля деятельности, рефлексии всех участников педагогического процесса.

Список литературы

1. Алексеева, Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций : методическое пособие / Л.Е. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

3. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

Биктимирова Р.М., Соколова И.Н., Аккерман Е.О.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

Данная статья направлена на анализ обучения с помощью средств массовой информации в старших классах и пути использования печатных и аудиовизуальных средств массовой информации на уроках. Статья также содержит некоторые советы по организации работы со средствами массовой информации, перечень видеоресурсов и интернет-радиостанций.

Использование средств массовой информации стало возможно благодаря развитию интернет-технологий. Первые онлайн-радиостанции появились в социальных сетях примерно в 1995 г.

Почему отдается предпочтение обучению аудированию через средства массовой информации? Аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям. Без овладения этим видом деятельности невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества в связи с повысившимися требованиями к овладению речевыми навыками и умениями. Аудирование как обратная связь у каждого говорящего во время говорения позволяет осуществлять самоконтроль за речью и знать, насколько верно реализуются в звуковой форме речевые намерения. И конечно же, аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности. Умения аудирования формируются более успешно, когда звуковые и зрительные каналы поступления информации используются во взаимодействии, что облегчает для учащихся восприятие звучащей речи и дает возможность судить о сказанном полнее, чем при раздельном поступлении сообщений. Визуально-изобразительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания. Она разгружает память, способствует сегментированию речевого потока, улучшает точность и полноту понимания, поскольку «пропускная способность» слухового анализатора во много раз меньше зрительного. Средства массовой информации важны, поскольку мы можем приблизиться ко всему миру, используя их; мы понимаем, что мир развивается каждую секунду и имеем возможность получать акту-

альную информацию. Мы живем в мире, где средства массовой информации являются вездесущими. Все большее число людей проводит время, смотря телевизор, читая газеты и журналы, так почему бы не использовать это время с пользой? «Дальнейшие исследования созданного СМИ непрерывного потока живой информации убеждают нас в том, что его существование служит для жизни человека в современной действительности. Тогда почему бы и нам не использовать этот поток информации в классе, где ученики проводят столь много времени?» [1, с. 4].

Существует множество способов изучения языка через СМИ: прослушивание радиопередач, просмотр интернет и ТВ-каналов, чтение электронных зарубежных газет, журналов на английском и других иностранных языках.

Внедряя средства массовой информации, педагогу необходимо ориентироваться на интересы учащихся. От учителя требуется высокая самоотдача и заинтересованность при разработке заданий, удовлетворяющих лингвистическим и мыслительным запросам учеников. Пол Сандерсон, автор книги «Использование газет в классе», считает эффективными задания, связанные с заглавиями, содержанием статей, заполнением пропущенной информации, рекламой, обменом новостями, обсуждением фотографий, проведением пресс-конференций или интервью, прогнозированием событий, составлением гороскопов, написанием колонки советов, репортажа с места событий, телепрограммы, прогноза погоды, ребусов и кроссвордов [2, с. 12]. Чтение газет и журналов позволяет делать переводы, анализировать использованные журналистами языковые средства: неологизмы, заимствования, газетные клише, сленговые выражения. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным [3, с. 28].

Методика работы с фильмом при обучении аудированию. Работа с любым видеоматериалом предполагает три этапа деятельности:

- 1) преддемонстрационный (подготовка к просмотру);
- 2) демонстрационный (задания, выполняемые во время просмотра);
- 3) последемонстрационный (задания, выполняемые после просмотра).

Преддемонстрационный этап (Before Watching) – этап психологической подготовки обучаемых к восприятию видеоматериалов, который предназначен для восстановления и обобщения знаний по проблемам темы, уже имеющихся в памяти обучаемых. Упражнения этого этапа – это своеобразное введение в тему, проводятся в форме беседы с использованием иллюстративного материала или без него. На этом этапе снимаются языковые трудности восприятия текста к кинофильму и трудности понимания его содержания, вводятся и закрепляются новые слова, анализируются функциональные типы используемых в тексте высказываний, осуществляется проверка понимания ранее изученного лексического и грамматического материала, анализируются непривычные для обучаемых аутентичные разговорные формулы, лингвострановедческие реалии, формируется социально-психологический фон и содержательные ориентиры для дальнейшего восприятия формы и содержания кинофильма.

Демонстрационный этап (While Watching) – демонстрация видеofilmа сопровождается активной учебной деятельностью обучаемых. Цель этого этапа – уяснение учащимися содержания фильма, активизация речемыслительной деятельности учащихся.

Последемонстрационный этап (After Watching) – главная задача, которая стоит перед учителем на данном этапе, это проверка понимания учащимися содержания фрагмента и эффективности использования в процессе просмотра фильма предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма учащимися [4, с. 16].

Просмотр зарубежных фильмов, различных научных и информационных программ в учебной среде повышает уровень межкультурных и междисциплинарных знаний, а также помогает развить исследовательские и аналитические способности. По мнению Роберта Хатчинсона «Следует помнить, что целью образования является не заполнить сознание ученика фактами..., а обучить его мыслить, и, если это возможно, то думать самостоятельно» [5, с. 56]. Значительного эффекта в изучении языка можно добиться, прослушивая интернет-трансляции радиопередач на иностранном языке в качестве дополнительного способа обучения, поскольку такой способ развивает лишь пассивные навыки восприятия иностранной речи. В отличие от просмотра видео-

передач вы сосредотачиваетесь на прослушивании иностранной речи, не отвлекаясь на видеоизображение. Необходимо сосредоточиться на прослушиваемой передаче, вспоминать знакомые слова, пытаться понять смысл рассказа диктора. Для изучения английского языка существуют следующие радиостанции:

– Радио BBC – радио на английском языке. Дикторы говорят на чистейшем английском языке. В программах передач имеются и новости, и тематические передачи, различные ток-шоу и многое другое;

– Голос Америки – передачи включают в себя в основном новости, финансы, политику;

– Радио BBC 1 – музыкальная радиостанция.

СМИ также предоставляют неограниченные возможности для создания новаторских подходов к изучению языка. Работа с прессой формирует интерес к чтению, предполагает разнообразие заданий, обновление информации учебника, обучение пониманию современного стиля представления информации в СМИ, и одновременно помогает достичь свободного и грамотного владения языком. Электронные СМИ помогают в изучении не только языка, но и культуры страны, дают возможность погружения в языковую среду и расширяют кругозор в целом.

Список литературы

1. Tafani, Vilma. Teaching English through Mass Media / Vilma Tafani // Acta Didactica Napocensia. – 2009. – V. 2. – № 1. – Internet Resource Access: http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_2_1_9.pdf

2. Sanderson, Paul. Using Newspapers in the Classroom // Paul Sanderson. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1999. – 275 p.

3. Underwood, M. Teaching listening / M. Underwood. – New York : Longman, 1994. – 28 p.

4. Brett, P. Using multimedia: an investigation of learners' attitudes / P. Brett // Computer Assisted Language Learning Journal. – 1996 – V. 9. – № 2. – P. 191 – 212.

5. Hutchins, R. The University of Utopia / R. Maynard Hutchins. –Chicago : University of Chicago Press, 2010. – 103 p.

Воякина Е.Ю.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ЧЕРЕЗ МЕТАФОРУ

Сегодня иностранный язык понимается как хранилище, транслятор, часть, факт, среда, форма и условие культуры. Обучение иностранным языкам предполагает активное взаимодействие с культурой изучаемого языка, не соприкасаясь с которой, человек не сможет пол-

ностью овладеть языком и достичь полного взаимопонимания с его носителем. В процессе обучения у студента формируется картина мира, насыщенная определенными понятиями и реалиями, характерными именно для данного языка. Целью обучения как раз и является научить студентов мыслить данными понятиями, извлекая их из памяти, и использовать их в процессе общения, тем самым участвуя в диалоге культур.

Признавая, что каждый язык изначально задает своим носителям определенную картину мира, А. Вежбицкая исходит из того, что языки образуют свою «семантическую вселенную», так как значение антропоцентрично (отражает свойства человеческой природы) и в то же время этноцентрично (ориентировано на данный этнос) [1].

По словам М. Бахтина, «язык входит в жизнь через конкретные высказывания (реализующие его), через конкретное высказывание и жизнь входит в язык» [2, с. 253]. И действительно, обучение языку путем рассмотрения лишь формально-языковых средств без учета его культурной составляющей делает процесс обучения непродуктивным. Важным моментом здесь является объединение языковых структур (лексики, грамматики) с внеязыковыми факторами.

На наш взгляд, одним из способов освоения социокультурных ценностей соответствующего языка, помимо непосредственного пребывания в среде его носителей, является моделирование культурного пространства путем использования аутентичных текстов социокультурной ориентации, так как аутентичный текст – это фрагмент определенного культурно-языкового пространства, в котором формируется культурно-языковое взаимодействие обучаемых.

Текст наполнен различными элементами, среди которых мы выделим метафору как одно из важнейших языковых средств, участвующих в процессе обучения языку и культуре. Метафора занимает важное место среди тропов, поскольку способность создавать метафоры – фундаментальное свойство человеческого сознания. С метафорой связан ряд когнитивных операций – усвоение, преобразование, хранение и передача знаний. Вот почему усвоение ключевых метафорических образов культуры так важно в процессе обучения языку. Не зная основ англоязычной когнитивной базы, учащиеся могут неправильно толковать значения тех или иных метафор, часто присутствующих в составе фразеологизмов, идиом, пословиц и поговорок.

В метафорах национальная самобытность языка получает яркое и непосредственное проявление, поскольку они напрямую соотносены с внеязыковой действительностью. Продуктивным приемом в обучении иностранному языку и культуре может быть соотношение тех или иных метафор родного и изучаемого языков, выделение общих и националь-

но-специфичных черт, что, на наш взгляд, способствует не только лучшему знанию языка, но и более полному пониманию семантики национально-культурного компонента, ментальности народа. Вовлечение метафор в процесс обучения иностранному языку, с нашей точки зрения, позволяет расширить как активный, так и пассивный лексический запас обучаемых, адекватно понимать устойчивые выражения, развивать интеллект учащихся в процессе освоения фрагментов языковой картины мира данного языка, сформировать у обучаемых лингвокультурную компетенцию, способствовать разрушению культурных стереотипов.

Трудность заключается в том, что часто в разных языках наблюдается частичное или полное несовпадение метафорических образов, описывающих то или иное понятие. Например, английское выражение *to make a mountain out of a molehill* (буквально, делать гору из норы крота) соответствует русскому *делать из мухи слона*. Как видно из приведенного примера, метафорические образы не совпадают, хотя смысл обоих высказываний один – сильно преувеличивать что-либо.

Для преодоления этих трудностей у обучаемых необходимо привлекать аутентичные тексты, содержащие метафоры, из современных книг, журналов и газет на занятиях иностранного языка. Изучение и сравнение тем, освещаемых в одно и то же время в нашей и зарубежной прессе, может послужить как источником изучения национальных ценностей, моделей повседневной жизни, так и будет способствовать разрушению стереотипов и созданию более целостного взгляда на мир как на единое культурное пространство. Практика показывает необходимость активного вовлечения учащихся в парную и групповую работу, работу над проектами и т.д., например работу с пословицами и поговорками. При этом не исключается работа со словарями идиоматических выражений, фразеологизмов.

Таким образом, обучение иностранному языку посредством метафор позволяет не только повысить уровень владения языком, но и создать и поддержать интерес к обучению языка. Овладение метафорическими образами, присущими культуре изучаемого языка, способствует поддержанию мотивации к его изучению и выводит учащихся на более высокий уровень владения языком.

Список литературы

1. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.
2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин. – М. : Автор и герой, 2000. – 253 с.

Гунина Н.А.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

**К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КУРСА
«ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В РАМКАХ
МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Одной из приоритетных задач технического вуза в области лингвистики является качественная подготовка будущего специалиста, способного осуществлять практически ориентированное общение таким образом, чтобы оно максимально содействовало решению задач в разноплановых сферах избранной профессиональной деятельности. В соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения магистерская подготовка по различным специальностям включает курс «Деловой иностранный язык», целью которого является формирование как общекультурных, так профессиональных компетенций. Новый стандарт требует, чтобы выпускники магистратуры умели использовать иностранный язык в профессиональной и межличностной коммуникации. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость создания новых образовательных программ по иностранному языку для магистратуры.

На современном этапе обучения английскому языку делового общения необходимо учитывать целый комплекс экстралингвистических факторов, влияющих как на содержание курса, так и на методику его преподавания. Меняющаяся геополитическая и экономическая ситуация в мире, процессы глобализации и интеграции прежде всего отражаются на организации языковой подготовки. Будущие магистры отчетливо понимают, что иностранный язык им нужен как инструмент эффективного общения и, прежде всего, в контексте своей профессиональной деятельности.

Актуальность и востребованность введения данного курса не подлежит сомнению. Однако необходимо отметить ряд проблем, связанных с качеством подготовки в условиях минимального количества аудиторных часов.

Во-первых, при отборе материала содержания курса неизбежно возникают трудности, обусловленные тем, что само понятие «язык делового общения» предполагает необычайно широкий спектр тем, относящихся как к сфере бизнеса, так и повседневному общению. Ограниченное количество часов не дает возможности выстроить курс таким образом, чтобы максимально охватить требуемый минимум.

Во-вторых, необходимо учитывать перерыв в изучении иностранного языка у большинства магистрантов, так как программы подготовки по направлениям бакалавриата предполагают двухгодичное изуче-

ние иностранного языка. Исключение оставляют лишь те студенты, которые продолжали изучение самостоятельно.

В-третьих, достаточно серьезной проблемой является разный уровень языковой подготовки магистрантов, который как показывает практика, может варьироваться от А1 до В2 в соответствии с европейской шкалой языковых компетенций.

В-четвертых, определенную трудность представляет отсутствие фоновых знаний у большинства магистрантов об особенностях делового общения в сфере межкультурного сотрудничества, незнание норм и правил делового этикета, а также специфики устных и письменных жанров деловой коммуникации.

Практика подготовки специалистов различного профиля в рамках курса «Деловой иностранный язык» убеждает в необходимости перехода от единообразного, стандартизированного образования к многообразию форм, дифференциации и индивидуализации обучения. Поэтому при разработке данного курса преподаватели кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» руководствовались необходимостью преодоления существующих проблем в обеспечении содержания обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми новыми образовательными стандартами. В частности, были выделены основные характеристики английского языка делового общения:

- сочетание профессионального и общезыкового контекста;
- наличие разных функциональных стилей;
- учет культурного компонента и межкультурных различий, препятствующих эффективной коммуникации.

Выделение данных характеристик позволило сформулировать основные задачи обучения деловому иностранному языку магистрантов различных направлений технического вуза:

1. Развитие и совершенствование лингвистической иноязычной компетенции:

- овладение профессионально-ориентированной и научной лексикой;
- совершенствование лексико-грамматических навыков, необходимых для письменного и устного использования в процессе профессионально-ориентированной коммуникации.

2. Развитие и совершенствование коммуникативной компетенции:

- формирование навыков эффективной коммуникации в рамках письменного и устного жанров;
- овладение основами публичной речи и навыками презентации научной продукции, что согласно требованиям новых стандартов, является также частью общекультурной компетенции магистра.

Сопутствующими задачами обучения деловому иностранному языку магистрантов являются:

- 1) формирование учебных умений, лежащих в основе учебно-познавательной деятельности на материале иноязычных источников;
- 2) формирование навыков самостоятельной работы;
- 3) развитие креативного потенциала обучаемых на базе проблемно-проектных и информационных технологий.

Основой для определения содержания обучения и основных тенденций в сфере делового общения на иностранном языке являются изучение коммуникативных потребностей обучаемых, выделение и описание коммуникативно значимых тем и ситуаций профессионального общения, анализ учебного процесса и существующих учебно-методических материалов. Отбор лексики, грамматики и их дифференциация также должны осуществляться в зависимости от коммуникативных целей обучения. В качестве обязательных тем для изучения преподаватели кафедры определили: “Jobs and Careers”, “Companies and Organizations”, “Business Travelling”, “Products and Services”, которые вошли в учебное пособие “Business English in Brief”, утвержденное Ученым советом университета для магистрантов всех специальностей и направлений [1]. Данный курс позволяет формировать у студентов навыки межкультурной коммуникации с учетом стереотипов мышления и поведения в культуре изучаемого языка. Подобранный материал способствует расширению активного и пассивного лексического запаса по изучаемым темам, развитию существующих навыков говорения и понимания иноязычной речи на слух, активизации грамматических конструкций при употреблении в устной и письменной речи. Аутентичные тексты помогают сформировать умения ознакомительного, поискового и аналитического чтения. Для развития навыков письменной коммуникации используется учебное пособие «Как вести деловую переписку на иностранном языке», подготовленное преподавателями кафедры и утвержденное Ученым советом университета [2]. В нем содержится материал, направленный на формирование знаний норм структурирования и организации содержания деловой корреспонденции на английском языке, а также написания резюме и сопроводительного письма.

Небольшое количество аудиторных часов, отводимых на изучение делового иностранного языка в неязыковой магистратуре, повышает значимость самостоятельной работы в образовательном процессе. В век информационных технологий представляется целесообразным формулировать задания, выполнение которых требует использования персонального компьютера и ресурсов сети Интернет. Для самостоятельной подготовки докладов и презентаций на иностранном языке

ке магистранты должны уметь использовать материалы специализированных веб-сайтов, где публикуются тематические статьи и ведутся обсуждения актуальных вопросов современной науки. Они также должны уметь пользоваться современными поисковыми системами, правильно подбирать ключевые слова для обеспечения оптимальных результатов поиска. Обработка полученной иноязычной информации также производится с использованием возможностей персонального компьютера. Результаты оформляются в программе MS Word, презентации в программе Power Point.

Таким образом, современная концепция обучения строится на коммуникативном подходе, на освоении ключевых понятий и требует особого акцента на развитии продуктивных умений делового иноязычного общения. Методика формирования перечисленных умений должна базироваться на единой технологии работы в плане как целесообразных этапов подготовки, так и оптимальной последовательности приемов обучения. Обязательным условием овладения английским языком делового общения также является разработка системы контроля уровня сформированности основных видов компетенций.

Список литературы

1. Краткий курс делового английского / Н.А. Гунина, Е.В. Дворецкая, Л.Ю. Королева, И.В. Шеленкова. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. – 80 с.
2. Как вести деловую переписку на английском языке / И.В. Шеленкова, Н.Л. Никульшина, М.Н. Максеева, Н.А. Гунина, О.А. Гливенкова. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. – 115 с.

Дворецкая Е.В.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ АСПИРАНТОВ ВУЗОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В условиях современного открытого образовательного пространства, когда интенсивно развиваются прямые международные контакты между российскими и зарубежными учебными заведениями, владение иностранным языком несомненно становится актуальным для студентов и аспирантов российских вузов. Международная интеграция образовательных систем, осуществляемая в рамках Болонского процесса, открывает новые возможности для академической мобильности обучающихся, одновременно с этим предъявляя и более высокие требова-

ния к уровню знаний иностранного языка. Не менее важным для потенциальных участников международных обменов является знание образовательных реалий различных стран и формирование навыков межкультурного общения.

Под академической мобильностью здесь понимается краткосрочное или долгосрочное перемещение студента/аспиранта из одного образовательного учреждения в другое в процессе обучения или исследовательской деятельности. Надо отметить, что в настоящее время миграция академически ориентированной молодежи стала центральным звеном мировой системы высшего образования. Количественные показатели развития академической мобильности студентов и аспирантов очень внушительны: за последние сорок лет прирост количества иностранных студентов во всем мире превысил общие темпы расширения сферы высшего образования. Исследователи отмечают, что за последнюю четверть XX столетия международная академическая мобильность возросла более чем на 300%, и этот рост продолжился и в начале XXI в. [1, 2]. Основной причиной развития академической мобильности студентов является поддержка со стороны различных программ (ERASMUS, TEMPUS). Многие страны подписали двусторонние и многосторонние договоры в этой области. Такое целенаправленное развитие академической мобильности студентов служит средством поддержки международного рынка подготовки профессионалов, высококвалифицированных специалистов. С каждым годом Россия также все более активно включается в этот процесс, и этим обуславливается актуальность подготовки студентов к участию в мероприятиях академической мобильности.

Важный вопрос – язык академической мобильности. Сохранение языков и культур разных стран является приоритетным для Болонской декларации, однако *de facto* потребность в общем языке международного образования выдвигает на эту роль английский язык. Обучение чаще всего осуществляется на английском, хотя и поощряется изучение студентом языка страны пребывания, для чего принимающий университет может организовывать интенсивные языковые курсы. В целом же считается, что студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, свободно владея или английским языком, или языком страны пребывания. Это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных.

Для успешной реализации программ международного академического обмена на последипломном уровне и удовлетворения потребностей аспирантов в изучении иностранного (английского) языка в Тамбовском государственном техническом университете был разработан

учебный курс «Особенности международной научной коммуникации». Основной целью курса является формирование языковой и профессиональной компетентности по обеспечению различных аспектов международной деятельности и сотрудничества в условиях поликультурного образовательного пространства. Данный учебный курс рассчитан на 36 академических часов и читается как дисциплина по выбору аспирантам первого года обучения. Задачами курса являются подготовка к реализации академической мобильности в ходе кратковременных и долговременных стажировок в зарубежных вузах; подготовка к участию в международных исследовательских проектах и научных конференциях; улучшение навыков межкультурного общения на основе взаимопонимания и преодоления коммуникативных барьеров. Его освоение дает слушателям возможность:

1) овладеть понятийным аппаратом, позволяющим освоить специфику организации международной деятельности в научном или образовательном учреждении (знание структуры системы образования, наименований ученых степеней, профессиональных квалификаций, требований к поступлению и т.д.);

2) получить знания о структуре и организации учебной и научной деятельности в зарубежных вузах ведущих стран;

3) овладеть профессиональной коммуникативной компетенцией в сфере образования и науки на английском языке;

4) научиться находить партнеров по реализации международных проектов в сфере образования и науки;

5) использовать стратегии межкультурного межличностного общения и приемы преодоления межкультурного и этнического барьера.

Учебный курс «Особенности международной научной коммуникации» основывается на методике интегрированного преподавания содержания и иностранного языка. Акцент делается на изучении аутентичных и актуальных материалов, освещающих вопросы международных академических обменов и сотрудничества, на развитии практических навыков. Разработанные на основе текстов комплексы заданий ориентированы на взаимосвязанное формирование коммуникативных компетенций в контексте академической мобильности аспирантов. Данный учебный курс непосредственно связан и опирается на общий курс английского языка для аспирантов: он также нацелен на развитие навыков научного стиля речи (*academic language*) и языковых умений, необходимых для научно-познавательной деятельности. Приоритет в преподавании отдается обучению устной речи и аудированию. Совершенствование грамматических навыков осуществляется на базе употребления новой лексики.

Тематически курс стоит из двух блоков (модулей) – «Международное образовательное пространство, его структура и региональные особенности» и «Международное сотрудничество в научной сфере, проблемы и перспективы». В первом блоке рассматривается организация учебной деятельности в вузах крупнейших стран мира (Германии, Великобритании, США), особенности программ последипломного образования в некоторых странах, а также содержание и значение Болонской декларации для развития системы высшего образования европейских стран. Во втором блоке внимание уделяется развитию международного сотрудничества в рамках крупных научно-исследовательских программ, таких как Рамочная программа ЕС, программа ТЕМПУС. Изучается деятельность международных фондов поддержки научных исследований, к примеру, фонда Фулбрайт. Некоторые занятия проводятся в формате мастер-класса (workshop) на темы: «Как подготовить грантовую заявку», «Как найти международных партнеров для проведения научных исследований» и т.д. Предлагаемые аспирантам тексты для чтения и аудирования содержат важную культурологическую и страноведческую информацию, необходимую для эффективного использования английского языка в сфере академической мобильности.

Что касается методического обеспечения курса, как источники текстов и аудиоматериала были использованы фрагменты различных учебных пособий, к примеру, Cambridge English for Scientists (автор Tamzen Armer, Cambridge University Press, 2011), People Like Us и People Like Us, Too (автор Simon Greenall, Macmillan Education, 2002), аутентичные интернет-материалы по международному образованию и научному сотрудничеству, собственные разработки преподавателей Тамбовского государственного технического университета. Среди последних следует выделить учебно-методический комплекс ILAN English for Students, Lecturers and Administrators of Technical Universities, созданный коллективом авторов из Тамбовского государственного технического университета, Московского автомобильно-дорожного института (ГТУ), Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горякина и Московского института стали и сплавов в рамках международного проекта ТЕМПУС в сотрудничестве с преподавателями из Австрии и Швеции. Данный учебно-методический комплекс направлен на подготовку студентов, преподавателей и сотрудников инженерных вузов к применению английского языка в образовательной деятельности для обеспечения академической мобильности. Важной составляющей комплекса ILAN является мультимедийный диск, содержащий тексты и учебные задания, диалоги и мини-лекции для прослушивания и видеофрагменты интервью студентов и преподавателей из разных стран. Анализ и обсуждение этих видеофрагментов очень важны в частности для развития навыков межкультурного общения.

Итак, академическая мобильность стала неотъемлемой чертой современного образования и будет продолжать развиваться. Для успешного осуществления академической мобильности во многих российских вузах, включая Тамбовский государственный технический университет, разрабатывается стратегия ее развития, которая вписывалась бы в общую программу интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки в рамках концепции модернизации российского высшего профессионального образования. В связи с этим языковая подготовка аспирантов к участию в программах академической мобильности, развитие у них необходимых стратегических и межкультурных компетенций позволит им активнее включиться в международные образовательные и научные обмены, что в свою очередь будет способствовать совершенствованию российского образования в целом.

Список литературы

1. Bruch, T. Internationalizing British higher education: students and institutions / T. Bruch, A. Barty // P. Scott (ed.). The globalization of higher education. – Buckingham : OUP & SRHE, 1998. – P. 18 – 31.

2. Van Damme, D. Internationalization and quality assurance: towards worldwide accreditation? / D. Van Damme // European Journal for Education Law and Policy. – V. 4. – Issue 1, 2000. – P. 1 – 20.

Жетписбаева Б.А.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ФАКТОРЫ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Факторы становления и развития непрерывного полиязычного образования, трансформации его основных положений в ходе естественной эволюции в некотором смысле выступают в качестве производных величин ее оснований. Если основания обуславливают (или объясняют) потенциальную возможность реализации принципов полиязычного образования, то факторы способны прямо влиять на них. Исходя из этого, нами выявлены социально-педагогические условия и теоретические предпосылки становления непрерывного полиязычного образования.

Системный анализ изучаемого явления требует определения «социально-педагогические условия». Изучение доступных источников позволило трактовать данное понятие как совокупность требований, предъявляемых к системе образования со стороны всех уровней структурной иерархии человеческого сообщества. Эти требования в свою

очередь детерминированы определенными факторами образования, среди которых приоритетной является социальная среда. Она репрезентирует прежде всего языковую ситуацию, которую мы изучаем с позиций педагогического измерения, т.е. с позиций поиска ответов на вопросы, относящиеся к содержанию образования, к его парадигмальным основам, средствам, формам и методам обучения языкам.

Отметим, что языковая ситуация рассматривается практически всеми исследователями этого феномена как совокупность взаимодействующих языков и как совокупность определенных структурных компонентов этого взаимодействия. Наиболее обоснованным, на наш взгляд, является выделение следующих компонентов языковой ситуации: лингвистического, социолингвистического, этнолингвистического [4, с. 1]. Основанием для этого служит логическая градация общепедагогических категорий, когда вышеперечисленные компоненты соотносятся между собой как «общее – особенное – единичное». При таком раскладе будет охвачено максимально возможное количество параметров, по которым можно дать описание языковой ситуации. Признавая практическое отсутствие моноэтнических сообществ в современном мире, данные параметры мы систематизировали применительно к многоязычному социуму. Поскольку наша задача заключается в педагогическом измерении языковой ситуации, то систему параметров ее описания мы перевели в плоскость педагогическую.

Итак, следуя логике «общее – особенное – единичное», считаем, что наиболее сложным по своей структуре (и не только) является **этнолингвистический компонент** языковой ситуации, так как он отражает основные принципы языкового строительства в социуме: приоритетное развитие языка титульной нации, равноправные условия для развития всех присутствующих этнических языков в данном сообществе, максимально возможный учет языковых интересов этнических групп, реализация языковых прав личности как гражданина данного государства.

Параметры этого компонента в проекции на педагогическую действительность обуславливают, на наш взгляд, ее процессуально-технологическую составляющую. Дело в том, что учитывать интересы определенных социальных, прежде всего, этнических групп и соблюдать языковые права личности возможно при соответствующей организации педагогического процесса и отборе образовательных и воспитательных технологий. К примеру, лично-ориентированное обучение, которое направлено на учет индивидуальных особенностей личности как обучающего, так и обучаемого; школы с родным языком обучения для национальных меньшинств, открытие и функционирование которых целесообразно лишь в местах их компактного проживания

ния; национально-культурные центры (НКЦ) и воскресные школы при них как наиболее приемлемые формы организации изучения языка и культуры национальных меньшинств. Иными словами, это наиболее «подвижная» область образовательного пространства, располагающая множеством вариантов организационных форм обучения. Инвариант же определяется содержанием образования.

Поэтому инвариант как более общее по отношению к частному вариативному мы представляем в числе параметров другого – **социолингвистического** компонента языковой ситуации, характеристика которого определяется в основном языковой политикой, проводимой, как правило, государственными органами. В этом компоненте языковой ситуации отражается законодательно закрепленный статус языков, функционирующих в данном социуме. Следовательно, содержание образования в части языковых и гуманитарных дисциплин (литература, история, искусство, а также география) конструируется в соответствии со статусом языков, софункционирующих в данном сообществе. В этом случае есть основания говорить о содержательно-когнитивном аспекте педагогического процесса.

В итоге, в силу ведущей роли системы образования в формировании языковой ситуации определяются сферы употребления языков. Конечно, воздействие государственных структур также обуславливает эти сферы, но оно не является решающим. Это положение имеет общее свойство, присущее языковой ситуации всех полиэтнических сообществ. Мы этот признак отразили в **лингвистическом компоненте** языковой ситуации. Включение сюда такого параметра, как сфера функционирования языков, объясняется тем, что эта сторона вопроса не всегда находится в полном вердикте государственного механизма. Иными словами, лингвистический компонент языковой ситуации может дать оценку взаимодействия общественных и государственных структур социума. Однако система образования, независимо от форм собственности, является социальной подструктурой государственной системы. Поэтому язык обучения определяется под воздействием государственной политики в сфере образования и языкового строительства.

Прояснив в необходимом объеме сущность языковой ситуации и определив основные параметры ее педагогического измерения, мы с опорой на эти положения провели анализ социально-педагогических условий становления непрерывного полиязычного образования.

В целом, социально-педагогические условия становления полиязычного образования выявлялись нами на основе анализа языковой ситуации в современном Казахстане, когда основные векторы ее развития направлены на формирование лингвистического плюрализма и языковой толерантности внутри полиэтнического пространства

(направленность «вовнутрь») и интеграцию в мировое сообщество (направленность «вовне»).

Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий. Для государства и общества непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства. Непрерывное профессиональное образование обеспечивается, прежде всего, через формирование многоуровневой структуры подготовки в стенах одного вуза, которая позволяет обучающимся спроектировать для себя разнообразные траектории профессионального становления путем интеграции различных уровней подготовки и образовательных программ начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского и дополнительных образовательных программ.

Внедрение моделей непрерывного профессионального образования в вузах обеспечивает каждому студенту возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Непрерывное образование перестает быть лишь одним из аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности. С помощью системы непрерывного образования на современном этапе экономического кризиса все желающие должны получить равные возможности адаптироваться к требованиям социально-экономических перемен и активно участвовать в формировании будущего общества.

В условиях экономической и культурной интеграции в мировое сообщество эти положения коррелируют с полиязычным образованием, так как формирование профессиональных и личностных компетенций для работы в международной среде предполагает помимо всего языковую (полиязычную) подготовку.

Проблемы в этом плане связаны с тем, что:

1) профессиональное образование отстает от потребностей экономики страны и тенденций мирового экономического развития;

2) расогласованность обучения как в содержательном, так и процессуальном аспектах между уровнями системы формального образования (особенно между школой и вузом) не способствует целостному становлению личности;

3) уровень языковой подготовки (точнее, полиязыковой) представляет собой серьезный барьер для профессиональной, академической, следовательно, социальной мобильности личности.

Отправной позицией для понимания сущности языковой, вторичной языковой и полиязыковой личности является рассмотрение данных терминов как результатов образования: языкового образования в первом случае, иноязычного образования – во втором, полиязычного образования – в третьем.

Языковая личность в своей структуре содержит следующие компоненты:

– *ценностный*, содержащий языковой образ мира и иерархию духовных представлений, реализуемых в процессе языкового общения;

– *культурологический*, включающий правила вербального и невербального поведения, детерминированные фактами культуры изучаемого языка;

– *личностный*, отражающий индивидуально психологические свойства и социально типизированные качества личности, в комплексе представляющие способность человека к речевой и языковой деятельности.

В педагогическом контексте эту, по сути, лингвистическую структуру языковой личности можно применить для моделирования как результата, так и самого процесса языкового образования.

В зависимости от этого конструируется содержание языкового образования.

Совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур, определяется современной лингводидактикой как концепт «вторичной языковой личности» [3, с. 20 – 24].

Относительно структуры вторичной языковой личности отметим, что она идентична структуре языковой личности, с той разницей, что все компоненты имеют несколько иную содержательную характеристику, особенности которой связаны с изучением не родного, а иностранного языка. Таким образом, структура языковой личности представляет собой в определенном смысле базовую структуру, которая ложится в основу при выделении структурных компонентов не только вторичной языковой личности, но и потенциально возможных вариантов языковой личности. Одним из таких вариантов в полной мере может выступить полиязыковая личность.

Действительно, допуская принципиальное отличие языкового, иноязычного и полиязычного образования, нельзя подвергать элими-

нации различия и их целевые аспекты, поэтому на элементарном уровне аналогии можно предположить, что целью и результатом полиязычного образования является полиязыковая личность. В содержательном плане основное отличие этих направлений образования заключается в количестве изучаемых языков. Тогда полиязыковая личность, имеющая базовую структуру языковой личности, в характеристике каждого компонента – ценностного, культурологического и личностного – предполагает осмысление картины мира иной социокультуры, познание смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умение видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения. С полным основанием это относится и ко вторичной языковой личности. Однако для вторичной языковой личности эти характеристики рассматриваются только относительно родного и одного иностранного языка, в то время как для полиязыковой личности эти параллели обусловлены несколькими (более, чем два) языками.

Итак, согласно теории целеполагания, в педагогике, к определению целей образования следует подходить с позиций современной концепции человека. На этом основании можно утверждать, что целью и результатом полиязычного образования является полиязыковая личность, в структуре которой помимо инвариантных компонентов личности (функциональные механизмы психики, опыт личности, обобщенные типологические свойства личности), присутствуют базовые компоненты языковой личности (ценностный, культурологический и личностный).

Относительно непрерывного полиязычного образования эта ситуация требует пояснения. Дело в том, что его целью и результатом так же, как и в полиязычном образовании, является полиязыковая личность. Размежевание этих понятий кроется в понимании непрерывности образования, которая обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создает оптимальные условия для такого движения, т.е. осуществляется переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь». С этой позиции личность в контексте непрерывного полиязычного образования выступает не только в качестве его цели и результата, но и потребителя образовательных услуг.

Тогда полиязычное образование в полной мере может предстать в качестве процесса формирования полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам. Следовательно,

являясь частью образования как метасистемы и разновидностью языкового образования как базовой системы, полиязычное образование сохраняет их структурные компоненты и представляет собой также триединый процесс, охватывающий обучение, воспитание, развитие. Помимо структурной композиции ему присущи и общие свойства этих систем: целенаправленность, организуемость, нормированность.

Эту трактовку полиязычного образования мы в свое время [4, 5] основывали на его соотношении с языковым образованием как части целого. Но в ситуации с непрерывностью это соотношение проецируется под другим углом. Непрерывность в этом случае является не составной частью языкового (или иного) образования, она предстает как качественная характеристика образовательного процесса или образовательной системы, так как непрерывное образование представляет собой сложный конгломерат идей, целей, принципов, условий, направлений, а главное, субъектов: личность, общество, государство, производство.

В этом плане педагогическая наука располагает солидной базой теоретических разработок, среди которых наиболее значимой для нашей проблемы являются положения теории непрерывного профессионального образования. Ведь система «школа – вуз» неизменно предполагает выход на профессиональное образование.

К теоретическим предпосылкам моделирования непрерывного полиязычного образования, безусловно, относится и этнолингводидактический подход, в предыдущих исследованиях обоснованный нами как методологическое обеспечение полиязычного образования. Непрерывное полиязычное образование в этом плане не составляет исключения. Поэтому вся совокупность основополагающих принципов (принцип «двойного вхождения знаний»; принцип функциональной активности языков в этнокультурном образовательном пространстве; принцип сбалансированности государственного и официального языков в содержании образования), специализированных методов и специфических средств данного подхода неизменно находится в основе и непрерывного полиязычного образования.

Итак, факторами и теоретическими предпосылками моделирования непрерывного полиязычного образования являются:

- 1) концепты языковой, вторичной языковой и полиязыковой личности, последний из которых, интегрируя в себе два предыдущих, выполняет двойную функцию – выступает как цель и результат непрерывного полиязычного образования и как основной потребитель образовательных услуг в этой области;

- 2) принципы структурирования содержания полиязычного образования.

В целом, выявление факторов полиязычного образования в Казахстане было проведено нами с учетом:

– принципа историзма, объясняющего необходимость использования генетического и диахроматического методов при установлении историко-педагогических предпосылок зарождения искомого нами явления;

– принципа системности, обусловившего опору на системный и структурно-функциональный анализ в построении теоретической базы концептуализации полиязычного образования;

– комплексного подхода, репрезентировавшего актуальность применения совокупности функционального и факторного анализа социолингвокультурологических концепций для определения социально-педагогических условий становления полиязычного образования.

Список литературы

1. Зограф, Г.А. Языковая ситуация и классификация языков / Г.А. Зограф // Проблемы изучения языковой ситуации и языковой вопрос в странах Азии и Северной Африки : сборник статей. – М., 1970.

2. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.

3. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

4. Жетписбаева, Б.А. Полиязычное образование: теория и методология / Б.А. Жетписбаева. – Алматы : Білім, 2008. – 343 с.

5. Жетписбаева, Б.А. Казахстан: образование в условиях полиязычия / Б.А. Жетписбаева // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 124–125.

Кагазбаев Ж.А., Хамидулина З.Б.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На пути интеграции Казахстана в мировой процесс, в сфере экономики и науки подготовка будущих преподавателей иностранных языков является одной из востребованных. В Посланиях Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана отмечается важность подготовки на сегодняшний день компетентного работника, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и про-

фессиональной мобильности. Согласно «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы», выдвигается задача обеспечения интеграции в европейскую зону высшего образования путем приведения содержания и структуры высшего образования в соответствии с параметрами Болонского процесса [1].

Согласно требованиям Государственного общеобязательного стандарта образования республики Казахстан, выпускник высшего учебного заведения по специальности «Иностранный язык» должен быть способен: вести профессиональную деятельность в иноязычной среде; быть готовым в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей; уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии; ставить цель и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций; он должен быть подготовленным к кооперации в работе с коллегами; быть методически и психологически готовым к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над междисциплинарными проектами; должен знать основы педагогической деятельности. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования профессиональной компетентности специалистов, в частности, будущих учителей иностранного языка, является одной из главных в педагогической науке [2].

Однако анализ научных работ свидетельствует о том, что уровень профессиональной компетентности выпускников не в полной мере соответствует современным требованиям. Будущие учителя иностранного языка обладают достаточно высоким уровнем знания языка, однако уровень сформированности профессионально-личностных характеристик остается недостаточно высоким. Поэтому, начиная профессиональную деятельность, значительная часть молодых специалистов испытывают затруднения в осуществлении необходимых педагогических функций. Недостаточная эффективность традиционного обучения будущих специалистов высшего звена побуждает к поиску более действенных технологий формирования профессиональной компетентности. В качестве одного из важных путей решения этой проблемы выступает индивидуализация профессиональной подготовки и личностно-профессионального развития будущего специалиста в вузе. Эта задача может быть решена при акмеологическом подходе к обучению, обеспечивающем овладение способами познания окружающей действительности, профессии и себя для самореализации в профессиональной деятельности. Осознание студентом себя как будущего педагога происходит через глубокое освоение ценностей и опыта; внутренняя основа индивидуализации, обуславливающая целостный характер ин-

индивидуального бытия, заключается в умении подчинить свои силы и знания единой цели, т.е. целенаправленность как важное качество студента; потребность в индивидуальной позиции предполагает собственный способ существования, а это в свою очередь, предполагает наличие индивидуального стиля учебной деятельности; индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению студентом все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию; процесс профессиональной подготовки глубоко индивидуален: студент внешнее состояние переводит во внутреннее, делает это сознательно и самостоятельно.

Теоретико-методологические основы исследования теории акмеологического подхода заложили А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.А. Реан, В.Н. Тарасова, С.Н. Толстов и др. По мнению А.А. Деркача сущность акмеологического подхода заключается в комплексном исследовании и восстановлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики рассматриваются в единстве, во всех взаимосвязях и опосредованиях, для того чтобы содействовать его достижению высших уровней, на которые способен подняться каждый [3].

Истоками педагогической акмеологии, как и общей акмеологии, являются труды Н.В. Кузьминой и представителей ее научной школы. Содержание педагогической акмеологии во многом определяется акмеологическим подходом к специфике труда в данной профессиональной области. Предметная область педагогической акмеологии обширна. Сегодня в ней на передний план вышли стороны и уровни профессионализма педагога, а также условия и закономерности достижения вершин профессиональной зрелости личности педагога. В то же время в ее предметную область входят:

а) закономерности и механизмы достижения профессионализма не только индивидуальной, но и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач;

б) исследование процессов поэтапного становления учителя-акмеолога;

в) мотивы профессиональных достижений в педагогической деятельности;

г) траектории достижения профессионализма в области педагогики.

В проблематике педагогической акмеологии часто встречаются исследования о соотношении и взаимосвязи акмеологии и педагогики. Обе они – науки о человеке, изучающие разные стороны становления человека как активного члена общества и как неповторимой личности.

Педагогика изучает становление личности в процессе образования, осуществляемого в ходе обучения и воспитания. Акмеология рассматривает не любые процессы развития в ходе обучения и воспитания, а те, которые означают продвижение к вершинам зрелости, имеют восходящий, опережающий характер. Она уделяет большое внимание тому, как человек в процессе усвоения социальных и профессиональных нормативных требований определяет для себя оптимальную индивидуальную стратегию (акмеограмму) достижения вершин профессионализма и зрелости с учетом неповторимого сочетания своих потребностей, возможностей и способностей. В отличие от педагогики акмеология изучает соотношение общего личностного развития человека с профессиональным, взаимосвязь этапов его социализации и профессионализации [3].

Основными принципами этого подхода в отношении исследуемой проблемы являются:

1) формирования компетентности будущих учителей иностранного языка во взаимосвязи между процессом становления профессиональной деятельности и формированием профессионально-личностной целостности;

2) развитие способности личности к прогрессивному саморазвитию, самоорганизации, самоподготовке;

3) развитие рефлексивных способностей осознать, анализировать и оценивать свои действия и поступки.

Представление о первоначальных возможностях и потенциале субъекта, нацеленного на достижение высокого профессионализма личности и деятельности, могут дать акмеологические методы и прежде всего, акмеологическая диагностика, экспертиза, акмеографические описания и акмеограммы, т.е. технологии. Акмеологическая технология – совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности, развитие свойств и качеств, способствующих достижению высокого уровня личностно-профессионального развития и профессионализма [4].

Вышесказанное дает нам возможность выделить ряд акмеологических технологий организации образовательного процесса, формирующего профессионализм учителя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования, таких как: диагностирование уровней развития компонентов профессионализма с целью прогнозирования их эффективного развития с ориентацией на потребности инновационных изменений; целеполагание как процесс постановки тактических целей функционирования образовательного процесса, обеспечивающего развитие компонентов интегративного комплекса профессионализма; проектирование инновационного образовательного

процесса; организация и реализация акмеологических условий и факторов функционирования инновационного образовательного процесса; контроль и анализ результатов становления и развития профессионализма будущего специалиста.

Акмеологическими требованиями к технологической подготовке учителей иностранного языка являются: развитие потенциальных возможностей, опора на зону ближайшего развития и направленность на личностный и профессиональный рост, учет индивидуальных особенностей, особенностей приобретаемой ими специальности, профессиональной компетентности преподавателя. Эффективность решения профессиональной задачи определяется качеством процесса самоанализа подготовленности специалиста к ее решению. В связи с этим самоанализ становится способом самопознания, на основе результатов которого специалист строит свою профессиональную деятельность. Опыт самоанализа есть совокупность результатов самопознания, результат осуществления деятельности самоанализа, представляющий собой целостность следующих компонентов: отношения к самоанализу как одному из процессов, определяющих успешность личностно-профессионального развития; знаний о самоанализе; умений включения самоанализа в решение профессиональных задач. Показателем опыта самоанализа специалиста как условия его личностно-профессионального развития будет готовность специалиста к самостоятельному решению профессиональных задач, характеризующаяся: наличием целостности компонентов опыта самоанализа (отношения, знаний и умений); использованием самоаналитического опыта в процессе решения профессиональных задач; результативностью решения профессиональных задач.

Выделены этапы акмеологической технологии формирования опыта самоанализа, содействующей личностно-профессиональному развитию учителя иностранного языка: диагностика и самодиагностика определения слушателем особенностей имеющегося у него опыта самоанализа; обогащение и самообогащение самоаналитического опыта слушателя, заключающегося в преобразовании целостности его компонентов; использование слушателем опыта самоанализа в процессе решения профессиональных задач; оценка и самооценка готовности слушателя к самостоятельному решению профессиональных задач.

На данном этапе перед нами стоит задача создания структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе акмеологического подхода.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Новый Казахстан в новом мире» // Отан сакшысы – Часовой родины. – 2007. – № 8–9.

2. Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. – 2006.

3. Деркач, А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зыбкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

4. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 280 с.

Карманова А.А., Рахмонова О.О.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ВУЗА ОСОБЕННОСТЯМ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время языковая сфера общественной жизни оказывается наиболее подверженной значительным изменениям, так как неразрывная связь языка и культуры всегда была очевидной и бесспорной. Ведь язык и культура являются той системой, которая позволяет собирать, сохранять и передавать из поколения в поколение информацию, накопленную коллективным сознанием. Так что уже в силу общности функций язык и культура постоянно взаимодействуют: культура и язык сосуществуют в диалоге между собой.

Деловое общение и преподавание иностранных языков – это две тесно связанные между собой дисциплины. Обучение иностранным языкам предполагает не только объяснение грамматики, лексики и фонетики, но прежде всего, это и вхождение в иноязычную культуру, культуру делового общения, ведь за каждым иностранным словом, понятием стоит «обусловленное национальным сознанием представление о мире».

Смена парадигм в общественной жизни страны: вхождение Казахстана в мировое сообщество, коренные изменения в области образования повлекли за собой иное отношение к иностранным языкам, усиленный интерес к изучению иностранных языков, в частности, английского языка. Иностранные языки необходимы сегодня функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

Иностранные языки, выполняя функцию средства межкультурной коммуникации, должны помочь обучающимся понять «чужую культуру», лучше осознать собственную «культурную идентичность». В связи с этим коммуникативный, когнитивный и межкультурный аспекты в процессе преподавания иностранного языка должны составлять единство.

Необходимость в овладении школьниками и студентами иноязычным деловым общением обусловлена многими факторами: согласно современной парадигме образования, одной из тенденций развития современного образования является приобщение к ценностям мировой культуры через овладение иностранным языком. Цели такого образования достигаются посредством освоения школьниками и студентами различных видов деятельности, одной из которых является межкультурная коммуникация, предполагающая развитие индивида в процессе освоения ценностей не одной, а двух и более культур [1, с. 236]. В реальном процессе обучения это значит, что все больше внимания необходимо обратить на развитие коммуникативных навыков, используя язык, а также увеличивая понимание роли невербальных средств коммуникации.

Занятие по иностранному языку должно способствовать развитию компетенции, которая позволила бы соотнести иностранный язык, нормы иностранной культуры и культуры делового общения, т.е. культуры страны изучаемого языка, которая привела бы к взаимопониманию посредством понимания иной культуры, сделала бы возможным для обучающихся межкультурное общение без страха перед различиями между культурными привычками, традициями, условностями, нормами. Подготовка современного специалиста в сфере делового иноязычного общения предполагает усвоение им не только совокупности языковых единиц и правил их комбинаторики, но и основ концептуальной системы, стереотипов мышления иной национальной и социальной общности. Только в этом случае оказывается возможной подлинная межкультурная коммуникация [2, с. 336].

Деловое общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [3, с. 336].

Деловое общение – это самый массовый вид социального общения. Оно представляет сферу коммерческих и административно-правовых отношений, экономико-правовых и дипломатических отношений. Новые экономические и социальные условия побудили к коммерческой и организаторской деятельности широкие массы населения. Это обстоятельство выдвинуло на первый план необходимость обучения языковым формам делового общения, необходимость повышения лингвистической компетентности лиц, вступающих в социально-правовые отношения, руководящих действиями людей. Лингвистическая компетентность становится в рыночных условиях непременным компонентом общепрофессиональной подготовки менеджеров, муниципальных

служащих, референтов, руководителей всех уровней. Умение успешно вести деловые переговоры, грамотно составить текст документа, умение работать с документами – важнейшие составляющие профессиональной культуры человека, принимающего решения. Низкая речевая культура напрямую связана с низкой эффективностью совещаний, переговоров, параличом законов, которые часто составлены так, что их просто нельзя исполнить.

Культура речи является экономической категорией. Высокая речевая культура и развитая экономика в передовых странах неотделимы друг от друга, взаимосвязаны. И наоборот, низкая речевая культура общества определяет соответствующий уровень развития и эффективность экономики. Деловые переговоры играют важную роль в политической, коммерческой и предпринимательской деятельности. При общении с деловыми партнерами, понимание их психологии и интересов организации, которую они представляют, может стать определяющим фактором в ходе проведения переговоров.

Участники делового общения выступают в официальных статусах и ориентированы на достижение цели, конкретных задач. Деловое общение всегда целесообразно. А значит и использование языковых средств в деловом общении четко подчинено личностной позиции по определенной проблеме и достижению позитивного результата в решении конкретной проблемы.

Владение культурой делового общения на иностранном языке свидетельствует о деловой культуре партнера, а значит и о том, что он способен вести дела на высоком профессиональном уровне. Естественно, опыт приходит с практикой, но предварительно необходимо овладеть теоретическими знаниями, изучить нормы и правила этикета, чтобы в дальнейшем избегать неловких ситуаций и недоуменных взглядов со стороны деловых партнеров. Являясь общим принципом социального взаимодействия, вежливость базируется на уважении к личности партнера. В деловом общении вежливость выступает как особый стратегический принцип коммуникации. Воплощаясь в конкретных тактических приемах, она регулирует межличностные отношения и, в конечном итоге, определяет успешность акта коммуникации. В этом заключается ее динамический аспект.

Обучение особенностям культуры делового общения школьников и студентов вуза в процессе преподавания иностранного языка возможно, если:

- учебная деятельность строится на основе модели процесса формирования культуры делового общения;
- осуществляется дифференцированный подход к школьникам и студентам в процессе формирования у них культуры делового общения;

- в учебном процессе широко используются современные информационные технологии (в том числе и работа в системе Интернет);
- в ходе профессиональной подготовки у школьников и студентов вуза формируются умения проектировать, прогнозировать и осуществлять самооценку уровня сформированности культуры делового общения.

По мнению В.В. Давыдова, только специально организованное обучение особенностям культуры делового общения делает учащегося его субъектом [4, с. 25].

Касаясь технологии обучения особенностям культуры делового общения, следует отметить, что она должна представлять собой естественное продолжение той системы работы, которая проводилась в базовом звене, однако, учитывая практическую направленность курса, можно говорить о целесообразности повышения на занятиях роли лекции как способа сообщения теоретических сведений, об активизации самостоятельной деятельности учащихся (итог занятия – практические работы учащихся), о расширении и разнообразии заданий творческого характера, связанных с профессиями. Приоритетными методами являются работа с книгой, образцами деловых бумаг, тестами, анкетами, толковыми словарями.

Успех профессионального делового общения зависит от некоторых основополагающих принципов, релевантных для любых условий. Чтобы добиться успеха в коммуникативной деятельности, современный деловой человек должен не только достичь понимания на вербальном уровне – адекватное восприятие и прочтение сигналов (слов) собеседника, необходимое для установления языкового контакта, но и на более глубоком уровне, уровне смысла (понимание интенции говорящего, необходимое для достижения цели коммуникативного акта). Кроме того, он должен проявить умение следовать определенным правилам делового этикета.

Этику деловой коммуникации можно представить как совокупность нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения людей в процессе ведения бизнеса. Деловая этика включает в себя требования, предъявляемые обществом к стилю работы предпринимателя, характеру общения между участниками бизнеса, их социальному облику. Иными словами, деловая этика является адаптированной к практике рыночных отношений благодаря информации об этических понятиях, о моральных требованиях к стилю работы и облику делового человека. Неотъемлемой частью деловой этики бизнесмена, действующего в межкультурном пространстве, является деловой этикет, формирующийся под влиянием традиций и исторически сложившихся условий каждой конкретной страны.

При этом различные ситуации делового общения могут подчиняться:

- а) международным правилам;
- б) общим нормам морали отдельных стран;
- в) особенностям делового поведения отдельных стран.

Таким образом, происходит следующее: при обучении иностранному языку и особенностям культуры делового общения мы должны отталкиваться от целей современного иноязычного образования, в основе которых лежит обучение иностранному языку вне отрыва от культуры изучаемого языка, и внедрение в процесс современных технологий, чем является сегодня Интернет. Необходимо формировать у учащихся определенные навыки, способности и личностные качества, которые помогут избежать казусов при столкновении с реальным межкультурным общением.

Список литературы

1. Янкина, Н.В. Интеркультурная коммуникация как компонент университетского образования личности / Н.В. Янкина. – Оренбург, 2002. – С. 236 – 249.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводиактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Academia, 2004. – 336 с.
3. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М., 1988. – С. 164.
4. Давыдов, В.В. К пониманию развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – С. 25.

Копжасарова У.И., Кикимова А.Т.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Все возрастающее значение владения иностранными языками на уровне, позволяющем осуществлять общение с иноязычными представителями разных стран в целях взаимодействия при реализации межнациональных и личных контактов, достижение взаимопонимания между народами сделали жизненно важным обучение межкультурному общению. Овладение иностранными языками связано с формированием у учащихся средней школы социокультурной компетенции, дающей возможность успешно общаться с носителями иностранного языка [1].

Согласно документам организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству» и работам Яна ван Эка и Джона Трима, социокультурная компетенция понимается как способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, становлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка.

Большинство исследователей (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.Д. Томахин, В.В. Сафонова, Г.В. Воробьев, В.П. Сысоев, И.Л. Бим, М.А. Богатырева, Н.Д. Гальскова, Н.А. Игнатенко, Г.В. Елизарова) выделяют следующие компоненты социокультурной компетенции [2]:

- лингвострановедческий (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения: безэквивалентные слова, фоновые слова, реалии);
- культурологический (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, знание традиций, обычаев народа изучаемого языка);
- социолингвистический (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
- социально-психологический (владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре) [3].

Методика формирования социокультурной компетенции основывается на следующих принципах: взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности; контрастивности; поэтапного формирования социокультурных умений (И.Л. Бим).

Принцип взаимосвязанного коммуникативного и социокультурного развития личности предусматривает овладение обучаемым социокультурными знаниями, умениями осуществлять межкультурное общение с представителями иноязычной культуры, а также формирование психологической готовности к взаимодействию и развитие определенных морально-этических установок и качеств, которые обогащают и развивают духовную, нравственную культуру личности – способность эмпатического видения национально-специфического в межкультурном общении, качества социокультурной восприимчивости, социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости, социокультурной наблюдательности, коммуникативной гибкости.

Принцип контрастивности предполагает обучение учащихся видеть, понимать и учитывать то, что может объединять культуры в процессе межкультурного общения: выявлять универсальные и культуророспецифические особенности взаимодействующих коммуникантов, понимать и учитывать в процессе межкультурного общения национально-культурные особенности их речевого поведения, опираться на универсальные характеристики.

Принцип поэтапного формирования социокультурной компетенции предусматривает формирование у учащихся социокультурной

компетенции в соответствии с двумя этапами: ориентировочным и исполнительским (П.Я. Гальперин).

Ориентировочный этап процесса формирования социокультурной компетенции предполагает ориентировку коммуниканта в своем собеседнике, условиях коммуникативной ситуации, прогнозирование способов эффективного взаимодействия, планирование коммуникативных действий с целью последующего решения коммуникативных задач в ситуациях межкультурного общения.

Целью исполнительного этапа является формирование у обучаемых способности реализовывать эффективное межкультурное общение с носителем изучаемого языка при помощи использования социокультурных стратегий в процессе взаимодействия [4].

К содержанию материалов для развития социокультурной компетенции предъявляются следующие требования:

- аутентичность используемых материалов;
- новизна информации для адресата;
- современность и актуальный историзм;
- учет интересов учащихся (в том числе профессиональных), а также увлечений/предпочтений;
- соответствие речевых высказываний литературной норме изучаемого иностранного языка;
- страноведческая и лингвострановедческая значимость материалов;
- отбор и использование учебных материалов в соответствии с уровнями владения иностранным языком учащимися (с учетом принципа доступности и посильности);
- организация отобранных материалов в соответствии с принципами тематичности и нарастания сложности/трудностей.

Учебный материал, предлагаемый для совершенствования социокультурных знаний учащихся, должен быть информационно-насыщенным, т.е. он должен достаточно полно отражать социокультурные фоновые знания, заложенные в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, безэквивалентной лексике.

Помимо этого материалы текстов, являясь основой для организации иноязычного общения, должны носить коммуникативный характер: отражать актуальные проблемы и ситуации из социокультурной жизни общества как своей, так и страны изучаемого языка.

В процессе обучения должны преобладать задания проблемного характера, обладающие развивающим потенциалом, которые стимулировали бы последовательное обсуждение социокультурных вопросов и способствовали совершенствованию познавательных интересов, повы-

силы уровень мотивации к овладению иностранным языком и способствовали самосовершенствованию учащихся [5].

Для формирования социокультурной компетенции могут быть использованы следующие общепедагогические методы:

1) герменевтические методы, которые предполагают рефлексивное осмысление и актуализацию субъективного опыта обучающихся, где каждый может сравнить уровень своего восприятия жизни с восприятием его другими, что обогащает субъективный опыт личности и развивает умение вкладывать освоенное знание в продуктивные формы социокультурной деятельности;

2) метод моделирования личностно-значимых социокультурных ситуаций, который развивает коммуникативные способности, умение отобразить, систематизировать и проанализировать необходимую информацию;

3) метод проектов, который призван научить не только какой-либо сумме знаний, а способам получения информации и их экстраполяции в будущую теоретическую и практическую деятельность; способствует развитию умения генерировать идеи, гипотезы и прогнозировать их становление и разрешение;

4) метод исследовательской творческой деятельности, направленный на развитие умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, умения осмысливать полученную информацию, выражать свое мнение, аргументировать его, систематически и четко излагать свои мысли в письменном и устном виде;

5) метод проблемного обучения, который способствует развитию творческого мышления, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи, умения анализировать проблемы с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения [2].

Поскольку в пределах одной статьи не представляется возможным рассмотреть использование в учебном процессе всех вышеуказанных методов, приведем примеры заданий коммуникативно-прагматического и интерактивного характера в рамках метода моделирования личностно-значимых социокультурных ситуаций.

1. Role-play. Take the cards with the topic of your talk. Your task is to maintain the conversation by interrupting the conversation politely, changing the topic according to your card, and adding some information. Topic for the cards:

- New teacher of English;
- Breaking news about Sue;
- A real bargain at the nearest supermarket.

2. Task 'Catch the initiative in the talk'. Two students come to the center of the circle. One of them starts the talk with any remark on any topic he likes. His partner is to encourage the conversation, then switch to a new topic. The first partner should try to keep to the subject he was talking about. At last, the two partners will bring their talk to a close.

3. Study the situation 'Two sets of eyes' and discuss the questions below.

1. What does it mean 'to see the world from two sets of eyes'?
2. How does it influence the cross-cultural communication?
3. Are you able to see the world from two different points of view?

Situation 'Two sets of eyes'. One day Sook, a Korean-American girl, came home after school in tears. As her father met her at the door, Sook tearfully said, 'Dad, everyone is making fun of the way I look'. Her father took her by the hand and replied, 'Let me tell you something, Sook. You are a very special person and a very lucky one'.

'I am?' Sook responded in disbelief.

'Yes, you are – because you have two sets of eyes with which to see the world'.

'What do you mean?' Sook asked, baffled.

'You are special and lucky because you see the world through both Korean and American eyes'.

Резюмируя все вышеизложенное, приходим к заключению, что основная цель обучения иностранному языку – использование иностранного языка как инструмента межкультурного взаимодействия может быть достигнута при развитии социокультурной компетенции учащихся, создающей оптимальные возможности для вовлечения учащихся в диалог культур и осмысления ими социокультурного портрета стран изучаемого языка.

Список литературы

1. Гусева, А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению: Школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – URL : <http://www.dissercat.com/.../formirovanie-sotsiokulturnoi-kompeten...> – Россия.htm

2. Муравьева, Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н.Г. Муравьева. – URL : <http://www.utmn.ru/showdoc/5282.htm>

3. Воробьев, Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) / Г.А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30 – 36.

4. Починок, Т.В. Особенности заданий по формированию социокультурной компетенции / Т.В. Починок // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 18 – 24.

5. Шишканова, В.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В.В. Шишканова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 80 – 86.

Копжасарова У.И., Шипицына А.Ю.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития общества значимость изучения иностранных языков возрастает. Особый интерес проявляется к изучению английского языка как средства общения. Вследствие расширения культурных, экономических и межнациональных контактов, в условиях глобальной интеграции культур различных стран и народов, расширения сферы занятости и туризма, английский язык по праву считается языком международного общения. В целом уже нельзя представить современный мир и нашу жизнь без английского языка, он прочно вошел в нее и полностью изменил наше представление об общении в целом. Число людей, владеющих английским языком, во всем мире неуклонно возрастает. Он стал языком международных отношений в сфере экономики и культуры, науки и образования, бизнеса и политики.

Язык отражает особенности жизни людей, их традиции, обычаи, менталитет. Язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и соответственно народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения [1, с. 44]. Язык и культура должны изучаться неразрывно друг от друга. Только сквозь призму культуры можно в полной мере изучить язык, его стилистические особенности, фразеологический аспект и применять полученные знания для общения на межкультурном уровне. Неразрывное изучение языка и культуры помогает предотвратить взаимное непонимание, обусловленное различиями языков, превратив языковой барьер в источник взаимного обогащения культур [2, с. 8]. Любой язык является хранителем истории народа, его адаптации к природной среде, его основных преемственных ценностей. В состав языка включается смысл фундаментальных, мировоззренческих понятий, идей, выражающих понимание базисных ценностей культуры той или иной эпохи [3, с. 5]. Это особенно важно для многонационального, мультикультурного общества, каким является Казахстан. Кросскультурное взаимодействие, необходимость понимания ценностей «чужой» культуры и передача знаний, опыта общения с иными культурами последующим поколениям есть залог единства поликультурного пространства Казахстана.

Современное языковое образование призвано расширить границы мировосприятия и мироощущения учащихся, внести в картину мира, созданную с помощью родного языка, новые краски иной культуры, воспроизводимой через изучаемый язык. Как известно, основная цель обучения иностранным языкам – развитие у обучаемых способности к межкультурному взаимодействию, способности к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия. В достижении данной цели велика роль социокультурных знаний учащихся. Научной основой для развития социокультурной компетенции выступает культуроведческий подход в обучении иностранному языку. Данный подход ориентирован на межкультурное иноязычное общение в контексте диалога культур [4, с. 21]. Культуроведческий подход позволяет учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развивать у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной культуры. Данный подход позволяет также лучше понять свою культуру и ее роль в становлении мирового общекультурного пространства [3, с. 3]. Использование иностранных языков как средства международного общения затруднительно без овладения культурой как родной страны, так и страны изучаемого языка. Соизучение культур необходимо рассматривать в таких аспектах, как менталитет, национальный характер, образ жизни, видение мира, обычаи, традиции, общественное и коммуникативное поведение. Культуроведческий подход подразумевает параллельное ознакомление учащихся с культурными фактами родной страны и страны изучаемого языка. Родная культура является равноправным компонентом межкультурной коммуникации. Осознание своей собственной национальной культуры является главным условием для развития диалога культур [5, с. 30–31]. Диалог культур понимается сегодня как обмен культурными предметами, деятельностью, как обмен образами сознания с целью понимания образа сознания носителей другой культуры в ходе выявления различий в образах своей и чужой культур. По мнению многих исследователей обучение иноязычной культуре должно иметь сравнительно сопоставительный характер. Каждая культура специфична и уникальна по-своему. То, что характерно для одной культуры, может вызвать непонимание у представителей другой культуры и привести к культурному шоку [6].

Культуроведческий подход предполагает формирование готовности, желания и умения учащихся видеть и понимать сходства и различия в культурах, открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с национальным своеобразием своей страны, своего народа, критически осмысливать и тем самым обогащать собственные знания о другой культуре [3, с. 6].

Сопоставление культурных фактов, применяемое на разных этапах обучения в средней школе, является средством формирования умения выявлять ярко выраженную культурно-значимую информацию. Как мы уже отмечали, многие явления и факты, являющиеся очевидными в одной культуре, вызывают непонимание у представителей другой культуры. Каждая культура имеет свои законы, нормы морали, систему ценностей и правила. Сопоставительное изучение культурных особенностей в контексте диалога культур способствует формированию толерантного отношения к иноязычной культуре, культурной непредвзятости учащихся, способности адекватно реагировать на проявление незнакомого в иноязычной культуре и преодолевать культурные стереотипы [5, с. 32].

Формирование умения обучаемых раскрывать культурное явление и соотносить его с явлением родной культуры является важным фактором в понимании иноязычной культуры. Например, фраза *"I am going to the drugstore to buy a pen"* не покажется странной тому, кто знает, что в Америке в аптеке можно купить не только лекарства, но и почтовые и канцелярские принадлежности. Знание фоновой, безэквивалентной лексики помогает избежать недопонимания на уровне межкультурного общения, которое происходит в основном из-за незнания социокультурных особенностей [2, с. 9].

Зеленые глаза по-русски звучит поэтично, романтично, наводит на мысль о колдовских русалочьих глазах. Английское словосочетание *green eyes* является метафорическим обозначением зависти и содержит явные негативные коннотации.

Еще один пример: русское словосочетание *черная кошка* обозначает как и английское *black cat*, одно и то же домашнее животное – кошку черного цвета. В русской культуре, согласно примете, черная кошка приносит несчастье, неудачу. В английской культуре черные кошки – признак удачи, неожиданного счастья, и на открытках с надписью *"Good Luck"* сидят, к удивлению русских, именно черные кошки [1, с. 63].

Если говорить о национальном характере британцев, то неотъемлемой его характеристикой является консерватизм: приверженность англичан к своим традициям и обычаям. Дань традиции проявляется в их особом отношении к королеве Елизавете II, которая «царствует, но не властвует», но все же уважаема и любима своим народом. Традиция пить чай в пять часов вечера соблюдается даже тогда, когда британцы выезжают за границу. Они никогда не откажутся от двухэтажных автобусов, красных почтовых ящиков и левостороннего движения. Британцы считают себя честными, рассудительными, образованными людьми. Вежливость, обходительность, соблюдение этикетных норм, самообладание, боязнь вторжения «в личное пространство другого» –

все это является компонентами национального характера британской нации.

Рассмотрим национальные черты американского характера. Главной ценностью для них является личность человека, индивидуальные права и интересы ставятся на первое место. Независимость и самоуверенность, материализм, свободолюбие, непринужденность во всем, дружелюбие, энергичность, открытость характеризуют национальный характер американцев. «Американская улыбка» является признаком вежливости, искренности, открытости и уважения к собеседнику. Они очень общительные и всегда помогут в трудной ситуации.

Гостеприимство, уважение к старшим, верность традициям, толерантность по отношению к другим культурам и религиям, уважительное отношение к народу являются основными чертами казахского национального характера.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что в национальных характерах представителей разных культур имеются как сходства, так и различия. Изучение культуры в процессе обучения иностранному языку вносит существенный вклад в воспитание и формирование подрастающего поколения. Вместе с тем привлечение культуроведческих компонентов при обучении иностранным языкам повышает мотивацию учения и способствует достижению основной практической цели – формирование способности к общению на иностранном языке.

Культуроведческий подход к обучению иностранным языкам позволяет значительно расширить и углубить знания учащихся ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, ментальности, моделей речевого и неречевого общения представителей родного и изучаемого языков, обеспечивает изучение не только национальных культур, но и социальных субкультур [5, с. 32]. Ценность культуроведческой направленности обучения иностранным языкам заключается в повышении социокультурной компетенции учащихся как в изучаемой, так и в родной культурах. Сопоставительное изучение культур способствует подготовке личности к реальной межкультурной коммуникации [5, с. 35].

Таким образом, для успешного иноязычного общения на межкультурном уровне недостаточно владеть только языковыми средствами собеседника, но также необходимо наличие содержательных знаний о стране изучаемого языка. Обучение иноязычному общению на современном этапе развития общества подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых невозможно практическое овладение языком.

Список литературы

1. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 3-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 352 с.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
3. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 3 – 6.
4. Абишева, С.К. Изучение иностранных языков как важный фундамент успешного межкультурного общения в модернизации системы высшего образования / С.К. Абишева // Методика обучения иностранным языкам. – 2012. – № 3. – С. 21.
5. Богдан, Н.А. Культуроведческая направленность обучения иностранному языку в средней школе / Н.А. Богдан // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 30 – 35.
6. Тарасов, Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. статей ; под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 1996.

Корнева Л. А.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ОСОБЕННОСТЯМ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современное вузовское образование сложно представить без применения информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам в неязыковых вузах является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком, а также основам делового общения.

Знания и квалификация становятся приоритетными ценностями в жизни человека в условиях информационного общества, в том числе и международного. Отсюда растет значимость обучения иностранным языкам, формирования коммуникативной компетентности, потребности внесения изменений в преподавание иностранного языка в неязыковых вузах. Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также на изучение проблем синтаксиса научного стиля, что определялось стандартной образовательной программой [1].

В настоящее время почти каждому специалисту приходится сталкиваться в своей работе с большим количеством деловой документации на английском языке. Поэтому на занятиях по иностранному языку студенты должны овладеть культурой написания писем на английском языке, знаниями особенностей стиля делового письма, резюме, правил внешнего оформления документов. Студентов необходимо ознакомить с различными типами писем, используемыми в современном деловом общении, в частности, letters of complaint, letters of request, letters giving information, letters of application, cover letters, reference letters и др. Культура деловой переписки подразумевает владение формами обращения, формулами вежливости, а также разнообразными стандартными фразами, характерными для того или иного типа писем [2].

При работе над лексикой делового английского языка учитывается специфика лексических средств делового и профессионального дискурса: обилие многозначных служебных и общенаучных слов, терминов и интернационализмов. Студенты должны знать наиболее употребительные фразеологические сочетания, часто встречающиеся в письменной и устной речи изучаемого им языка делового профессионального общения, а также слова, словосочетания и фразеологизмы, характерные для письменной и устной речи в ситуациях делового общения. Необходимо показать, что современный деловой английский язык достаточно метафоричен и идиоматичен.

Необходимо обращать внимание студентов на то, что многим фразеологическим единицам, употребляемым в деловой корреспонденции на английском языке, договорах и других бизнес-документах, соответствуют устойчивые выражения, характерные для русскоязычного делового стиля.

При обучении культуре делового общения на английском языке рассматриваются реальные ситуации современного делового общения. В частности, одним из способов формирования у студентов практических навыков деловой межкультурной коммуникации является целенаправленное изучение различных случаев коммуникативных неудач и конфликтов в сфере профессиональной деятельности, а также обсуждение путей их разрешения и предотвращения. Это довольно сложный и трудоемкий способ, требующий много усилий, времени со стороны как студента, так и преподавателя.

Чтобы повысить эффективность обучения особенностям культуры делового общения на английском языке студентов неязыковых вузов, необходимо использовать следующие элементы информационных технологий:

- интерактивные доски;
- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;

- образовательные ресурсы Интернет;
- DVD- и CD-диски с картинками и иллюстрациями;
- видео и аудиотехника;
- интерактивные конференции и конкурсы;
- материалы для дистанционного обучения;
- научно-исследовательские работы и проекты;
- дистанционное обучение.

Изучение иностранного языка с использованием информационных технологий дает студентам неязыковых вузов возможность принимать участие в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в видеоконференциях, а также вести деловую переписку. Учащиеся могут получать любую информацию по проблеме, над которой они работают, а именно: лингвострановедческий материал, новости из жизни известных людей, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. [3].

Остановимся на наиболее часто используемых информационных технологиях на занятиях по иностранному языку:

- *Использование мультимедийного проектора.* Проектор имеет массу преимуществ по сравнению с традиционными наглядными пособиями. При помощи проектора изображение формата А4 можно передать на большой экран. Размеры изображения могут изменяться в зависимости от расстояния от проектора до экрана. Кроме того, изображение подсвечивается и воспринимается легче. Так, благодаря проектору, на занятии можно работать с презентациями по ключевым лексическим и грамматическим темам, а также смотреть видеофильмы, ведь с их помощью можно узнать гораздо больше о стране и культуре изучаемого языка.

- *Работа с электронными учебниками.* Достоинствами электронных учебников являются: во-первых, их мобильность; во-вторых, доступность связи с развитием компьютерных сетей; в-третьих, соответствие уровню развития современных научных знаний. С другой стороны, создание электронных учебников способствует также решению и такой проблемы, как постоянное обновление информационного материала. В них также может содержаться большое количество упражнений и примеров, подробно иллюстрироваться в динамике различные виды информации [4]. Кроме того, при помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний – компьютерное тестирование.

- *Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка.* Интерактивная доска выполняет функции активного экрана, на

ней можно демонстрировать презентации, текстовые документы, рисунки, фильмы и т.д. Ее можно использовать в качестве традиционной доски, где мел заменен маркером, а изображение строится на панели электронной доски; но преимущественное использование заключается в совмещении функций экрана и традиционной доски с возможностью сохранения проектов для дальнейшего использования.

Работа с интерактивными досками предусматривает творческое использование материала. Разработка и использование заданий, созданных с помощью программного обеспечения интерактивной доски, позволяет преподавателю использовать в уроке различные стили обучения, способствует созданию содержательных и наглядных уроков, развивает мотивацию учащихся, предоставляет им больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков [5].

- *Применение компьютеров на уроках иностранного языка.* Использование компьютера значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, материал при использовании компьютера усваивается прочнее.

- *Обучение с применением интернет-технологий.* Интернет-технологии способствуют выработке критического и творческого мышления, которые можно формировать при наличии проблемного изложения материала, дополнительного поиска необходимой информации, сравнения противоположных точек зрения, поиска оригинального решения проблемы.

Возможности сети Интернет определяют различные задачи, которые можно решать в учебном процессе. Наиболее важными задачами, которые могут быть реализованы при обучении иностранному языку посредством интернет-технологий в неязыковом вузе являются следующие:

- формирование и совершенствование языковых навыков;
- развитие умений иноязычного общения в разных сферах и ситуациях;
- повышение мотивации и создание потребности в изучении иностранного языка;
- реализация индивидуального подхода посредством учета индивидуальных особенностей обучающихся за счет использования коммуникативных служб сети Интернет;
- формирование коммуникативных навыков и культуры делового общения.

Применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества.

Использовать Интернет для обучения иностранным языкам очень удобно, плодотворно и перспективно. На занятиях процесс обучения становится более привлекательным для учащихся, так как они получают неограниченный доступ к интересным страноведческим материалам, выгодно отличающимся от статичных устаревших текстов в учебнике. Благодаря Интернету, мы имеем доступ к неограниченному количеству аутентичной информации на иностранном языке.

Информационные и коммуникационные технологии, основанные на Интернет, становятся в настоящее время одними из ведущих аспектов научной деятельности вузов. Их использование на совершенно новом уровне позволяет обеспечивать интерактивность обучения, создавать специальную обучающую среду [6].

Цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе – это коммуникативная деятельность учащихся, т.е. практическое владение иностранным языком, особенностям делового общения. А задача преподавателя – активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности.

Использование нестандартных форм работы преподавателя таких, как компьютерные программы и интернет-технологии, а также обучение в сотрудничестве и проектная методика позволяют решать эти задачи.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет повысить качество и эффективность подготовки специалистов, дает возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей, а также позволяет облегчить некоторые элементы рутинной работы как обучающихся, так и преподавателей.

Современные информационные технологии рассматриваются как инструмент повышения мотивации у обучающегося, формирования прочных языковых навыков и совершенствования владения иностранным языком, в том числе и культуре делового общения.

Список литературы

1. Абросимов, А.Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе / А.Г. Абросимов. – М. : Образование и Информатика, 2004. – 256 с.
2. Кузин, Ф.А. Культура делового общения: практическое пособие / Ф.А. Кузин. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2004. – 320 с.

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

4. Сергеева, М.Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М.Э. Сергеева // Педагог. – 2005. – Вып. 2. – С. 162 – 166.

5. Карпов, А.С. Интернет в подготовке будущих учителей иностранного языка / А.С. Карпов. – ИЯШ. – № 4. – 2002. – С. 73 – 78.

6. Пахомова, Н.Ю. Компьютер в работе педагога / Н.Ю. Пахомова. – М., 2005. – С. 152 – 159.

Мауль Н.И.

КГУ СОШ № 82, г. Караганда

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Скука на уроке – один из самых неприятных и трудно устранимых недостатков нашего учительского труда. На начальном этапе иностранного языка хотят учить все и берутся за это с большим энтузиазмом. Потом появляется усталость и скука. Интерес к предмету падает, результаты обучения ухудшаются. Скучно и тяжело бывает не только ученику, но и самому учителю, а от этого снижается эффективность любого самого умного и полезного урока. Постоянно повышать интерес учащихся к уроку – задача каждого педагога. Наверное, почти у каждого учителя есть свои маленькие изобретения и секреты, как бороться со скукой на уроке. Чтобы овладеть иностранным языком, недостаточно только воспроизвести материал учебника. Развитие изобретательных и творческих способностей ученика многократно увеличивает эффективность самого урока, создает условия для раскрытия личности учащегося. Предлагаются простые приемы, неоднократно апробированные в разных классах.

Совет первый: диалогам – всегда особое внимание и обязательно творческий подход.

Возьмем простейший пример из учебника Т. Аяповой, Д. Укбаева (Английский язык для 5 класса, с. 65 – 67):

- Excuse me.
- Yes?
- What time is it, please?
- Thank you anyway.

Один и тот же диалог можно разыграть и представить по-разному. Идеи и роли можно подсказать ребятам. А если они привычны к творчеству и фантазированию, они сами придумают много оригинальных вариантов. Вот некоторые ситуации:

– Две школьницы торопятся в школу, бегут, сталкиваются друг с другом, произносят диалог, смотрят на часы, потом разбегаются.

– Мальчик знакомится с девочкой, звучит диалог. Мальчик дарит девочке цветок, и они вместе уходят.

– Кукольный театр. Ребята произносят диалог, спрятавшись под парту. Говорят куклы. Или ребята надевают маски.

– Ребята представляют этот диалог в виде “Jazz Chant”. Диалог исполняется ритмично под звук бубна.

Совет второй: активное ролевое изучение любой программной темы вместо пассивного механического зазубривания.

Ученики заранее получают индивидуальные карточки с заданиями-ролями, обговаривается предположительный текст выступления и элементы костюма.

Тема «Моя квартира». На уроке мы все – разная мебель. Возьмем простейший пример из учебника Т. Аяповой, Д. Укбаева (Английский язык для 5 класса, с. 116 – 129). Но не простые шкафы, стулья, столы, а со своими характерами и капризами. Карточки с заданиями-ролями можно дать в начале урока. Вариантов игры много. Из урока в урок мы расширяем свой лексический запас по изучаемой теме. На одном уроке мы – школьная мебель, на другом – домашняя мебель, на третьем – старинная мебель средневекового замка и т.д.

Тема «Достопримечательности». Возьмем простейший пример из учебника Т. Аяповой, З. Абильдаевой (Английский язык для 6 класса, с. 22). Возможные роли учащихся: я – метро; я – светофор, я – театр и т.д.

Давайте фантазировать и творить. Пусть наши ученики побудут и кузнечиками, и диванами, и принцами, и настольными лампами. Ребята зачастую придумывают лучше нас – взрослых. Глядя на удивительные идеи, понимаешь: как важно не обрезать нашим ученикам крылья, а наоборот, создавать для них ситуации творчества и успеха.

Совет третий. Творческая работа с песенками. Ребята с удовольствием разучивают песни на иностранном языке. Существует интересная традиция – заменять слова хорошо известных песен и составлять из разных песен попурри. Это изобретение может быть оригинальным приемом для изучения иностранного языка и развития творческих способностей учащихся.

Например, известную песню “We wish you a Merry Christmas and a Happy New Year” можно переделать на именинную песенку.

We wish you a merry birthday (3 times)
Enjoying bright summer.
Please give us some tasty pudding (3 times)
And give it right there.
We won't go until we get some (3 times)
Tasty pudding right here.
We wish you a happy birthday (3 times)
And enjoying yourself.

Составление музыкальных спектаклей из отрывков известных песен – еще один интересный прием работы с песнями.

Совет четвертый. «Сладкие», «песенные», «рисовальные» уроки и т.д.

Многие учителя из своей практики знают, что очень тяжело работать в последний учебный день перед каникулами или в праздничные дни. Еще тяжелее учиться ребятам в такие дни, особенно учиться на скучных и нудных уроках. Уроки можно сделать необычными, запоминающимися и полезными с точки зрения освоения иностранного языка. Например, «Сладкий урок» с небольшим чаепитием. На подобных уроках не просто нужно пить чай и есть сладости, а изучать и показывать манеры поведения англичан за столом. Или попробовать приготовить настоящий английский чай и обращать внимание на то, чем он отличается от русского чая, и что подают к чаю в Англии. Единственное условие – урок проходит полностью на английском языке.

Каждый «Рисовальный урок» посвящается какой-то определенной теме. Например, праздник Наурыз. Рассказываем ребятам об этом празднике и традициях казахов или прослушиваем заранее подготовленные сообщения учащихся. Затем рисуем рисунки.

Урок, проходящий 24–25 декабря, тоже можно сделать необычным. После информации о католическом Рождестве, изготавливаем свои рождественские открытки. На доске пишем различные варианты поздравлений. Ребята выбирают понравившийся вариант и переносят его на свою открытку, а возможно, сочиняют поздравления в стихах. Из изготовленных ребятами открыток можно устроить выставку в школе или выпустить тематический журнал.

Ребята любят и «Песенные уроки». На таком уроке можно не только петь все песни, изученные за год, но и устроить оригинальные музыкальные состязания. Класс делится на несколько поп-групп. Даем им разные задания: инсценировать песню, спеть песню о маме и т.д.

Вариантов может быть много. Ребята сочиняют и рок-оперу, и поэму. Надо только вовлечь их в процесс творчества.

Совет пятый. Элементы неожиданности или сюрпризы на уроке.

Все экспромты на уроке должны быть заранее хорошо подготовлены и детально продуманы.

– Урок по теме «Путешествие». Вдруг стук в дверь. К нам заходит Мэри Поппинс (в этой роли выступает старшеклассница) в шляпе и красивом шарфике. Она рассказывает нам, где побывала. А мы спрашиваем ее о путешествиях.

– Урок по теме «Школьные правила». К нам в класс «прилетает» Карлсон (переодетый старшеклассник) в мамином парике и с бумажным пропеллером на спине. И мы с ним обсуждаем школьные правила.

– Однажды к нам заявился «Рассеянный с улицы Бассейной» (мальчик, переодетый в дедушку) со своим чемоданом. Он долго рылся в нем, ронял различные предметы, вещи. Затем, наконец, достал из чемодана большой англо-русский словарь и начал спрашивать ребят о значении разных английских слов, но сам при этом все путал и забывал, а ребята с полным восторгом его исправляли.

Учителю нужно постоянно контролировать ситуацию и направлять вовлеченных в игру учащихся в нужное русло, а также вовремя остановить пришедшего в гости персонажа, завершить игру. Ребята отдохнули, разрядились. Можно продолжить серьезный урок.

Все наши рецепты борьбы со скукой на уроке направлены на развитие творческих и изобретательных способностей учащихся. И конечно же, наша задача при обучении иностранному языку – увлечь, а не развлечь; научить, а не навредить; развить, а не забыть.

Согласитесь, очень часто на уроке солирует учитель. Давайте позволим и ученику спеть хотя бы одну арию. И давайте петь с ним в унисон. И тогда нам, учителям, все реже и реже придется словами известной английской песенки “Are you sleeping, are you sleeping, brother James?” будить ученика, заснувшего от тоски и скуки на нашем уроке.

Список литературы

1. Бикеева, А.С. Некоторые приемы развития творческих способностей учащихся на уроках иностранного языка / А.С. Бикеева // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 2.

2. Винокурова, Н.К. Развитие творческих способностей учащихся / Н.К. Винокурова. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 2004.

Мильруд Р.П.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

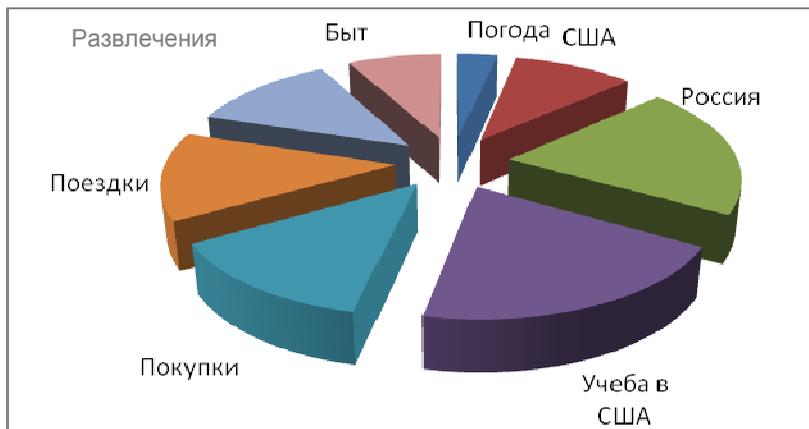
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Введение

В обучении иностранным языкам повышается значение культурного компонента коммуникативной компетенции учащихся. Это особенно важно при овладении английским языком, который стал инструментом межкультурного диалога в глобальном поликультурном пространстве [1, 2].

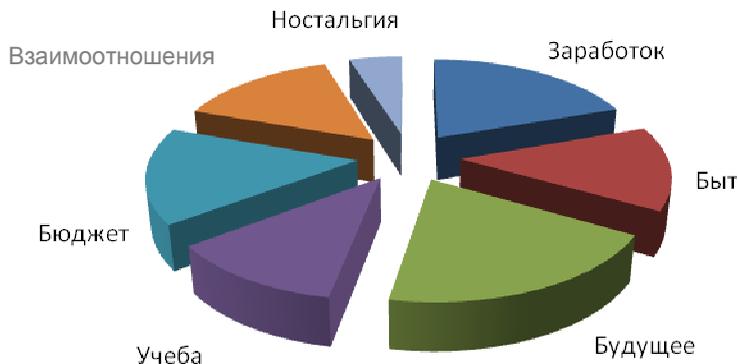
Влияние среды

Культурная среда влияет на то, как используется иностранный язык в коммуникативном процессе. Например, обнаружено, что российские студенты, обучающиеся в США, говорят по-английски на разные темы, в зависимости от того, общаются ли они между собой или с американскими сверстниками. Тематика общения российских студентов с американцами показана на диаграмме:



Большое место в тематике общения занимают разговоры о России, ее достопримечательностях, учебе в США, особенностях американского образования, удачных покупках, интересных поездках, любимых развлечениях.

Совершенно иной является тематика общения российских учащихся в США между собой (некоторые предпочитали общаться по-английски):



Между российскими студентами, обучающимися в США, складывается иная культурная среда, в которой важным для общения оказывается поиск дополнительной работы, бытовые проблемы, планы и перспективы, текущие учебные проблемы, планирование бюджета, выяснение отношений и ностальгические переживания.

Нетрудно предположить, что российские учащиеся в США общаются между собой по правилам российской культуры, а с американскими сверстниками учитывают правила американских норм речевого взаимодействия.

Культурный компонент коммуникативной компетенции учащихся в современных условиях становится «второй грамматикой», причем в ситуации реального взаимодействия с иными культурами, знание «грамматики культуры» становится более важным, чем знание грамматики «правильного предложения». Знание культурных особенностей языкового сообщества с полным основанием считается важной частью культурного компонента коммуникативной компетенции учащихся. Без этих знаний затрудняется адекватное достижение коммуникативных целей и возрастает вероятность коммуникативной неудачи.

Культурный компонент коммуникативной компетенции учащихся – это практические знания речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, ценностями, правилами, стереотипами и практиками культурной среды.

Культурный компонент коммуникативной компетенции на примере английского языка включает знание *языкового разнообразия* английского языка в мире, представления о *культурных импликациях* языковых знаков, владение уместными в культурном отношении способами *экстралингвистического (неязыкового) поведения*.

Языковое разнообразие

Культурное разнообразие социальной среды, где распространен английский язык, делает необходимым целенаправленное изучение особенностей речевого и неречевого поведения той среды, где предположительно возникнет необходимость межкультурного взаимодействия. Именно поэтому в центре внимания исследователей оказываются не только традиционные культуры «внутреннего круга» (Великобритания, США и др.), но и культуры «внешнего круга» обращения английского языка (некоторые страны Азии и Африки с колониальным прошлым). Исследуются также культуры стран «расширяющегося круга» (развивающиеся государства с возрастающей долей внутреннего и внешнего общения на английском языке, включая восточную Европу и Россию) [3].

Обучение культурным особенностям английского языка в этих сообществах необходимо потому, что общение с их представителями на английском языке весьма вероятно в условиях экономического, культурного, политического, академического и личного взаимодействия. Во всех этих случаях важно знать не только многочисленные культурные особенности английского языка в разных регионах мира, но и способы организации неречевого поведения в иной культуре. Задача исследования культурного разнообразия английского языка является одновременно интересной и сложной.

Английский язык за почти двухтысячную историю своего развития впитал в себя немало культурного разнообразия, начиная с культуры германских племен V века нашей эры.

Далее на историю английской культуры и языка оказало влияние христианство, которое распространилось на британских островах с VI века нашей эры.

В дальнейшем 1066 г. ознаменовался активным проникновением французской культуры в английские традиции, а английский язык пополнился словами типа *arrive, carry, certain, doubt, face, level, move, quarter, stomach, turn, value, voice*, которые вытеснили исконно английские слова. Вместе со словами к англичанам пришли французские нормы и ценности, стереотипы и правила, практики и реалии в политике, образовании, религии, искусстве и быту. Произошло культурное расслоение английского общества, где жизнь «по-французски» была характерна для культуры высших слоев общества, а низы жили «по-английски».

К XIV в. английский язык стал национальным языком Англии. Появились важные для культуры литературные памятники, например, Кентерберийские рассказы Г. Чосера. Утверждению английской культуры способствовал перевод Библии на английский язык, который вы-

полнил Дж. Уайклифф, причисленный за это римской католической церковью к еретикам.

В конце XVI – начале XVII вв. английский язык стал официально использоваться в образовании, религии, политике, администрировании и торговле. Важным событием для культурного самоопределения английской нации стало отделение англиканской церкви от папского престола в Риме. Символической фигурой для английской культуры стал У. Шекспир с его поэтическим и драматическим творчеством.

Наметилась тенденция к экспансии Англии и проникновению английской культуры на другие территории. К Англии были присоединены вначале Уэльс, а затем и Шотландия. Была образована первая компания международного бизнеса – «Восточная индийская компания» (West Indian Company).

Экономический рост страны способствовал дальнейшему утверждению и распространению английской культуры в мире. Изобретение парового двигателя и промышленная революция превратили Англию в «мастерскую мира» и вместе с военно-морским могуществом это было решающим условием мировой экспансии английской культуры и языка далеко за пределами английских островов. Эти процессы существенно повлияли не только на окружающий мир, но и на английскую культуру и ее национальный язык.

Распространение английского языка и культуры на другие территории началось в начале XVII в., точнее, в 1607 г., когда были образованы первые английские колонии в северной Америке, положившие начало США. В те времена колонисты из Англии привезли с собой северный английский диалект, протестантскую религию и пуританские принципы быта.

С тех пор наметились различия между британским и американским вариантом английского языка. Различия в написании английских слов являются одним из характерных признаков вариативности языка. Наиболее известны следующие различительные правила орфографии:

<i>Британская орфография</i>	<i>Американская орфография</i>
<i>Behaviour</i>	<i>Behavior</i>
<i>Colour</i>	<i>Color</i>
<i>Humour</i>	<i>Humor</i>
<i>Centre</i>	<i>Center</i>
<i>Jeweller</i>	<i>Jeweler</i>
<i>Woollen</i>	<i>Woolen</i>

Продолжение табл.

<i>Британская орфография</i>	<i>Американская орфография</i>
<i>Apologise</i>	<i>Apologize</i>
<i>Organise</i>	<i>Organize</i>
<i>Aesthetic</i>	<i>Esthetic</i>
<i>Analogue</i>	<i>Analog</i>
<i>Axe</i>	<i>Ax</i>
<i>Defence</i>	<i>Defense</i>
<i>Disc</i>	<i>Disk</i>
<i>Draught</i>	<i>Draft</i>
<i>Grey</i>	<i>Gray</i>
<i>Plough</i>	<i>Plow</i>
<i>Sceptical</i>	<i>Skeptical</i>

Отмеченные различия служат не только признаком приверженности пишущего человека британским или американским орфографическим традициям, но и британской или американской культуре.

Помимо фонетических имеются также некоторые грамматические особенности оформления речи «по-британски» и «по-американски». Например, в американском варианте английского языка есть тенденция заменять прошедшее время совершенного вида (Past Perfect) на простое прошедшее время (Past Simple). Другим примером служит предпочтение англичан говорить “write to someone”, в то время как американцы упрощают фразу и говорят “write someone”. В выражениях типа at the weekend американцы предпочитают предлог on и говорят on the weekend. Британская грамматика предпочитает согласование типа The class are going on a tour. Американский синтаксис в подобных случаях предпочитает согласование в единственном числе: The class is going on a tour. Существуют и другие грамматические различия. Знание этих различий важно для компетентного в культурном отношении участника межкультурного общения.

Диверсификация английского языка еще более усложнилась, когда в 1788 г. появились первые английские поселения в Австралии, распространившиеся впоследствии на Океанию. «Австралийский английский» в наши дни обладает своей характерной фонетической системой, отличается специфической лексикой и имеет некоторые грам-

матические особенности. Типичными словами австралийского английского языка являются bush – пригород или сельская местность, bushranger – бродяга или преступник, swag – пожитки, bottle shop – винный магазин, cut lunch – бутерброд, pavlova – легкое пирожное «безе», kurrajongs – бутылочное дерево, meet – деловая встреча, put wise – быть информированным о чем-то, sinker – пьяница, vaseline – масло, whip the cat – «кусать локти», yacker – тяжелая работа, chish fips (игра с английским словосочетанием fish and chips), boomerang – бумеранг (слово неавстралийского происхождения) и др.

В австралийском английском языке сохраняются некоторые выражения, которые устарели в британском и американском варианте, например, Good day! (приветствие). Интересно, что слово kangaroo – аборигенного происхождения, однако существует легенда, что когда Джеймс Кук спросил туземцев, как называется животное, ему ответили – Kangaroo и англичане поняли это слово, как «Я тебя не понимаю». Лингвисты в дальнейшем опровергли эту легенду.

Еще более разнообразным стал английский язык в мире, когда в XIX веке английский язык проникает в Африку и Азию, и примерно в это же время появляется «индийский английский», а также pidgin English в ряде регионов. Колониальная политика Великобритании способствовала проникновению английского языка в иные культуры.

Дальнейшее распространение английского языка по странам и континентам, включая Европу, было связано с участием США во второй мировой войне и ее итогами. Американская экономика превратилась в ведущую экономическую систему мира. Американский доллар стал использоваться в качестве главной накопительной валюты для государств, компаний и частных лиц. Именно в период после второй мировой войны наметилась тенденция к глобализации английского языка и ведущей в мире английского языка американской культуры. Эта тенденция окончательно закрепилась в конце XX века, и особенно, после распада СССР.

Английский язык сегодня является обязательным рабочим языком на всех международных форумах. Деловая переписка между иностранными компаниями осуществляется на английском языке. Личные контакты с представителями иных культур, включая интернет-общение, осуществляются по-английски.

Наиболее ярким признаком внедрения английского языка в чужую культурную среду является его использование в качестве средства обучения в средних и высших учебных заведениях. Это имеет место во многих странах, включая Европу, Азию, Африку и Южную Америку. Например, английский язык является средством обучения в университетах Малайзии, начиная с 1993 года, а в средней школе – с

2003 года. В учебных заведениях Камбоджи традиционный французский язык уступает место английскому. В школах Бангладеш английский язык изучается с первого класса начальной школы и все больше используется в образовании.

В современной Японии и Южной Корее идут дебаты по поводу признания английского языка вторым официальным языком в государстве.

Если неродной английский язык используется в «неанглийской» культуре для повседневного общения, он превращается в *lingua franca*. Изначально *lingua franca* представлял собой язык, состоявший из смешанных элементов французского, испанского, греческого и восточных языков, для общения между представителями разных культур в восточном Средиземноморье.

В наши дни, в условиях глобализации английского языка, он все чаще используется в разных культурах для повседневного общения, особенно в деловой сфере, и именуется *lingua franca* современного мира. В Сингапуре появился особый английский язык – *Stingish*, а в Индии – *Hinglish*.

На английское произношение в разных странах мира оказывает заметное влияние артикуляционный уклад языка страны распространения английского языка. Например, в Японии слово *product* произносится в традициях японской фонетики [peroducuto], в коммуникативный обиход вошло слово *suupaamaaketto* – *supermarket*, а в Корее слово *luggage* принимает фонетическую форму [lagidji]. Это означает, что варианты английского языка в мире отличаются разнообразием в разных культурах и для адекватного формирования культурного компонента коммуникативной компетенции учащимся нужны соответствующие представления. Рассмотрим некоторые из наиболее общих особенностей региональных вариантов «английских языков»:

– в предложениях игнорируется правило «третьего лица, единственного числа»: *He don't ...*;

– в высказываниях отсутствует различие в употреблении *who* и *which*: *This is the guy. which/who I saw ...*;

– перед существительными пропускаются артикли: *I want newspaper...*;

– в расчлененных вопросах используются лексические добавления вместо грамматически согласованных вопросительных приставок *You like beer. No? You don't want to go. Say Yes?*

– в вопросах встречаются лишние предлоги: *Explain to me about the computer...*;

– в утверждениях применяются грамматически неправомерные местоимения: *I want that ...*

Еще более разительными являются особенности глобального английского языка, представленные в так называемых вариантах Pidgin and Creole English. Эти примитивные варианты повседневного английского языка существуют на Гавайях, в Папуа Новая Гвинея, на Сейшельских островах, на Гаити и Ямайке. В этом варианте можно услышать такие конструкции, как *Be more better... = He'd better... Man here no good = He is a bad man*. Встречаются также значительные фонетические искажения фраз: *ol bibul = old people*. Подобные варианты английского языка являются сегодня лингвистической реальностью и наблюдаются в общении.

Культурное многообразие глобального английского языка показывает, что новым смыслом наполняется понятие «*аутентичный английский язык*». Сегодня характеристиками аутентичности обладают все его региональные варианты, функционирующие в естественной коммуникативной среде. Понятие «аутентичный английский язык» в современных условиях, все дальше отдалается от *академической нормы*.

Некоторые тенденции в развитии современного глобального английского языка вызывают негативное отношение и сопротивление в языковом сообществе. Отступление от языковых норм всегда вызывало и вызывает критику. Например, в начале XX века образованные англичане с негодованием встретили искусственно придуманное слово «*aviation*», образованное от слова *avi* (латинское – *avis*), т.е. *bird*.

Английский язык, распространяясь по миру, непрерывно меняется и это важно учитывать при формировании у учащихся культурного компонента их коммуникативной компетенции. Многие английские слова пришли в коммуникативный обиход из других культур: слово *jeans* образовалось от названия города Гenuя, *piano* пришло из Италии, *croissant* – из Франции, *sofa* – из арабской культуры, *tattoo* – из Пакистана, *tycoon* – из Японии, *yoghurt* – из Турции, *zebra* – из языков группы Банту (африканская группы языков, распространенная южнее Сахары от Нигерии до Кении). Это означает, что слова «чужаки», появляющиеся в современном глобальном английском языке, могут достаточно быстро войти в коммуникативный обиход и стать частью языковой культуры общения по-английски.

Примером быстрого распространения служит появление таких новых слов, как *Google* (*googol* означает огромное число, состоящее из единицы и сотни нулей). Другим характерным словом является *e-bay*, которое приобрело такие словоформы, как *to e-bay* и *e-baying* (делать покупки в интернете – *Have you tried e-baying it?*).

Не только «международный» английский язык, но и язык стран «внутреннего круга», включая Англию, всегда отличался разнообразием, и мало похожие друг на друга диалекты нередко существуют друг

от друга на расстоянии всего в несколько миль. Отдельные диалекты сложны для понимания даже для жителей британских островов, например, Geordie English – диалект северной части Англии недалеко от границы с Шотландией (Northumberland).

Культурный компонент коммуникативной компетенции учащихся будет более полным, если они узнают, что развитие диалектов в Англии продолжается и сегодня. В частности, во второй половине XX века в южной части Англии, в устье Темзы сформировался диалект под названием Estuary English. Его особенности следующие: <milk> произносится, как [miwk], <Pull>, <Pool> and <Paul> звучат, как [paw]. <All right> превращается в [awriɪh]. Звук [t] заменяется гортанным «взрывом» [ʔ] – Wha' a bo'le of wa'er on tha' tabew. Звук [s] переходит в [sh] перед [t], например, [shstation] – <station>. Известно, что этому акценту, популярному за его демократизм, следовала принцесса Диана, которая произносила <Tuesday> как [Tueshday], несмотря на свою принадлежность к королевской семье. Общей тенденцией является также произношение нейтрального звука в конце слов, например, [beiba] – <baby>.

Культурный компонент коммуникативной компетенции учащихся предполагает формирование у них представлений о разнообразии английского языка в мире, включая нестандартную грамматику. Например, в английском языке американцев африканского происхождения широко используется местоимение it вместе оборота there is (It's some coffee in the kitchen). В этом варианте английского языка почти не употребляется множественное число (Four girl), опускается притяжательный падеж (My mama house), игнорируется третье лицо, единственное число (It seem that ...), пропускается глагол-связка (They in same grade), отсутствует have been (I been playin), Past Simple заменяется на been (She been tell me tha), присутствует двойное отрицание (I don't want nothing). Для этого варианта английского языка характерно свое узнаваемое произношение, например, ma ta:m – my time. Подобные языковые особенности сопровождаются характерной немногословностью, прямотой и категоричностью в суждениях. Подобная информация о культурных особенностях языка и поведения необходима учащимся для расширения их коммуникативной компетенции и предупреждения коммуникативных неудач в мире глобального английского языка.

Высокий порог в межкультурном общении на английском языке, препятствующий взаимному пониманию, возможен также в связи с особенностями английского языка в странах «внешнего круга». Например, в «индийском» английском языке существуют свои специфические слова, которые могут быть непонятными для иностранцев, включая жителей британских островов или США. Для банковского

чека существует англо-индийское слово challan. Porter в индийском английском языке называется coolie. Местное слово goonda обозначает хулигана. Допускаются «вольности» в вопросительном добавлении к расчлененным вопросам (He has left, isn't it?), используются избыточные предлоги (Let's discuss about it). Межзубные звуки обычно заменяются на альвеолярные (tink = think).

Культурные импликации в языке

Языковые признаки нередко бывают связаны с культурой, символизируя ее. Интересным культурным признаком является порядок слов в языке. Так, в разных языках существуют различные культурно обусловленные традиции выстраивать слова в предложении в определенном порядке (*S* – подлежащее, *V* – сказуемое, *O* – дополнение):

<i>SVO</i>	<i>I see him</i>	<i>Английский</i>
<i>SOV</i>	<i>I him see</i>	<i>Хинди</i>
<i>VSO</i>	<i>See I him</i>	<i>Арабский</i>
<i>VOS</i>	<i>See him I</i>	<i>Фиджи</i>
<i>OSV</i>	<i>Him I see</i>	<i>Кабардинский</i>
<i>OVS</i>	<i>Him see I</i>	<i>Карибский регион</i>

Нетрудно заметить, что различный порядок слов характерен для наций, которые заметно отличаются друг от друга своими культурными традициями.

Усвоение английских слов во многих случаях предполагает усвоение не только лексических значений, но и культурных знаний. Важно знать, например, что live en suite означает жить в гостинице в номере со всеми удобствами. Необходимо понимать, что lollipop lady/man – это не продавец леденцов на палочке, а женщина или мужчина с дорожным знаком Stop на длинной ручке, с помощью которого эти дежурящие у школы взрослые останавливают транспорт, чтобы дать детям безопасно перейти улицу после уроков. Культурно компетентные участники общения знают, что объявление No soliciting! можно встретить в американских студенческих общежитиях, в учреждениях и жилых кварталах, и оно означает, что жители не хотят общаться с распространителями рекламной продукции. Для того, чтобы понять смысл выражения No standing on upper deck, нужно иметь опыт поездки на двухэтажном автобусе, где на «верхней палубе» разрешается только сидеть.

Культурные импликации языка присутствуют не только в лексике, но и в грамматике. Например, в разных культурах по-разному ис-

пользуются местоимения. В русском языке вполне можно сказать «Я тебя люблю». Во вьетнамском языке, бабушка, обращаясь к внуку, скажет: «Бабушка любит своего внука», так как использование местоимений в личном общении считается неприличным.

Во многих языках допускаются ругательства и проклятия с упоминанием разных представителей «нечистой силы». В северных европейских странах слова типа «черт» запрещены культурными традициями. Это должно быть известно культурно компетентным участникам общения.

В разных языках существуют свои речевые ритуалы приветствия и прощания, поздравления и соболезнования, начала и окончания разговора по телефону и пр. Наблюдаются разные способы шутить и смешить. Выявляются различная степень украшения речи эпитетами и эмфатическими конструкциями. Например, арабская культура предпочитает более украшенную речь, чем англосаксы (“Oh, my best beloved!”).

Культура пронизывает собой языковую ткань, наполняя своей спецификой такие аспекты языка, как означающее, означаемое и подразумеваемое (денотат, сигнификат и референт), стиль и регистр речи, коннотации и метафоры, фразеологизмы и идиомы, дейксис (указания на пространство и время), употребление местоимений, императивы и комплименты, проклятия и угрозы, шутки и юмор, речевые ритуалы и украшения высказывания.

Учащиеся с развитым культурным компонентом коммуникативной компетенции, например, знают, что в английском языке есть слово *meal*, не имеющее аналога в русском языке, которое имеет значение «еда» и «прием пищи». Школьникам знакомо выражение: “Enjoy your meal!”, а также словосочетания “big meal”, “light meal”, “simple meal”, “main meal”, “have a meal” и др. Культурные особенности языка проявляются в том, что в русском языке, например, существует слово «зло-радство», однако такого слова нет в английском языке. Вместо этого слова приходится использовать словосочетания типа “malicious joy” или “gloating delight”. Необходимо овладевать культурно маркированной лексикой. Например, слово “pudding” означает не только «пудинг», но и «десерт».

Знания культурных различий нужны для того, чтобы, например, понять разницу между «кашей» и функциональными параллелями этого слова в английском языке. «Каша» по-английски – это *porridge*, *gruel*, *cream-o’ wheat*, *rice pudding*, а гречневая каша – это *buckwheat*, причем многие англичане гречневую кашу сами не пробовали. Есть также *cooked cereals / muesli* и др.

Еще более разительны различия между разными культурами в обозначении цветов. В английском языке, в отличие от русского, нет различия между словами «синий» и «голубой». Подобные межкультурные различия не единичны. Например, в Новой Гвинее обозначаются словами всего два цвета – светлый + теплый (белый, красный желтый) и темный + холодный (черный, зеленый, голубой). Культурные различия между языками влияют на языковую картину мира носителей соответствующего языка и культура, что соответствуют теории лингвистической относительности (Сепир-Уорф) и повышает значение формирования культурного компонента коммуникативной коммуникации тех, кто изучает иностранный язык и культуру.

Игнорирование межкультурных различий представителями разных культур может вызывать взаимное непонимание. Так, в русском языке «лиса» ассоциируется с хитростью, а в американском молодежном сленге с сексуальностью (fox – a sexy girl). «Цыпленок» может означать «трусость» в русской культуре, в то время как “chick” в американской культуре – это «хорошенькая девушка». Знание культурных лексических импликаций важно для повышения культурной осведомленности учащихся.

Культура всегда отражается в характерных пословицах:

Национальные пословицы	Культурный смысл
<p><i>США</i> <i>Strike while the iron is hot.</i> <i>We must make do with what we have.</i> <i>Actions speak louder than words.</i> <i>God helps those who help themselves.</i> <i>The squeaky wheel gets the grease.</i> <i>Variety is the spice of life</i></p>	<p><i>Береги время.</i> <i>Не жалуйся на обстоятельства.</i> <i>Действуй, а не болтай.</i> <i>Надейся на себя.</i> <i>Не бойся просить.</i> <i>Люби новое</i></p>
<p><i>Кумаї</i> <i>To know the road ahead, ask those who come back.</i> <i>You must persevere to accomplish the impossible.</i> <i>When the trees fall, the monkeys scatter.</i> <i>Wealth does not pass three generations.</i></p>	<p><i>Цени опыт стариков.</i> <i>Проявляй старание, даже если цели достичь невозможно.</i> <i>Цени и береги своего руководителя.</i> <i>Каждое поколение должно создавать свое богатство своим трудом.</i></p>
<p><i>Be careful with others</i></p>	<p><i>Не будь доверчивым</i></p>

Анализ пословиц показывает, что в них отражаются особенности национальной ментальности, свойственной культуре того или иного народа.

Экстралингвистическое (неречевое) поведение

Особый интерес для изучения и формирования культурного компонента коммуникативной компетенции учащихся представляет собой культура поведения жителей страны «исхода» английского языка, т.е. культура британских островов.

Английская культура на британских островах характеризуется немалым количеством стереотипов, которые обобщенно отражают некоторые наиболее заметные характеристики социума. Например, в традиционной британской культуре сохраняется уважение к разнообразным званиям и титулам. Британцы стараются избегать конфликтов, и это проявляется в языковых традициях, навязчивых формулах вежливости и «осторожных» выражениях.

Жители соединенного королевства, придерживающиеся культурных традиций, предпочитают признать свою несуществующую вину, и тем самым, избежать скандала. Объявления и распоряжения обычно формулируются в косвенной и подчеркнуто вежливой форме. Например, объявление о том, что данные места в общественном транспорте принадлежат пожилым людям и инвалидам, выглядит так: “These seats are particularly appreciated by the elderly and infirm”.

Представители традиционной британской культуры всегда пытаются показать свои добрые намерения и делают это с помощью улыбки и прямого взгляда в глаза собеседника.

Традиционно воспитанные англичане обычно не начинают знакомиться первыми и ждут, когда их официально представят. Подобающей речевой формулой для инициативы является: “I don’t think we have met”. В отличие от английских традиций, американцы без колебаний представляют себя сами и протягивают руку для знакомства.

Наблюдения показывают, что в пабе англичане, пришедшие компанией, обычно платят за всех по очереди. Платить только за себя – считается недружелюбным жестом. Используются фразы: What are you having? What’s yours? This one’s on me! My round!

Традиционная английская культура предполагает, что человек не навязывает себя другим. Поэтому уместными бывают осторожные фразы в случае необходимости обратиться за помощью: I wonder if you could possibly do me a favor, please? Приветствуется внимательное слушание собеседника и, как правило, согласие с тем, что говорится. Всегда уважается право на уединение (privacy) и личное пространство (personal space), даже если это – место в общей очереди.

Разумеется, современная английская культура на британских островах, включая язык, представляет собой пеструю картину в связи с активными иммиграционными процессами и появлением в Великобритании большого количества выходцев из стран Азии, Африки и других регионов мира. Культурное разнообразие на британских островах учитывается при формировании культурного компонента коммуникативной компетенции учащихся.

Во всех странах культурный компонент коммуникативной компетенции включает знание определенных правил речевого взаимодействия. Например, в российской традиции начала разговора по телефону всегда присутствует приветствие, представление себя и, далее, установление контакта в форме короткой беседы на отвлеченные темы на тему «как дела». Аналогичная традиция наблюдается в Англии, США, арабском мире и др. В азиатском дискурсе (Китай) приветствие и представление себя по телефону немедленно сопровождается обсуждением предмета телефонного звонка.

Другим правилом диалогического общения является очередность высказываний всех участников (turn taking). В западной культуре сигналом для собеседника, что наступает его очередь высказаться, является относительно долгая пауза. Интересно, что в азиатской культуре (Япония) пауза не является сигналом, что настала очередь другого участника. Пауза нужна для обдумывания дальнейшей мысли. Сигналом смены очередности высказываний служит «накладывание» молчащим до этого собеседником своей фразы на речь говорящего участника общения. «Наложённой» фразой может быть повторение фрагмента услышанного высказывания в знак согласия. Для сравнения отметим, что в арабской культуре разрешается одновременное говорение всех участников диалога. В западной культуре это возможно лишь в ситуации острого спора.

В середине XX века особую значимость в языковой среде многих стран, и особенно стран «внутреннего круга», приобрела политкорректность (political correctness), представляющая собой языковое воплощение социальной вежливости. Так, в США социально порицаемым стало слово “negro”, замененное на “Afro-American”. Вместо “old people” социальные правила рекомендуют говорить “senior citizens”. Считается правильным избегать намека на «мужские» или «женские» профессии с помощью слов businessperson, а не businessman, salesperson, а не salesgirl, airperson, а не stewardess. Чтобы избежать намека на гендерные различия, участники общения вынуждены использовать сложное местоимение he or she, которое нередко сокращается до she, превращаясь в новое английское местоимение. Недопустимой считается фраза Is everyone happy with his choice? Рекомендуется использовать

конструкцию, отличающуюся громоздкостью, но политкорректностью Is everyone happy with his or her choice? Наиболее распространенной является конструкция сочетания is и their, например, Is everyone happy with their choice?

Политкорректность есть важный признак участника общения с развитым культурным компонентом коммуникативной компетенции в странах «внутреннего круга». В странах «внешнего круга», а также в государствах «расширяющегося круга» требования к политкорректности могут быть иные. Например, в восточной и азиатской культуре считается правильным дифференцировать обращение к женщине и мужчине, для чего существуют необходимые языковые средства, включая грамматику предложения и особые морфологические формы слова по отношению к мужчине и женщине.

По мере возрастания интереса к культуре англоговорящих стран в эпоху глобализации английского языка, в коммуникативную компетенцию учащихся стали включать практические знания *неречевого* поведения, т.е. экстралингвистических средств общения. Сюда относятся, например, язык жестов, телодвижений, мимики, контакта глаз, допустимого физического расстояния между участниками общения, подобающей одежды, макияжа, допустимости прикосновения друг к другу во время общения и др.

Этот невербальный язык в мире представляет собой очень разнообразную картину. Культуры распространения глобального английского языка отличаются своим характерным невербальным языком, включая, например, допустимые в ситуации общения запахи.

В западной и восточной культуре существуют разные жесты для выражения необходимости подождать. Например, фраза «Минуточку!» в этих культурах сопровождается отличающимися друг от друга жестами. Разнятся мимические способы выражения «отвращения», «превосходства», «участия».

Восточные культуры разрешают намного большее сокращение физической дистанции между участниками общения, чем это принято на западе. Они отличаются более яркими одеждами и «заметной» парфюмерией.

В восточных культурах стол, заставленный угощениями, считается обязательным и нормальным признаком гостеприимства, в отличие от запада, где еда служит для утоления голода и имеет функциональный, а не символический смысл.

Признаком вежливости в западной культуре может быть недорогой подарок семье, принимающей вас в качестве гостя (принятое в вашей родной культуре угощение, сувенир из сферы ваших увлечений, тематические подарки с культурными символами вашей страны). Дорогой подарок дарить невежливо, так как это обязывает гостей потра-

тить деньги на подарок вам. В восточных культурах дорогой подарок считается знаком вежливости и рассматривается как культурная необходимость.

Улыбка в западной культуре есть знак вежливости и миролюбия собеседника или прохожего. Улыбка в восточной культуре всегда возникает и интерпретируется как выражение хорошего настроения.

Контакт глаз в западной культуре обязателен как признак искренности, в то время как прямой взгляд в глаза собеседников в восточной культуре вызывает смущение и настороженность как у женщин, так и у мужчин.

Еще более разница между восточной и западной культурой заметна в области допустимых прикосновений участников общения друг к другу. Если восточные культуры допускают и поощряют прикосновение собеседников друг к другу во время общения, то прикосновение в западной культуре находится под культурным запретом. Таково негласное правило «культуры прикосновения» (culture of touching).

Помимо владения экстралингвистическими формами поведения, для формирования культурного компонента коммуникативной компетенции учащимся важно иметь представление о глубинных свойствах культуры. Эти глубинные свойства не столь заметны на поверхности человеческого поведения, но, тем не менее, весьма характерны для речевых и неречевых поступков носителей культуры.

Например, в разных культурах наблюдается разное отношение к иерархии власти (power distance), двусмысленности высказываний (uncertainty avoidance), индивидуализму и коллективизму (individual and collective culture), женственности и мужественности в коллективном поведении (masculinity and femininity cultures) (Hofstede).

Представители некоторых культур предпочитают выполнять одновременно только одно дело (монохромные или моноактивные культуры востока). Представители других культур в постоянной спешке делают одновременно много дел (полихромные или полиактивные культуры запада). Подобные межкультурные различия зависят от культурно обусловленного восприятия времени.

Полиактивные культуры отличаются линейным восприятием времени и ориентацией на будущее (linear time cultures). Для моноактивных культур характерно циклическое восприятие времени и ориентация на вечный временной цикл (cyclical time cultures).

Заключение

Таким образом, культурный компонент коммуникативной компетенции учащихся включает практические знания языкового разнообразия, речевого этикета и правил поведения, принятых в разных культурах.

Список литературы

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 442 с.
3. Crystal, D. English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 228 p.

Мордовина Т.В.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ АННОТАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА

Актуальность обучения иноязычному письменному дискурсу в контексте научного исследования продолжает вызывать неослабевающий интерес у методистов и преподавателей-практиков, что обусловлено реальной потребностью магистрантов и аспирантов в овладении различными жанрами письменного научного дискурса как ключом к успешному профессиональному общению в рамках международного научного сообщества. Данная статья посвящена вопросам обучения написания аннотации к научной статье по результатам эксперимента, с необходимостью написания которой сталкивается любой ученый-исследователь.

Мы исходим из понимания аннотации к статье (abstract) как завершенного речевого произведения, которое обладает обобщенностью и лаконичностью изложения, оценочной направленностью и монотематичностью содержания, коммуникативно обусловленной ограниченностью объема сообщаемой информации (5 – 14 предложений), определенными закономерностями композиционного и риторического структурирования, типичным употреблением ряда лексических единиц (клише, стереотипные обороты) и грамматических структур. Следует подчеркнуть, что хотя аннотация предшествует тексту научно-экспериментальной статьи, процесс ее написания начинается после того, как статья уже закончена.

Композиционно аннотация выстраивается посредством следующих шагов: предпосылки/актуальность исследования (background/motivation); формулировка цели исследования (the purpose of the study); описание методологии (the procedure/methodology used); краткое описание результатов (the main results/findings obtained); выводы/рекомендации (the conclusions reached/any recommendations if applicable) [1 – 3]. На каждый композиционный шаг аннотации может отводиться по

одному-два предложения, поэтому четкость изложения содержания является ключевым моментом при написании аннотации к научно-экспериментальной статье.

В целях обучения считаем полезным дифференцировать понятия композиционного построения аннотации, определяемого отнесенностью аннотации к конкретному жанру, и риторического построения аннотации, определяемого ее отнесенностью к конкретному «типу дискурса», т.е. модели однородной группы дискурсов, имеющих общий способ и порядок развертывания содержания в речи независимо от жанра. Жанр определяется характерными для него внешними чертами (цель текста, взаимоотношение между автором и адресатом, способ коммуникации), в то время как типы дискурса представляют собой группировки текстов на основе сходства их внутренней организации (схематическая структура, лексический выбор, синтаксические конструкции и т.д.).

Аннотация, будучи вторичным жанром, сохраняет риторическое структурирование, присущее научной статье по результатам эксперимента, и включает следующие риторические элементы: «ситуация», «проблема», «решение», «оценка» [4], отражающие закономерности познавательной деятельности ученого-автора и фиксирующие этапы формирования научного знания.

В аннотации, как и в научной статье в целом, прослеживается существование и взаимопроникновение композиционной и риторической структур.

Важной характеристикой аннотации являются ее лексико-грамматические особенности: употребление специальных клише и видо-временных форм глагола (past simple, present perfect, present simple, modal auxiliaries) на определенных композиционных шагах.

Употребление видо-временных форм глагола при составлении аннотации

Композиционные шаги	Временная форма глагола	Пример
motivation/ background	present simple/ present perfect tense	Flow cytometry <u>is</u> a powerful technique for the rapid analysis of single cells in a mixture, by means of light-scattering and fluorescence measurements. Heavy metal pollution <u>has become</u> a more serious environmental problem in the last several decades as a result of its toxicity and insusceptibility to the environment

Композиционные шаги	Временная форма глагола	Пример
purpose/principal activity	past simple/present perfect tense	Wave-like gas-solid flow in a horizontal pipe <u>has been investigated</u> experimentally. The aim of the investigation <u>was</u> to develop a non-intrusive measuring technique for monitoring the transition from a dilute phase flow to wave-like flow and to measure the properties of a wave-like flow
procedure/methodology	past simple tense	Two different heating rates, 0.05 and 1 K/s, <u>were employed</u> to determine kinetic parameters. Dynamic and isothermal pyrolysis tests <u>were carried</u> out on beech and pine wood previously dried in an oven
results/findings	past simple tense	At the lower relative humidity, the elutriation rate constant <u>increased</u> with increasing relative humidity. When the relative humidity <u>increased</u> and <u>reached</u> a certain higher value, the elutriation rate constant <u>decreased</u> with an increase of relative humidity
conclusions	present simple tense/modal auxiliaries	The results <u>show</u> , that the proposed model for reservoir operation and waste load allocation <u>can reduce</u> the salinity of the allocated water demands as well as the salinity build-up in the reservoir. The system described here <u>could serve</u> as the basis for a study of automatic measurement systems in an instrumentation course. This study <u>may lead</u> to a better understanding of flow behaviour of a developer in developing equipment

Для обучения написанию аннотации предлагается использовать двухэтапный подход, включающий:

I. Этап анализа аннотации-образца:

- 1) ознакомление с организационным форматом аннотации к научно-экспериментальной статье посредством текстов-образцов;
- 2) анализ риторической структуры текста-образца аннотации по типу дискурса «проблема – решение»;
- 3) ознакомление со свойствами научного дискурса (когезией и когерентностью);
- 4) изучение лексико-грамматических особенностей аннотации.

На данном этапе аспирантам предлагается ряд заданий на идентификацию композиционных шагов аннотации и риторических элементов (*ситуация, проблема, решение, оценка*), реконструкцию преднамеренно деформированной композиционной структуры аннотации и сравнение нескольких примеров аннотаций, на анализ грамматических явлений, присущих аннотации.

II. Этап написания обучающимися аннотаций к научным статьям по результатам экспериментов, публикуемых ими на русском языке:

- 1) *ориентировка* (осмысление замысла, определение цели и адресата, анализ и обсуждение полученных экспериментальных данных);
- 2) *планирование* (составление примерного плана аннотации с учетом ее композиционного и риторического построения);
- 3) *написание наброска* (описание предпосылок/актуальности исследования, формулировка цели исследования, описание методики проведения эксперимента, описание результатов эксперимента, формулировка выводов/перспектив применения полученных результатов);
- 4) *пересмотр наброска* (анализ наброска с точки зрения его соответствия поставленной цели, адресату, проблеме, плану; реорганизация текста, смещение акцентов);
- 5) *редактирование* (корректировка информации и стиля, выявление неточностей словоупотребления и погрешностей лексико-грамматической и лексико-синтаксической сочетаемости, проверка орфографии и пунктуации);
- 6) *подготовка финальной версии*.

Предлагаемый двухэтапный подход, на наш взгляд, позволяет проводить индивидуально-ориентированное обучение на основе глубокого анализа жанровой и риторической организации аутентичных текстов при том, что в центре внимания находится процесс обучения, задачи которого формулируются с точки зрения развития компетентности обучаемого так, чтобы он смог адаптироваться и успешно функционировать в любой ситуации.

Список литературы

1. Weissberg, R. Writing up research: experimental research report writing for students of English. Englewood Cliffs / R. Weissberg, S. Buker. – N. Y. : Prentice Hall Regents, 1990. – 202 p.
2. Murray, N. Writing up your University Assignments and Research Projects / N. Murray, G. Hughes. – McGraw-Hill Education : Open University Press, 2008. – 256 p.
3. Glasman-Deal, H. Science research writing for non-native speakers of English / H. Glasman-Deal. – London : Imperial College Press, 2010. – 257 p.
4. Paltridge, B. Genre, Frames and Writing in Research Settings / B. Paltridge. – Amsterdam : J. Benjamins Pub., 1997. – 192 p.

Никульшина Н.Л.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

НАПИСАНИЕ ВВЕДЕНИЯ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: ЧЕМУ И КАК ОБУЧАТЬ?

Реальная потребность магистрантов в овладении нормами и стереотипами письменного научного общения как ключом к успешному профессиональному взаимодействию в рамках международного научного сообщества обуславливает необходимость включения свойств научного дискурса в процесс обучения.

Однако до сих пор научный дискурс, преимущественно, являлся объектом социолингвистического, прагматического и когнитивного изучения [1]. Что касается учебных пособий, то, как правило, они ориентированы на обучение отдельным аспектам научной речи, таким как лексико-грамматические особенности, логико-композиционные структуры, этапы порождения [2, 3].

Цель данной статьи – описать разработанную нами методику обучения иноязычному письменному научному дискурсу в жанре введения к научной статье на основе моделирования сущностных характеристик научного дискурса как деятельности по развертыванию идеи в текстовое сообщение (включающей фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля) и как продукта в виде целостного, связного, организованного, завершенного научного текста, фиксирующего этапы формирования научного знания.

Жанр введения к научной статье был выбран нами в качестве модели обучения письменному научному дискурсу, так как он является распространенным видом научной дискурсивной деятельности ученого, важным элементом макроструктуры научной статьи и вызывает значительные затруднения при написании. Будучи небольшим по объему, введение, тем не менее, сохраняет за собой все известные свойст-

ва письменного дискурса: лексико-грамматическую когезию (связность), смысловую когерентность (целостность), построенность и социокультурную адресованность, реализуемые в тексте посредством регистра и риторической организации.

Основанием для отнесения введения к самостоятельному жанру научного дискурса является его соответствие таким параметрам, как принадлежность к классу коммуникативных событий, участники которых разделяют общие коммуникативные задачи, как поэтапная, целенаправленная деятельность, в которую говорящие вовлечены как представители культуры, как наличие коммуникативной цели, которая делает жанр жанром [4].

Коммуникативная цель введения к научной статье состоит в том, чтобы подготовить читателя (ученого, научного сотрудника) к восприятию того, что будет более детально описано в последующих разделах статьи, или, как писал Дж. Свейлз, цель введения: to “motivate the present research and to justify its publication” [5, с. 138].

Сформулированная в таком общем виде коммуникативная цель введения реализуется через конкретные шаги, в совокупности, составляющие его композиционную структуру, а именно:

- описание широкой области исследования, в которой ставится проблема;
- краткий обзор результатов предыдущих исследований;
- обнаружение лакуны в предшествующем научном знании;
- постановка цели данного исследования;
- сфера возможного применения результатов [6].

Разрабатываемая нами методика обучения письменному научному дискурсу предполагает следующий алгоритм действий:

- 1) ознакомление со свойствами научного дискурса: связностью, целостностью, композиционной и риторической организацией через презентацию текстов-образцов;
- 2) анализ текстов-образцов, выявление лексико-грамматических средств реализации свойств научного дискурса;
- 3) отработка средств реализации свойств научного дискурса через систему подготовительных упражнений;
- 4) написание аспирантами введения к научной статье под руководством преподавателя (посредством ориентировки, планирования, набрасывания, пересмотра наброска, редактирования, подготовки финальной версии);
- 5) самостоятельное написание введения: от сбора информации до подготовки чистового варианта.

Реализация методики предполагает интегрированное использование различного вида приемов обучения, таких как идентификация, анализ, сравнение, соотнесение, трансформация, расширение, заполнение пробелов, реконструкция, завершение.

Для того чтобы сформировать навык написания текста, соответствующего нормам и стереотипам научного дискурсивного сообщества, используются подготовительные упражнения на анализ и имитацию готовых текстов или прототипов жанра. Это упражнения на:

- распознавание средств когезии (местоимений, союзов, маркеров, повторов);
- анализ грамматических особенностей (видо-временных форм, артиклей, пассивных конструкций, модальных глаголов);
- распознавание ключевых лексических фраз, сигнализирующих о дискурсивных элементах;
- идентификацию риторических шагов с целью восстановления текста введения;
- реконструкцию преднамеренно деформированной риторической структуры;
- сравнение нескольких примеров введений, с тем чтобы показать варьирование компонентов их риторической организации;
- логическую перегруппировку компонентов структуры.

Для того чтобы сформировать навык творческого письма, используются речевые упражнения, предполагающие самостоятельный выбор темы, сбор материала, его критический анализ, организацию, написание чернового варианта и последующее редактирование.

Когнитивно-дискурсивный подход, лежащий в основе предлагаемой методики обучения, обладает, на наш взгляд, следующими позитивными свойствами:

- обучение письму на основе глубокого анализа аутентичных текстов как образцов дискурсивного поведения, характерного для представителей международного научного сообщества;
- образовательный процесс является индивидуально-ориентированным;
- задачи обучения формулируются с точки зрения развития компетентности обучаемого, так чтобы он смог адаптироваться и успешно функционировать в любой ситуации;
- поскольку в центре внимания находится процесс обучения, а не его результат, оценивается не продукт, а прогресс обучаемого на пути достижения поставленной цели.

Итак, в статье кратко рассмотрена модель обучения написанию введения к научной статье на английском языке. Она базируется на

содержании, включающем: лингвистическую и деятельностную составляющие. Описаны типы подготовительных и речевых заданий и лежащие в их основе приемы обучения.

Список литературы

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Грозис, 2004. – 390 с.
2. Trimble, L. English for science and technology: A discourse approach / L. Trimble. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 180 p.
3. Roth, A.J. The Research Paper: Process, Form and Content / A.J. Roth. – California : Belmont, 1986. – 312 p.
4. Bhatia, V.K. Analyzing genre: Language use in professional settings / V.K. Bhatia. – London : Longman, 1993. – 246 p.
5. Swales, J.M. Genre analysis: English in academic and research settings / J. M. Swales. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
6. Weissberg, R. Writing up research: experimental research report writing for students of English / R. Weissberg, S. Buker. – Englewood Cliffs. – N. Y. : Prentice Hall Regents, 1990. – 202 p.

Печерских Т.Ф., Альберти И.В.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ЯВЛЕНИЕ ВТОРИЧНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В последнее время все чаще возникает проблема изучения иностранного языка в условиях естественного билингвизма и полиязычия. При этом неизбежно происходит влияние одного языка на другой. Поэтому для успешного изучения как первого, так и второго иностранных языков, необходимо уделять особое внимание отрицательному влиянию интерференции.

В лингвистике проблема интерференции рассматривается в рамках языковых контактов и под интерференцией понимается «нарушение билингвом (человеком, владеющим двумя языками) норм и правил соотношения двух контактирующих языков» [1]. Это явление описывается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (В.В. Алимов, Е. Бужаровска, У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, В.А. Виноградов, В.В. Климов, Л.Н. Ковылина, В.Н. Комиссаров, Н.А. Любимова, Р.К. Миньяр-Белоручев, Н.Б. Мечковская, Э. Петрович, В.Ю. Розенцвейг, Ю.И. Студеничник, Э. Хауген, Л.В. Щерба). В лингвистическую литературу термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка. Широкое признание этот термин получил после выхода в свет монографии У. Вайнрайха [2]. Согласно У. Вайн-

райху, под интерференцией понимают «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т.е. вследствие языкового контакта» [2].

В нашем же случае нас интересует это понятие как результат полиязычия, с последующим негативным или позитивным влиянием на процесс изучения второго иностранного языка. Влияние родного, первого и второго иностранного языков происходит при изучении иностранных языков: знание механизма словоизменения (спряжения, склонения и т.д.), существующего в родном языке, облегчает в определенной степени овладение соответствующим механизмом одного иностранного языка, а в последующем и другим. Здесь имеет место положительная интерференция (конструктивная интерференция). После изучения первого иностранного языка обучаемый обычно психологически готов к изучению второго иностранного языка, опираясь на опыт изучения первого иностранного языка. Но помимо этого положительного момента, если в речи нарушаются нормы языка, проявляются отрицательные стороны интерференции (деструктивная интерференция).

Следовательно, явление интерференции возникает в лингвистике при контактировании родного языка (РЯ) и иностранного языка (ИЯ) – назовем ее первичной интерференцией. При изучении второго иностранного языка (ИЯ2) происходит влияние языковых уровней не только РЯ, но и первого иностранного языка (ИЯ1). При этом нарушаются главным образом нормы языковой структуры ИЯ2 вследствие влияния ИЯ1 и РЯ, т.е. вторичная интерференция.

Рассмотрим примеры проявления вторичной интерференции, где РЯ – русский, ИЯ1 – английский, ИЯ2 – немецкий. Практический опыт показывает, что проблемы мультилингвального обучения очень сложны и охватывают все уровни (фонетический, лексический, грамматический, орфографический) и в целом влияют на продуктивную и рецептивную речевую деятельность при обучении ИЯ2.

В фонетике наиболее распространенным типом интерференции является интерференция по аналогии, связанная с прямым переносом произносительных навыков английского языка на соответствующее немецкое слово.

Так по аналогии с английским словом **English** в немецком **Englisch** вместо гласного [e] часто произносят [i] ([ˈɪŋɡlɪʃ]), в начале слова буква “T”, обозначающая в немецком языке гласный звук [i:], по аналогии с английским читается учащимися как [ai], например, в местоимении Ihre.

В области орфографии повышенного внимания требует правописание слов-аналогов:

Английский	Немецкий	Русский
card	Karte	карта
corridor	Korridor	коридор
appeal	Appellation	апелляция
address	Adresse	адрес

Лексическая интерференция обычно приводит к буквализмам, например: Das Magazin – магазин, вместо иллюстрированный журнал.

Своевременный комментарий по поводу «ложных друзей переводчика», а также работа со словарем способствуют предупреждению ошибок, возникающих по ложной аналогии с существующими словами РЯ или ИЯ1.

Так, например, немецкий глагол “**bekommen**” соответствует по своему значению английскому “**to obtain**”; но часто при изучении немецкого как ИЯ2 употребляется в значении английского “**to become**” вместо немецкого “**werden**”.

Таких пар достаточно много, вот лишь некоторые из них:

- немецкий после английского:
 - **die Art** – образ действия, вид; английское **art** соответствует немецкому **die Kunst** (искусство);
 - **also** – итак | английское **also** соответствует немецкому **auch** (также);
 - русский и немецкий:
 - **das Kino** – в немецком языке имеет значение «кинотеатр», для обозначения киноленты используется слово “**der Film**”.

Анализ некоторых случаев грамматической интерференции позволяет определить типичные грамматические трудности и способы их преодоления. Это позволит найти рациональные пути объяснения и закрепления языкового материала. Явление грамматической интерференции можно предсказать при сопоставлении глагольных форм, выявив, в чем заключаются их сходства или различия. Грамматические системы родного языка, ИЯ1 и ИЯ2 имеют много общего, которое проявляется как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне, а именно: в данных языках имеются одни и те же части речи и члены предложения. Различия же обнаруживаются при сопоставлении любой части речи, например, несовпадение рода: *Das Mädchen (средний род) – девочка (женский род)*; *Das ist eine Mädchen*. Существительное в предложении употреблено с артиклем женского рода. В данном примере мы видим, как происходит подсознательный перенос рода из РЯ на ИЯ.

Род может отличаться и в РЯ, и в ИЯ1 и в ИЯ2, например, русское, английское и немецкое обозначение животного *собака* (ж. р.) – *a dog* (ср. р.) – *der Hund* (м. р.). Интерференция часто возникает при замене данных существительных личными местоимениями (она – it – er). Для ИЯ2 типичной является, например, такого типа интерференция: *Der Hund liegt auf dem Teppich. Es* («оно» вместо “Er” – он) *heißt Bim*. При овладении ИЯ1 (английским) было усвоено, что собака не женского рода как в РЯ (русском), а среднего, как и все остальные животные, поэтому даже когда в первом предложении род выбран правильно, во втором подсознательно происходит ошибочный выбор личного местоимения.

Как мы видим, огромную трудность представляет собой система определителей, в частности, артикли. В русском языке их нет, а в немецком языке они более развиты, чем в английском, так как имеют формы рода, числа и падежа. Глагол – одна из самых сложных грамматических форм. Настоящее время имеет наибольшее сходство в образовании и употреблении. В качестве положительного переноса с ИЯ1 на ИЯ2 могут рассматриваться такие грамматические темы, как правильные и неправильные глаголы, простые и сложные времена, страдательный залог, наклонение, неличные формы глагола. Этим объясняется доступность овладения данными грамматическими структурами. Изменение гласных происходит одинаково у многих неправильных/сильных глаголов с одинаковой семантикой, но отличия в орфографии могут вызывать трудности.

Немецкий язык	Английский язык
<i>kommen – kam – gekommen</i>	<i>come – came – come</i>
<i>bringen – brachte – gebracht</i>	<i>bring – brought – brought</i>
<i>trinken – trank – getrunken</i>	<i>drink – drank – drunk</i>

Простое прошедшее время правильных/слабых глаголов образуется при помощи добавления суффиксов “-(e)te” в немецком и “-(e)d” в английском. Прошедшее время Perfekt/perfect также схоже в обоих языках, но имеет лишь некоторые отличия (например, выбор вспомогательного глагола). Например: *machen – machte – habe gemacht* *to clear – cleared – have cleared*.

Для преодоления грамматической интерференции необходимо выявить сходства и различия и установить межъязыковые эквиваленты для успешного их усвоения.

На синтаксическом уровне явление интерференции обнаруживается в нарушении порядка слов: в русском языке он свободный, а в немецком языке члены предложения занимают строго определенное

место. Только лишь в вопросительном предложении подлежащее и сказуемое могут меняться местами.

Am Sonntag besuche ich dich. В воскресенье я навещу тебя.

Besuchst du mich am Sonntag? Ты навестишь меня в воскресенье?

Учет фактора интерференции при изучении ИЯ2 позволяет предупредить ошибки, сократить их количество, и тем самым, облегчить процесс обучения, что отвечает задачам интенсификации учебного процесса в условиях мультилингвального обучения. К тому же, сознательная работа над ИЯ2 поможет и в работе над ИЯ1, ибо взаимодействие опыта изучения языков, безусловно, оказывает взаимообогащающее влияние.

Список литературы

1. Кузнецова, И.Н. Теория лексической интерференции (на материале французского языка) : дис. ... д-ра филолог. наук / И.Н. Кузнецова. – М., 1998.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 2002.
3. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 2004. – № 1.
4. Вайнрайх, В. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / В. Вайнрайх. – Б., 2000.

Рамашова Г.Н., Шайхызада Ж.Г.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ «ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ»

Процесс профессиональной подготовки студентов сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Предлагаются новое содержание, новые подходы, новое право, иные отношения. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением проблем науки и практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ (увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания). Свидетельством тому является усиление ориентации на формирование и развитие поликультурной, всесторонне развитой языковой личности в процессе становления полиязычной системы образования.

На сегодняшний момент в педагогической науке российские ученые (Т.М. Балыхина, М.М. Бахтин, В.В. Воробьев, Т.К. Донская, И.Б. Игнатова, Д.И. Изаренков, В.Г. Костомаров, Ю.Н. Караулов, О.Д. Митрофанова, А.В. Полонский и др.) придают важное значение проблеме обучения иноязычной коммуникативной деятельности в процессе личностного (речевого и языкового) развития обучающихся и формирования их коммуникативной культуры, так как все более ярко проявляется открытость этой системы, которая во многом инициирует интеграционные процессы, в результате которых происходит всемерное сближение национальных образовательных систем, их взаимодополняемость, превращение высшего образования в мировую социальную систему. При этом, как отмечает ряд исследователей, под интеграцией следует понимать «процесс объединения, а не само объединение» [4]. Иными словами, мобильность в данной системе никоим образом не предполагает отказ от традиций национального образования, а предоставляет реальные возможности для развития новой целевой ориентации, учитывающей природозаложенную потребность человека в расширении собственной сферы развития, в контексте вышесказанного эта потребность проявляется в стремлении субъектов образования к межкультурной солидарности и приобщению к ценностям общечеловеческой этики.

Говоря о личности как о единой системе, принципиально неверно полагать, что вторичная языковая личность существует отдельно от первичной, так же как анализ многочисленных исследований в области лингводидактики, этнолингвистики и социолингвистики, психологии, педагогики, теории речевой деятельности и т.д. позволяет утверждать, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного общения должно лежать представление именно о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, полиязычной или «вторичной» языковой личности.

Введение понятия языковой (вторичной) личности отражается главным образом на сфере практического обучения языку. В частности, именно формирование и обучение вторичной языковой личности считается одной из стратегических целей обучения иностранному языку и критерием его эффективности. Это немалый теоретический прорыв в области лингводидактики, так как раньше критерием успешного овладения иностранным языком было лишь знание лексических единиц и правил их употребления. Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения им.

Соотношение процессов познания и овладения родным и иностранным языками наиболее системно рассматривается в методологи-

ческой категории этнопедагогического подхода, активно разрабатываемого в современной науке. Сущность данного подхода определяет логическую последовательность обращения к следующему методологическому ориентиру в наших прогнозах. Речь идет об освоении студентами инополикультурной, полиязычной среды.

Совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур, определяется современной лингводидактикой как концепт «вторичной языковой личности» [5, с. 20 – 24]. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность «пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека, поскольку нельзя изучать человека вне языка» [6, с. 36 – 40].

Выделение данных аспектов позволяет определить в структуре языковой личности следующие компоненты:

- ценностный, где язык образует языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;

- культурологический компонент представлен фактами культуры изучаемого языка, связанными с правилами речевого и неречевого поведения, знание которых способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

- личностный компонент, т.е. то индивидуальное, что есть в каждом человеке.

Профессиональная подготовка студентов основывается на принятии Казахстаном концепции иноязычного образования, направленной на формирование полиязычной личности. Процесс формирования личности приравнивается к процессу ее социализации во взаимосвязанной цепочке: человек говорящий–человек деятельный–человек духовный.

Постигая родной и иностранный язык, человек постепенно знакомится с богатством и разнообразием окружающего мира от конкретных предметов, элементарных норм поведения до абстрактных понятий и закономерностей мироздания. Человек формируется как личность, лишь приобщившись к культуре и принимая участие в социальной деятельности и развитии языка. Язык является главной формой выражения и существования национальной культуры. В некоторых случаях, особенно в многонациональном обществе, которым является Казахстан, функциональных языков может быть более одного. В таких условиях человек владеет и тем и другим языком практически в оди-

наковой степени, что делает весьма сложным разделение языков на основной и второстепенный: так, например, иностранный язык усваивается так же, как и родной с материальной и духовной культурой, с ее культурными концептами, обычаями, обрядами и т.д., т.е. языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка (языковой и концептуальной картин мира носителей языка). Такую языковую личность мы можем назвать вторичной (полиязычной) и дать ей определение: языковая личность есть совокупность способностей человека к общению на иностранном языке на высоком уровне межкультурного общения.

Гармонизация межэтнических и межкультурных отношений, как отмечено в стратегии государства, будет достигаться на основе: укрепления толерантности и доверия в отношениях между казахстанскими этносами; дальнейшего развития культур и языков казахстанских этносов, интегрирующих вокруг государственного языка и культуры казахского народа; обеспечения условий для формирования духовно-культурной общности казахстанцев; превращения государственного языка в неотъемлемый элемент внутренней культуры представителя каждого казахстанского этноса; формирования полиязычия, при котором государственный и официальный языки приобретают реальные перспективы для дальнейшего развития как средства межэтнического общения. Ожидаемые результаты реализации стратегии – это формирование казахстанской идентичности на основе гармонизации межэтнических отношений, укрепление казахстанского патриотизма, духовно-культурной общности казахстанцев, создание системы воспитания казахстанского патриотизма в каждом последующем поколении молодежи.

Следовательно, в перспективе предстоит решить такие проблемы, как интернационализация образования, которая не должна идти в ущерб национальной ментальности того или иного народа, многоязычное образование при сохранении этнолингвистической уникальности отдельного языка, координация деятельности законодательных и исполнительных органов государств в сфере образования, организация единой системы непрерывного образования и совершенствование качества образования на всех ее уровнях.

В профессиональной подготовке студентов следует перейти от знаниецентризма к культуросентризму. Основанием для данного прогноза служат проявления мегатенденций развития современного общества. Ими являются тенденции перехода: от индустриальной парадигмы к постиндустриальной парадигме культуры, которая базируется на новых знаниях и общепланетарных принципах мышления; от машинных технологий к социальным; от результатов образования в виде научных знаний к методологии деятельности.

Таким образом, все это в совокупности формирует новые гуманитарную и гуманистическую парадигмы образования. Элементами, образующими данную парадигму, являются:

– не столько знания, сколько непрерывный, синкретный процесс познания, отсюда, и педагогическая идея «образование не на всю жизнь, а в течение всей жизни»;

– вовлеченность участников образовательного процесса в поиск оптимального взаимодействия в системе отношений «субъект–субъект», т.е. осознание необходимости поиска таких способов культурного развития человека, которые были бы направлены, прежде всего, к человеку, способствующим позитивному росту сущностных сил человека, ориентированных на индивидуальность его личности;

– перестройка внутренней природы человека через реализацию принципов гуманизации, демократизации и гуманитаризации образования.

На наш взгляд, позитивное решение языковой проблемы в профессиональной подготовке студентов обуславливает характер образовательной политики, так как в республике активизируется государственный заказ на подготовку инженерных, медицинских, педагогических и других специальностей через изучение специальных и дополнительных дисциплин и курсов на иностранном языке в условиях полиязычного образования. Иными словами, предстоит решить задачу перехода от общих оснований содержания образования студентов к его дифференциации.

Говоря о языковой компетенции обучаемых, мы уже подразумеваем и компетенцию лингвистическую (теоретические знания о языке), и компетенцию языковую (практическое владение языком), и коммуникативную (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения), и культурологическую (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении).

Список литературы

1. New-style Workshop 12A. Bilinguals Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-Language Subjects through a Foreign Language, 1993.
2. Self-Assessment in Upper-Secondary Bilingual Schools (History and Literature Teaching), 1998.
3. Workshop 21/96. The Implementation of Bilingual; Streams in Ordinary Schools: Processes and Procedures. – Problems and Solutions, 1996.
4. Лиферов, А.П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции / А.П. Лиферов // Международный журнал по проблемам образования. – 1999. – С. 50.

5. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб. : Союз, 2001. – С. 4 – 7.

6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.

Тлеужанова Г.К., Пахоменко Е.П.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ И В ГЕРМАНИИ

Для мультикультурного Казахстана развитие поликультурного образования, поддержка и развитие языков (как родного, так и иностранных), многоязычие – приоритетные направления государственной образовательной политики. В Казахстане языковая политика реализуется согласно Конституции в соответствии с законами «Об образовании», «О языках». Развитие языков в Казахстане регулируется также государственным культурным проектом «Триединство языков», в соответствии с которым параллельно должны развиваться три языка (казахский – государственный, русский – язык интернационального общения, английский – язык успешной интеграции в глобальную экономику). В 2004 году в Казахстане была внедрена Концепция развития иноязычного образования, целью которой является создание национальной уровневой модели непрерывного иноязычного образования. Нашла свое воплощение Концепция развития полиязычного образования в Республике Казахстан [1, с. 2].

Для модернизации языковой образовательной системы Казахстана, приобретения нового опыта, совершенствования процесса изучения языков и культур необходимо изучение образовательных систем, особенностей языкового образования зарубежных стран.

Интересен в этом отношении опыт образовательной системы Германии.

Современное немецкое образование представляет собой уникальное педагогическое пространство, одной из приоритетных задач которого в настоящее время является вхождение в «единую европейскую школу» при обязательном сохранении лучших национальных традиций. В связи с этим в Германии осуществляется пересмотр целей и задач системы образования, модернизация его содержания [2, с. 81].

Уникальным учебным заведением в Германии, развивающим языковое образование, остается гимназия, сохранившая типичные черты традиционной немецкой школы. Содержание образования в немецкой гимназии, ее подразделение на различные типы определяются количеством и последовательностью изучения иностранных языков (согласно принятому в 1964 году Гамбургскому соглашению) [3, с. 78].

В классических гимназиях предлагается изучение трех обязательных иностранных языков: латинский (V класс); английский, французский или латинский (VII класс); греческий (IX класс). При этом только в Баварии классическая гимназия официально называется «гуманитарной», ее основной задачей считается обучение европейской культуре и истории на основе латинского, английского и греческого языков.

В гимназиях современных языков в качестве первого иностранного языка предлагается английский или французский, второй (латинский, французский или английский) вводится с VII класса. В качестве третьего возможно изучение итальянского, русского или испанского языков [4, с. 8].

В течение последних лет все чаще появляются билингвальные школы, обеспечивающие организацию учебно-образовательного процесса, при котором иностранный язык становится не только объектом, но и средством обучения для одной и той же группы учащихся по четко организованной программе. Эффективность этого метода состоит в том, что с самого начала учебы в школе преподавание ведется на иностранном языке с постепенным формированием основ и второго иностранного языка.

При отборе содержания обучения билингвальным дисциплинам акцентируется внимание на трех содержательно-релевантных аспектах:

1. Реалии и культурно-исторические образцы страны (явления, процессы, реалии страны изучаемого языка с точки зрения их социально-культурной специфики, освоение новых пластов культуры с помощью оригинальных источников);

2. Глобальные универсальные феномены, имеющие общечеловеческий характер, свободные от национальной, культурной и языковой специфики;

3. Реалии и культурно-исторические образцы своей собственной страны в контексте мирового опыта, прежде всего, в сравнении с образцами страны изучаемого языка [5, с. 29].

В последние годы преподавание иностранных языков в университетах расширилось благодаря возрастающему интересу к нему на нефилологических факультетах: юридических, экономических, а также естественнонаучных. Таким образом, имеет место более интенсивная языковая подготовка студентов – будущих специалистов в разных сферах, для которых знание иностранных языков предоставляет возможность расширения их профиля, улучшая тем самым перспективы их дальнейшей профессиональной деятельности.

Анализируя современные тенденции обновления системы языкового образования в Казахстане, можно сделать вывод, что Казахстан обла-

дает определенными сложившимися традициями в области языкового образования, которые связаны с особенностями социально-экономического развития, историческими и национальными условиями.

Зарубежный опыт в этой области (к примеру, Германия) заслуживает, на наш взгляд, особо пристального внимания, поскольку сравнительный анализ и выявление конкретных подходов к содержанию образования дают возможность выделить предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства.

Список литературы

1. Конституция Республики Казахстан.
2. Arnold, R. Schulpädagogik kompakt / R. Arnold, H. Pätzold. – Cornelsen. – Berlin, 2010. – 120 с.
3. Butzkamm, W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache / W. Butzkamm. – 3. Auflage. – Tübingen und Basel, 2007. – 99 с.
4. Pürschel, H. Moderner Fremdsprachenunterricht zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis / H. Pürschel, T. Tinnefeld. – Bochum, 2009. – 164 с.
5. Schrader, W. Erziehungs und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen / W. Schrader. – 5. Auflage. – Berlin, 2009. – 135 с.

Утеубаева Э.А., Шеринева В.Ю.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

На современном этапе отличительной чертой развития социальной ситуации Казахстана является расширение связей с другими странами в различных сферах. В свою очередь, процессы интеграции и проблемы академической мобильности студентов, а также социальные преобразования в стране вносят изменения в развитие образования, создавая новый контекст в науке и деятельности человека в целом. Таким образом, перед системой образования стоят новые задачи, которые в свою очередь предполагают формирование межкультурной компетенции обучающихся, согласно которой значительную роль играет социолингвистическая компетенция.

Общеизвестно, что знание иностранного языка является одним из важнейших компонентов современного конкурентоспособного специалиста. В связи с этим, владение хотя бы одним иностранным языком как вторым средством общения является приоритетным в системе высшего профессионального образования. Таким образом, иностранный язык является не только обязательным компонентом подготовки будущего специалиста, а также фактором общекультурного развития личности.

Культура, в свою очередь, подразумевает мысли и действия общества, соответственно в языке отражается и менталитет, и поведение говорящего на нем социума. Культура выражается и формируется посредством общения, которое равным образом развивает общество и обеспечивает взаимопонимание между его участниками.

Таким образом, для того, чтобы использовать язык того или иного языкового сообщества в полной мере, важно владеть социолингвистическими правилами речевой коммуникации, характеризующими данное общество, т.е. полностью осмысливать воздействие социальных факторов на речевое поведение участников общения. Овладение родным языком, как правило, предусматривает приобретение различного рода знаний неосознанно, что благоприятствует использованию родного языка должным образом. Такие знания и можно назвать социолингвистической компетенцией коммуниканта. Вследствие этого обучение иностранному языку необходимо рассматривать с учетом социолингвистического аспекта коммуникации.

Из вышесказанного следует, что первостепенной задачей в обучении иностранным языкам на современном этапе развития системы образования представляется формирование коммуникативной компетенции. В целом, коммуникативная компетенция предполагает развитие навыков межкультурного взаимодействия.

В рамках понятия коммуникативной компетенции, социолингвистический аспект является одним из важных составляющих понятий.

«Социолингвистическая компетенция – способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом» [1, с. 7].

Таким образом, развитие социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранным языкам необходимо учитывать в период всего процесса обучения. На данном этапе развития общества, как уже упоминалось раньше, владение иностранными языками считается не только критерием общего развития специалистов, но и дает реальные шансы на получение престижной работы. В свою очередь, в контексте высшего профессионального образования, под знанием иностранных языков понимается повседневное общение с носителями другой культуры. Таким образом, первостепенной задачей в подготовке будущего специалиста можно определить развитие человека образованного, имеющего в своем арсенале базовые знания, навыки и умения не только в узкой специализации, но и в широкой сфере, в которой иностранный язык изучается без ориентиров на выбранную специальность.

Исходя из принципов социокультурной компетенции, важнейшим составляющим которой является социолингвистический аспект, в качестве приоритета можно обозначить знания о социокультурных особен-

ностях той или иной страны, а также необходимость усовершенствования построений речевой и неречевой моделей общения, принимая во внимание специфику профильно-ориентированных условий коммуникации. В контексте данной компетенции обучающимся необходимо развить умения правильного понимания и трактования лингвокультурных фактов, полагаясь на сложившиеся валлоативные установки. Исходя из этого, учащимся необходимо функционально овладеть изучаемым языком в соответствии с выбранным профилем, а также уметь моделировать речевые и неречевые ситуации, соответствующие статусу партнера по общению.

Наряду с этим, можно утверждать, что одно владение базовыми знаниями, состоящими лишь из набора лексико-грамматических конструкций иностранного языка, является недостаточным для становления полноправным членом межкультурной коммуникации. Владение иностранным языком предусматривает равным образом умение идентифицировать и адекватно употреблять эти конструкции в процессе общения. По большей части, это можно связывать с тем, что различные народы имеют разноплановые языковые картины мира. Все это отчетливо можно проследить в принципах категоризации реальности, в выборе подходящих лексико-грамматических структур.

Из этого вытекает, что продуктивность речевого общения должна быть неразрывно связана с умением понимать «иной» менталитет, а также иметь представления о национально-маркированных видах общения, вербальных и поведенческих клише, вдобавок необходимо развивать знания, навыки и умения сопоставлять языковые средства с определенными обстоятельствами и правилами речевого поведения, свойственными носителям языка. Овладение искусством эффективной речевой коммуникации предполагает большое количество затраченных усилий и многообразных знаний.

Оптимальным вариантом для формирования социолингвистической компетенции могут служить различного рода ролевые коммуникативные игры, в связи с тем, что они способствуют образованию и выстраиванию ситуаций речевой коммуникации.

В контексте социолингвистического аспекта некоторые изменения затрагивают и преподавательскую деятельность. Наивысшее развитие коммуникативной компетенции можно обозначить основной, перспективной, но в то же время довольно трудной задачей. В рамках развития социолингвистической компетенции у обучающихся, преподавателю необходимо по-новому подходить к отбору речевого и языкового материала, овладевать новыми методиками преподавания. Важно отметить то, что в контексте данного аспекта следует, в первую очередь, обращать внимание на варианты употребления безэквивалентной лексики, рассматривать возможности использования лексико-фразеологической

сочетаемости, а также делать акцент на разнообразных социолингвистических коннотациях, которые, в свою очередь, имеют тесную связь с культурой, обычаями, традициями страны изучаемого языка.

Анализируя исследования в области межкультурной коммуникации, можно сделать вывод, что в наибольшей степени отсутствие социолингвистической компетенции наблюдается в коммуникативных ситуациях речевого этикета. По большей части это можно объяснить тем, что порядок речевого этикета состоит в неразрывной связи со сложившимися в каждой отдельной лингвокультуре законами ситуативного использования языковых единиц.

Из этого следует, что студентам нужен некий ориентир в отборе наиболее приемлемых языковых единиц речевого этикета, требующихся при общении с иноязычноговорящими партнерами. Таким образом, логическим и методически целесообразным является то, что студентам необходимо это осваивать уже на ранних этапах обучения.

Непосредственное влияние на прогрессирование речевых формул оказывают социальные и социально-исторические факторы. В частности, это можно проследить в речевых ситуациях «обращение».

В качестве примера можно привести «обращение Ms по аналогии с Mr [мистер] не дискриминирует женщину, поскольку определяет ее как замужнюю (Mrs [миссис] или незамужнюю (Miss [мисс])» [2, с. 278–279].

Таким образом, обучение иностранным языкам приобретает наибольшую эффективность в том случае, когда методика их преподавания и учебная литература опирается не только на собственные лингвистические правила, но и учитывает социальные условия, определяющие специфику выбора языковых единиц и грамматических конструкций успешной коммуникации. Вследствие чего возникает потребность в переориентации обучения иностранным языкам. Обучающимся необходимо изучать национально-культурную специфику практического функционирования языка и интерпретацию его особенностей посредством культуры, учитывать своеобразие социально-культурных отношений, языковое сознание, культурные ценности.

Исходя из принципов социокультурной компетенции, охватывающей социолингвистический аспект, обучающимся рекомендуется овладеть знаниями о социокультурных особенностях страны изучаемых языков, а также улучшить навыки построения вербального и невербального поведения соответственно специфике, принимая во внимание профильно-ориентированные ситуации общения, адекватно трактовать лингвокультурную реальность, опираясь на устоявшиеся валюативные ориентации.

Следовательно, социолингвистическая компетенция – умение языковой личности построить свое речевое поведение идентично специфике общения, принимая во внимание цель, намерения и социальные ста-

тусы коммуникации, а также учитывая роль участников общения соответственно социолингвистической норме и тенденциям определенного национально-культурного сообщества.

На современном этапе тезис о социальной обусловленности языка в лингвистике имеет статус общепринятого, составляя тем самым в некотором роде аксиоматику нынешней лингвистики.

Связь между языком и обществом в большей степени выражается во влиянии общества на язык, в свою очередь, обусловленность «видения мира» спецификой языка является более проблематичной в связи с тем, что скорость языковой эволюции отстает от скорости социальных изменений.

В свою очередь, лингвисты проявляют все больший интерес к проблемам «язык–общество» и «общество–язык». Помимо этого наблюдается тенденция со стороны социолингвистов к более интенсивному освоению языковых явлений, их подробному анализу в контексте лингвистической и социальной природы.

Из чего можно заключить, что в контексте развития коммуникативной компетенции у обучающихся социолингвистический аспект играет важную роль. Таким образом, социолингвистическую компетенцию следует выделить в качестве самостоятельного компонента как цели обучения.

Список литературы

1. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам (базовый курс лекций) / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 238 с.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебник / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

Assylbekova A., Iztileuova G., Denivarova N.

Karaganda State University named after E.A. Bukhetov,
Karaganda

TEACHING BRITISH ENGLISH OR AMERICAN ENGLISH?

“The Americans are identical to the British in all respects except, of course, language.”

Oscar Wilde

New paradigm of training teachers in higher pedagogical education is the concept of psychological and pedagogical training of teachers as a carrier of the world culture. Studying foreign languages enhances intercultural and interethnic communication. The usage of linguistic component in adoptive educational language programs can implement the principle of communicative orientation, organize stakeholder communication and interaction of

students in the language and, thus, open access to the culture of other people, ensuring the dialogue of cultures. Therefore, in the modern technique, attention is paid to linguistic aspect in training teachers of foreign languages. This aspect includes not only regional, but also linguistic language training, including knowledge of the characteristics of territorial and social varieties of target language. English has now acquired the title of the world's leading "global language" [1], it becomes polinational: "British version initiated the American version, and then the Australian and South African. And now, in the XXI century, we are dealing with a Nigerian, Indian and Singaporean options" At present time, special distribution received American English, – in different spheres of life and human activity, in the field of material culture, economy and finance, science and politics, education and health, and many other – the American version is becoming increasingly common throughout the world and has a tendency to displace Britishisms. In fact, the issue is not as straightforward as we may think; there is neither an agreed-upon the differences between British English and American English, nor is there agreement on what students need or want to learn. This leads to the following question: teaching British English or American English? To answer this question, one should outline which "English" is better to teach learners at schools and universities in non-speaking countries.

English language suggests sharing a similar understanding of British and American versions, because they have to be Standard English. However it is not easy to define.

British English (BrE) is the form of English used in the United Kingdom. It includes all English dialects used within the United Kingdom.

American English (AmE) is the form of English used in the United States. It includes all English dialects used within the United States [2].

For years, the teaching English in many non-speaking countries has been focused on the British version of English language, but American version has come from movies, music, Internet, which is everyday life. Of course, students notice the differences with the language which they are faced in practice and which they learn in universities. However, McArthur [3] maintains that every "English" has at least "three identifying characteristics:

1) it is easiest to recognize in print because written conventions are similar world-wide;

2) it is usually used by news presenters;

3) its usage relates to the speaker's social class and education." McArthur also suggests that English itself is generally considered "the variety most widely accepted, understood, and perhaps valued within an English speaking country." Teachers of English need to look to the research in the hope of finding answers that will clarify what this standard is so they can

teach it, and what they find is even more confusing. Teaching British English can in fact have negative consequences for the language learners for the following reasons:

1. Standard English is a native-speaker model which may be unattainable for many second language learners. Therefore, it may be unrealistic to use a native-speaker model for language learners who, by definition, can “never become native-speakers without being reborn” [5].

2. Insisting on British English can devalue other varieties of English that exist around the world.

3. Teaching Standard English may promote discrimination. Some employers, for example, may discriminate against speakers of American English or Irish English by saying, “Oh! You don’t speak British English, which we prefer for this position.” Given that accent is often “an implicit code for race or ethnicity” [2] discrimination based on accent can even be considered a form of racism.

In addition to exposing learners to different varieties of English, teachers should focus on teaching both strategic and intercultural competence skills which will help learners be able “to adjust their speech in order to be intelligible to interlocutors from a wide range of first language backgrounds, most of whom are not inner circle native speakers” [4]. Strategic competence skills help learners negotiate for meaning in a communication breakdown; these skills are consciously and explicitly employed. Examples of such skills include slowing the rate of speech and articulating clearly. Students should be taught strategic skills such as how to ask the interlocutor to slow down, to repeat, or to wait while the student chooses the appropriate word.

Intercultural competence skills are those which help interlocutors overcome sociolinguistic differences [3]. Learners should be able to talk about the sociocultural norms of their own cultures “so that sociocultural convergence can be negotiated within the ad-hoc speech community” [5]. For example, Qatari students could be given the opportunity to explain why they must greet their fellow Muslims in Arabic, no matter what language is being used in the classroom. Similarly, Dutch students could be given the opportunity to explain that being assertive is considered polite in Dutch culture. Allowing students to maintain (and explain) their cultural differences will decrease misunderstandings because it will foster greater tolerance for the uniqueness of human cultures. Teaching such meta-pragmatic awareness skills (the specific skills to be taught would depend on the context) will help prepare learners for the intercultural interactions that are likely to occur in the existing global village.

Taking everything into account it may be concluded, that English language teachers should consider all varieties of English, not just British Eng-

lish or American English. In order to better prepare students for the global world, and to show them that their own English is valued, teachers can implement a balanced approach that incorporates the teaching and learning context as well as the learners' values. It also helps to prepare learners for future interactions with speakers of different varieties of English. The guidelines to following a balanced approach presented in this article are not meant to be prescriptive, nor do they claim to be comprehensive; we recognize that not all teachers have a choice about which variety of English to emphasize in their instruction. However, these guidelines can be adapted by all teachers who wish to help their students prepare for real world interactions.

References

1. McKay, S.L. Teaching English as an international language / S.L. McKay. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – P. 193 – 197.
2. Christenson, T. Standard English and the EFL classroom / T. Christenson. – English Today 31: 11 – 15, 1992. – P. 34 – 38.
4. Farrell, T.S.C. 2008. Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices / T.S.C. Farrell, S. Tan. – Applied Linguistics, 29 (3). – P. 381 – 403.
5. Thomas, S.C. To teach standard English or World Englishes? A balanced approach to instruction / S.C. Thomas, S. Martin // English teaching forum. – 2009. – V. 47. – № 2. – P. 2 – 7.
6. Alptekin, C. Towards intercultural communicative competence in ELT / C. Alptekin. – ELT Journal, 56 (1), 2002. – P. 57 – 64.
7. Christenson, T. Standard English and the EFL classroom / T. Christenson. – English Today, 1992. – P. 11 – 15.

Custer J.S

University of the Pacific, Stockton, California, USA

AN AMERICAN IN TAMBOV (AN AMERICAN POINT OF VIEW ON RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM)

For the past three months, I have had the pleasure of teaching English as a foreign language to Russian students at Tambov State Technical University as part of an American sponsored grant called Fulbright. As a young American fresh out of college, my initial reaction to teaching was anxiety about my ability to teach effectively. As time has come and gone, I have found that my students are the main reason I enjoy teaching and am now excited to continue their progression with the English language next semester. I want to convey some interesting conceptions and perceptions I have as an American teaching EFL to Russians. I will try to expose some intriguing new thoughts for you to discover, ponder and discuss.

In America, Russians are sometimes feared; as all unknowns are feared at first. And I too was nervous to be in a position as a teacher in front

of multiple pairs of staring anticipatory Russian eyes. As for my fears, they have melted away. The key I have found is having confidence about your teaching. In turn making your students confident in your ability to teach them with successful outcomes. This is something that goes without saying for all teacher-student interactions cross culturally too.

In Russia, the British version of English is most important and the American version is considered a foreign language! Maybe even ostracized! This has been most amusing for me. I have found myself sitting in a colleague's class and have heard the notorious British pronunciations that make me cringe. I hold my tongue out of respect of course! But, I note to myself the difference and make sure next time I use the "American" equivalent that I explain to my students both options and then leave the choice up to them whether they speak one way or the other. So this experience is a learning opportunity not just in Russian language translations for me but also in a completely foreign version of English, the British form!

Russians can talk for hours about politics, religion, history etc... at a bar or coffee shop, but get them inside a classroom and it is like a cat that gets their tongues and a tug-of-war ensues between them and me! Time has permitted me to become much more aware of my students needs and I have been able to coach, coax and perhaps coerce my evening students into learning something when they are tired from their long day at work. It is simply fantastic to watch as their comprehension and knowledge of the English language increases.

There is a considerable realization I have come to in regards to the previous paragraph, which I want to share with you. The biggest difference between the American style of education and Russian style of education in my perspective is the lack of teacher student dialogue in traditional Russian classrooms. While there is room for debate here as to how big that difference really is, I have found this to be an observation and not a judgment on which system has better teaching methodologies. For both systems have been very effective in their own ways. Yet, throughout the course of my 16 years of education in the American classroom, the key and main attraction in the American educational system is the idea of free and unabated dialogue, speech, and communication that pervades the majority of at least higher educational institutions. The teacher is expected to not only teach but also listen and learn from his students. And the students are expected to share and integrate their own thought process into the learning process of the collective. This concept is quite foreign to many of my Russian students. And therefore as part of not only their language education, but also their cultural one, I have tried to bring my own American traditions of educating into their world. While language classes tend to be slightly more conversational, the majority of my students still struggled in the beginning of the

semester with the questions I put forth to them and the dialogue I required in return. In the time I have spent with them so far, I believe we have finally broken the ice and have established quite a comfortable rapport where speaking and sharing comes as second nature now.

The one thing I consider important as a speaker of English is to help my students gain confidence with their ability to converse in English in a natural fashion because this a sorely missed aspect of their foreign language education in Russia; the absence of a substantial amount of speaking practice with native speakers. It is an art as one of my colleagues mentioned, "I am impressed that you can get them to answer you!" I think, that I am learning that language is not the main obstacle towards spoken English adeptness; it is the permission one needs to make mistakes that gives them the freedom to use and build upon the language they have already mastered. And once permission is given and mistakes are acceptable, the only thing left is "учиться, учиться, учиться!" as Lenin once said.

The thing about teaching English to Russians is either they are excited and motivated to study and improve their skills or they are not. I usually start my classes with a quote of significance, which I have my students memorize for the next class period as a password for entry. I have discovered that when teaching, Russians truly appreciate a reference to great artists, scientist, philosophers, politicians and so on... So, I have tried to refer to some to help strengthen my own educational experience because although now a teacher, I am also and always will be a student. The one proverbial saying I think worthy of mention here is: "You cannot teach a man anything; you can only help him to find it within himself." ~ Galileo Galilei, 1564 – 1642. It is quite true in my case, many of my students are simply too lazy and indifferent to the importance of the implications that English can have on their future careers. As such, I have found that time must be spent on those who have a desire to excel and not on those who have not themselves a will to learn more. In America where I also taught, this is too a fact of reality.

So in all, my time has been extremely enlightening in many regards. I have learned that teaching is an art and that Russians are great appreciators of art! There is so also something to be said about the power of bicultural communication. Inside the classroom and even on "the streets" I have found great enjoyment in sharing thoughts, ideas and cultural antidotes in both English and Russian with my Russian counterparts and learning so much about the Russian perception on life in return! It is truly an educational linguistic opportunity that I will take to the USA when I return and share once again as part of that circle of continuous knowledge that all seek to find.

Katykbaeva M.B., Eskazinova Zh.A., Talpakova M.Zh.

Karaganda State University named after E.A. Buketov, Karaganda

USING OF MODERN TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Technology – based innovations offer special challenges and opportunities in this scaling-up process. Systemic reform is not possible without utilizing the full power of high performance computing and communications to enhance the reshaping of schools. Yet the cost of technology, its rapid evolution, and the special knowledge and skills required of its users pose substantial barriers to effective utilization. One way to frame these issues is to pose, there are school boards, taxpayers, educators, business groups, politicians, and parents are asking about implementing large-scale, technology-based educational innovations [1, p. 7].

The positive affordances of Interactive Computer Technologies (ICT) in Foreign Language Teaching and Foreign Language Learning have been recognized in most educational contexts; the technology and materials are available, but ongoing training is essential if we are to reap the benefits of the rich learning environment, which ICTs offer for foreign language learning. As training and education become increasingly time and place independent, new models must be found to integrate the new media into a principled approach to teaching and learning, which enriches and supplements traditional materials and well-tried delivery systems in existing institutions.

The different contributions in this study show some of the potential of the new technologies for language learning and language teaching. They also warn us of being over-optimistic. Above all, they recommend careful analysis of specific needs for different educational contexts before deploying the media, and advocate conscientious planning at all stages of the introduction and implementation of new program.

10 reasons for using technology in teaching Foreign Language Teaching

10 important reasons to teachers to include various aspects of technology in Foreign Language teaching:

1. Students are generally technology –literate and have become accustomed to using computers, videos, and other technology- based means of acquiring information.
2. Students learn at different rates and have different learning styles. The use of technology helps teachers reach all students in different ways.
3. Technology helps to relate the curriculum to life outside the classroom.

4. Technology helps to involve students in worthwhile, interactional activities, such as interpersonal exchanges, information gathering, and problem-solving projects.

5. Technology helps students to be active participants in the Information Age

6. Using different aspects of technology helps motivate students to learn.

7. Technology adds many dimensions of foreign language learning, particularly with the use of multimedia programs.

8. Technology helps to make the study of foreign languages very practical and significant in children's lives. If students can communicate readily through e-mail with children in a foreign country, it is unlikely that the teacher will hear them say "but I will never have a chance to really use... (any language)"

9. Students have the opportunity to work collaborative manner.

10. Technology gives students opportunities to use their productive and receptive abilities for real purposes, such as publishing a newsletter or writing interactive journals.

Effective Uses and Examples

Depending on the ages, language experience of the students and technology resources of the school, many of the following possibilities can enhance learning in a thematic unit:

- Create a menu using a word processing program.
- Create a greeting card in the target language using clipart with a cultural element.
- Students use scanned or digital photos to design a poster with which to introduce themselves to the class.
- Create a story, an episode from a story, or a poem to illustrate with clip art. All projects are printed and compiled into a class book.
- Develop a book report by creating a book jacket that includes a front cover designed to reflect the content, flaps to summarize the story, and information about the author on the back cover.
- Create a class newspaper or newsletter.
- Create a brochure about a city or a country in which the target language is spoken. Information can come from research from the Internet, and be enhanced with images downloaded from the Web.
- Create an advertisement for a culturally significant product, using scanned or clip-art images to illustrate the text [2].

Develop a "picture dictionary" of words (or phrases) in the target language, using clip art or scanned images to illustrate meanings rather than translations into English.

After researching a famous person from the target language, using a variety of resources, create a poster or a “Who am I?” poster for other students to guess. Use interactive story books in CD-ROMs, other CDs give students vocabulary practice or listening. Students create a PowerPoint or Hyper Studio presentation about themselves or any other topic, using learned vocabulary and following a format provided by the teacher. The students illustrate the presentation with scanned photos and clipart.

Using technology to enhance teacher productivity.

- Create their own roll/record/plan books according to teachers’ needs.
- Create visuals for games and flashcards with clipart.
- Include authentic pictures in visuals and materials. It is a great way to provide authentic culture in games, books and so forth.
- Produce e-newsletters to parents.
- Create e-games, many games can easily be converted into an electronic format by using links in PowerPoint. This allows students to take turns as they usually do but also manipulate the mouse and click.
- Matching games, multiple choice games, jeopardy-type games, and question-and-answer games can all be done with Power Point slides and links.

21st century teachers of modern foreign languages (MFL) use technology for numerous activities in a similar way to the teaching of other subjects. They embed technology throughout the learning experience for their learners, ensuring the use of technology supports the learning and teaching of the subject.

Like all teachers they will employ technology to:

1. Enhance teaching and learning by:
 - using a range of technologies to cater for different learning styles;
 - using technology to enable learners to collaborate with peers and with partner schools and their students.
2. Improve administration and planning:
 - for learning and teaching, reusing and adapting documents;
 - by using technology to access and share information and enhance your personal knowledge of MFL and understanding of professional issues around the subject.
3. Improve assessment and reporting by:
 - recording learner achievement and attainment electronically, tracking pupil progress and using the information in assessment for learning;
 - Communicating with parents electronically through email and the school learning platform [3, p. 7 – 35].

The above are just a few examples and not meant to be a comprehensive list.

Technology plays an active role in my daily class activities. The use of computer technologies can enhance students' motivation since computers are very popular among them either because they are associated with fun and games or because they are considered to be fashionable. Student motivation is therefore increased, especially whenever a variety of activities are offered, which make them feel more independent. When preparing to write a composition, students are asked to use The World Wide Web to gather information on specific topics in the target language. Students are also encouraged to use the companion website associated with their text book. Network-based instruction can help them strengthen their linguistic skills by positively affecting their learning attitude and by helping them build self-instruction strategies and promote their self-confidence. Our role is to facilitate students' access to the web and make them practice communication on a global level. The use of DVD and MP3 technology to present movies or songs in the languages is a very effective way to immerse students in the cultural aspect of language acquisition.

This information illustrates that technology – based systemic reform is hard in part because our ways of thinking about implementation are often flawed. Large scale educational innovation will never be easy, but can be less difficult if we go beyond our implicit assumptions about learning, technology, equity, schooling and society. Understanding the scaling-up process is vital for making strategies for change affordable, generalizable and sustainable.

References

1. Dede, C. Learning with technology (the ASCD Yearbook) / C. Dede. – Christenson Alexandria, VA: ASCD, 2008. – P. 385.
2. www.teaching.com/iecc
3. Schank, R.C. Empowering the student: new perspective on the design of teaching systems / R.C. Schank, M.Y. Jona. – The Journal of Learning Sciences 1, 2001. – P. 278.

Korolyova L.Yu.

Tambov State Technical University, Tambov

CULTURAL ASPECTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The development of the modern society is affected by a number of reasons such as technological advances in many areas, changes of economical and political models in particular and globalization on the whole. The latter stipulated the rise of the popularity of different foreign languages but first of all English as an international language spoken in most countries of the

world. There are many language courses now where people can master foreign languages at different levels from Beginner to Advanced. But if a young man studies at university it should be compulsory for him to learn a foreign language at an appropriate level in this institution thus getting a comprehensive higher education which covers many spheres including foreign languages as well. Therefore that makes it even more important to teach university students foreign languages in such a way that they could speak them if not fluently then at the level which can help them communicate with the representatives of other countries, express their points of view clearly and understand other people. However teachers of foreign languages and English in particular face some problems, the most important of which is the creation of the proper environment for learning English at lessons. It should be noted that university students in Russia often lack the incentives for studying English as they have already chosen their specialty and English is not their major. They do not pay attention to the fact that they may need their knowledge of this language in the future. And one more issue here is that one cannot speak any foreign language quite properly without knowing the culture a part of which this language is. Therefore the main thing is to teach students this culture and this language as interrelated aspects which must not be separated.

It can be done in several ways:

1) the use of technical means (interactive discs which are very popular now, they include various exercises, video material concerning different topics as well as audio material recorded by native speakers; computer programmes; books the authors of which are also native speakers, such books usually consist of coursebooks and workbooks where students can do those exercises which can help them understand the material of the coursebook better);

2) the methods which allow to master English. We must notice that the second way involves the use of means giving the knowledge of definite facts concerning native speakers' culture. "The study of the culture, supported by this or that language, has taken place in the practice of teaching foreign languages since old times" [1, p. 5].

The demand to learn native speakers' culture with all traditions and customs, "getting an access to the best thoughts and institutes of another nation, its literature, its culture, in other words, to the spirit of the nation in the direct meaning of this word" [2] is the highest aim of teaching foreign languages.

So the result of mastering a foreign language is the comprehension of the culture, supported by it. Consequently students should be taught not only those facts that are directly connected with this culture that is politics, economics, traditions, customs, art, music, literature and so on but also and

what is very important the words and phrases used by native speakers. That's why the knowledge of word constituents and phraseological units of the foreign language, which is studied, is necessary as these language units contain the component of meaning, understood only by native speakers. This component is conveyed by elementary meaning units [3].

As every culture consists of functional units of culture, having their own form, meaning and distribution, which seldom coincide in other cultures [4], one of the main tasks while studying a foreign language, is the comparison of the native language and one which is studied as well as cultures supported by them. Such an approach to teaching foreign languages is called *linguistical* and it is based on *country studies*. Specialists in educational methods include the following categories into it: vocabulary which has no equivalents (words having no semantic correspondence in the system of contents proper for another culture, for example, English *double-decker, lunch; cheeseburger, fast food, second-hand*; Am.E. *brunch*; Russian *самогон, частушка, каравай, валенки, ушанка*); connotative vocabulary (words having the same denotative meanings in two languages but different connotative meanings, for example, English *Santa Claus* and Russian *Дед Мороз*; English *Christmas* and Russian *Рождество*); units of the language level which includes proverbs, sayings etc., for example, English *Seven cooks spoil the broth* and Russian *У семи нянек дитя без глаза*; English *Birds of feather flock together* and Russian *Рыбак рыбака видит издалека*); the language of gestures; the language of everyday behavior or behavior norms; speech formulas, proper for various situations (for example, English *Good-bye! Bye! See you!* and Russian *До свидания! Пока! До встречи!*), common knowledge of *country studies* – that general knowledge about some definite country, known by representatives of this culture (for example, Englishmen cook a turkey for Christmas, Scots present their friends with a piece of coal, a piece of bread and a coin on New Year's eve and wish them warmth, food and wealth in such a way; Russians usually cook a salad "Olivie" for New Year); background vocabulary (words having equivalents in another language but their background vocabulary doesn't coincide) [5].

We think that the most important thing in this approach is the solution of the problem connected with the singling out of that necessary minimum of theoretical and practical knowledge, which students must get at lessons. What's more the semantization and learning the selected vocabulary must help students to acquire the cultural component of every unit mentioned above. But "teaching a foreign language mustn't follow the aim to teach a student to behave like a native speaker but it's necessary to teach him what a native speaker means when he says that he has behaved in this or that way, to understand what interpretation a native speaker will give to these or those acts when he/she is told about them" [4, p. 100].

So teaching students cultural aspects of a foreign language allows to give students knowledge about native speakers' culture in an intensive way, to encourage their interest not only in the history and modern life of this country, its national culture but also in the world cultural process. This helps to make young people be interested in the study of foreign languages, consider them to be an important element in the dialogue between peoples of different countries and representatives of different cultures.

References

1. Velskaya, O.A. Country studies from the linguistic point of view: (to the statement of the problem) / O.A. Velskaya // Foreign languages in a high school: a collection. – M. : High school, 1978. – Publication 13. – P. 5 – 16.
2. Jespersen, O. How to teach a foreign language / O. Jespersen. – London, 1904. – P. 9.
3. Lado, R. Language Teaching. A Scientific Approach / R. Lado. – McGraw-Hill, Inc., 1964.
4. Lado, R. Linguistics across Cultures / R. Lado. – P. 115.
5. Vereschagin, E.M. Language and culture / E.M. Vereschagin, V.G. Kostomarov. – M., 1976. – P. 64.

Kultanova Zh.M.

Karaganda State University named after E.A. Buketov, Karaganda

Tazabekova B.N.

Gymnasium № 93, Karaganda

THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT A PRIMARY SCHOOL THROUGH THE FAIRY-TALES

The multicultural education of a modern primary school includes the learning of English as an essential item for a successful socialization in today's multilingual world. English is the subject of a philological cycle and forms the communicative competence for children of primary school, which makes the multicultural education, language development, expanding horizons, raising moral values and the formation of social skills with Russian or Kazakh languages and literature as well as other educational programs of elementary school [3, p. 3].

The effectiveness of foreign language teaching at schools is largely depends on how its methods and techniques focused at the age characteristics of pupils. Young pupils like listening to interesting stories or fairy-tales. This natural need can be used effectively, addressing the learning of objectives in the initial phase of learning a foreign language [6, p. 48].

There are the different criteria in the formation of socio-cultural competence:

- respect formation for different views, history and culture of other nations;
- the formation of aesthetic needs, values and feelings;
- development of an ethical sense, goodwill and emotional and moral sympathy, understanding and empathy feelings of others;
- awareness of a foreign language as a means of international cross-cultural communication, bring people together, providing friendships and business interaction, expanding educational opportunities and the demand for mobility in the modern world;
- formation of ideas about the world as a multilingual, multicultural community, open for friendship, understanding, tolerance and respect the people to each other [3, p. 7–8].

The achievement of these results suggests the personal emphasis on the socio-cultural component of foreign language communicative competence. This is to provide cultural studies which will help pupils, the inclusion of pupils in the dialogue of cultures [2, p. 43–44].

In their work on issues of social and cultural phenomena in the study of foreign languages, E.N. Solovova and E.A. Krivtsova emphasize that the use of foreign languages in the communicative purposes, requires a certain level of language, speech and social competence, and therefore there is a need for learning of foreign languages in the unity with the study of the specific social and cultural life of the country as well as in English-speaking countries. There is a shift in emphasis in the teaching of foreign languages with communication skills development exclusively on the formation of the introduction for the dialogue of cultures [5, p. 3].

The formation of socio-cultural competence at a primary school can use through the fairy-tales. The fairy-tale as any other literary text is a source of information about certain folk and its lingvoculture [4]. Fairy tales are an important educational tool for many centuries. Children and fairy-stories are inseparable. They are created for each other, and therefore familiar with the tales of people and nations of the world, they must enter into education and education of each child. The fairy-tales depending on the theme and the content make the audience, they are suggestive. It should be noted that the educational significance of fairy-tales apply to individual parts of folk customs and traditions and even to household stuffs [1, p. 64 – 67].

There is a theory that all the fairy-tales of the world were invented in one place, and then they gradually began to spread around the world, gathering details and features typical of their nationality and location. Initially similar stories and plots are the very reason that the desires of people of

different ethnic groups are very similar to each other, close to their way of life, their ideas about the world and its laws.

For example, consider the issue of such well-known characters of Russian fairy tales as “The Kolobok” (bun). Many years ago balls are baked in homes when the bread was running out to make. The remains of different flour and ingredients were set on foot. In the result there was so delicious bread, that the farmer explained the appearance of such a culinary masterpiece not only as a miracle, but a fairy tale. Over the time the need to prepare “balls” were disappeared by people, and the original meaning of its appearance was also erased. There is only the way – the bread round which took the form of a fabulous speaker and being entered into the folk tales of the world.

In American culture, there is the image of a bun which is close to “The Gingerbread (ginger) Man”. Despite the fact, that its shape is not round, “The Gingerbread Man” behaves exactly like “The Kolobok”. At Christmas time “The Gingerbread Man” is a favourite tale of American children. In Kazakh fairy-tales the analogue of “The Kolobok” acts “The Bauysak”, in English tales – “Johnny Donut”. Despite the little difference of the main characters, all of these similar folk tales ridicules the vanity and other human imperfections, and teach their young readers of good deeds. Many stories abound nations with these similar stories. Heroes can be modified in accordance with the characteristics and habits of certain people, in which this tale exists. Some stories can be found in virtually every nation – like the tale about the three brothers (“Two Smarts and The Fool”), about the evil stepmother and stepdaughter, the fox and the wolf, the Frog Princess etc. During the work on the text with tales at the English lessons, pupils perform tasks that contribute to the understanding of the text, search for the right information and the ability to use the data in other kinds of speech activity.

The methodology with the texts of fairy-tales practically does not differ from the methodology of working with the texts of other styles. As we know, the learning to read texts intended for any kind of reading, takes place in three stages: the performance of pre-reading and post-reading works. At pre-reading stage is usually using such exercises like the “brainstorming”, prediction and association with an illustration or the title of the text, the identification of pupils' knowledge on the issues raised in the texts, and then answer the questions and others.

Leading Russian teachers have always been a high opinion of the value of training and education of folk tales and pointed to the need for extensive use in teaching. So, V.G. Belinsky appreciated the national character in his fairy-tales. He believed that in the tales of fantasy and fiction there is the

real life and real social relations. V.G. Belinsky, who is a deep understanding to the nature of the child, believed that children have highly developed desire for anything weird that they need not any abstract ideas and concrete images, colors, sounds. The great Russian teacher K. Ushinskiy was so high about fairy-tales, he also had an opinion and included them in his educational system. The cause of the success in fairy stories, Ushinsky saw in the fact that the simplicity and directness of folk art correspond to the same properties of child psychology. He developed in details the question of the pedagogical value of fairy tales and their psychological impact on the child, and he put up folk tale stories published in the educational literature, especially for children.

Studying the fairy tales of the world, pupils can see the similar content, expressing as a fantastic plot, the characters and their trials, but the narrative form may be different. The distinction of fairy tales often associates with features of another culture, with the nature and customs of another country. Tales bring together different people and help them to understand better each other. So the work with fairy tales at foreign language lessons promotes the social competence and the achievement of personal learning results.

References

1. Volkov, G.N. *Enthopedagogics* / G.N. Volkov. – M. : Publishing Center “Academia”, 1999. – 168 p.
2. Mirolyubova, A.A. *Methods of teaching foreign languages: tradition and modernity* / A.A. Mirolyubova. – Obninsk : Title, 2010. – 464 p.
3. Milrud, R.P. *English* / R.P. Milrud, Zh.A. Suvorova. – M. : Prosvetscheniye, 2011. – 95 p.
4. Propp, V. *Historical roots of fairy-tales* / V. Propp. – L., 1986. – 368 p.
5. Fadeyeva, N.U. *Texts as a means of socio-cultural formation* / N.U. Fadeyeva // *Foreign languages at school*, 2009. – № 6. – P. 2 – 7.
6. Shuvalova, N.V. *Approaches to the use of fairy-tales in ELT* / N.V. Shuvalova // *Cheboksary*, 2011. – P. 48 – 55.

Pastushenko T.A., Kalinin I.Y.

Karaganda State University named after E.A. Bukhetov, Karaganda

LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES ASPECT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Europe has come to a consensus on the need to create a multilingual person. Terms of rapprochement of cultures, access to international arena require numerous contacts between citizens of different countries. These requirements determine the importance of the study of contacts of a single language as a language of international communication, business, science, etc. Currently, the most common international language is English. It will

logically take precedence when choosing a foreign language in the future. That is why in recent years, Kazakhstan has many schools as a foreign language choose English. English is taught at language schools, as well as at business courses [1].

In our days knowledge of a foreign language – is not only a factor of the cultural development of the individual, but also the condition of its success in various areas of production. Therefore, review the goals and objectives of teaching foreign languages new concepts and approaches to the teaching of foreign languages, in practice new forms and methods of teaching are included.

Significant changes in the strategy of teaching English are observed in our country – the Republic of Kazakhstan. Education of the children and young people is made according to the modern requirements of the global labor market, foreign and domestic policies of our country. And in order to Kazakhstan to become famous all over the world it is necessary to prepare competitive and highly skilled people. To this aim the different concepts of education are developed by the President, the Minister of Education and Science, the prominent figures of politics and science. Among them are for example “Education Development Strategy to 2020”, “The Multilanguage Education Policy”, “the principium of knowledge of three languages”. The same should be said that the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan Zhumagulov Bakytzhan Tursynovich approved a proposal to enter a foreign language and computer science in the school curriculum from the first grade. The decision is due to the policy of early foreign language teaching. Early foreign language teaching is teaching, which begins at the age of 5, or in school, beginning with the first grade.

Everything is done to make the youth of independent Kazakhstan can speak state language – Kazakh, language of international communication in the country – Russian, as well as the English language – a language that facilitates active entry into the world economy, a full recognition of Kazakhstan as an active participant of the world political events.

To teach foreign language is a difficult task. Different situations require different educational material, different techniques, and different types of activities, strategies and approaches. Some foreign language teacher for many years in the classroom is using the same approach for teaching and considers it the most successful, the most productive. Other teachers are constantly looking for a new and more effective method. Is there any one and the best method of teaching foreign languages? Important role in maintaining the motivation to study a foreign language in the classroom is the introduction of elements of country study. Texts on linguistic and cultural studies occupy an increasingly prominent place in the process of teaching of foreign languages. With the help of these texts, students are introduced to

the realities of a country where this language is spoken; get more knowledge in geography, education, culture, etc. The content of regional studies texts should be meaningful for the students to have certain originality, whether it's an overview of the educational institutions, the state structure, children's and youth organizations, or the peculiarities of verbal behavior and etiquette. Lessons on country study cause students need to further self-comprehension of the educational information about the country. Linguistics and country studies should play an important role in maintaining motivation to master the language.

The teachers of English: Polyakova Natalia Petrovna, Nekrasova Elena Pavlovna define linguistic and cultural aspect as following: "Proper use or understanding of certain words or phrases, sometimes suggesting a knowledge of their origin, the situations in which they can be used, or the basic information from the history, literature, political reality of the spoken language".

Tomachin G.D. determines the term in a following way: "The aspect of foreign language teaching methodology, which investigates the learners` problem of comprehension of a culture, which is a new one for them is called linguistic and cultural aspect".

Gevorkyan M.L. gives the following definition: "The term is understood as a section of country studies and the approach to the learning of a foreign language (observation the facts of culture through the learning the language). Linguistic and cultural studies aspect is a direction, on one hand it includes language teaching, and on the other, it gives some information about the country where the language is spoken. Linguistic and cultural studies include sociolinguistics as it is connected with the study of development of the country, where the language is spoken".

The language should be a mean of communication which allows entering into the other culture, to determine its features and understand the type of behavior that is adequate for perception of the people for whom this culture is a native one. Only this way further students can become rightful participants of intercultural dialogue. Language acquisition is a long, time-consuming, and, it is the most important thing, an individual process. In the English language teaching program, like in programs of teaching the other foreign languages studies of grammar, phonetics and vocabulary of the language are included, however, the theoretical study does not give the way to the development of practical skills. The main point is a functional teaching. There is need to teach students not only the basic of the foreign language, but also to teach them to communicate with interest and in a correct way not only on a professional subject, but on the situations of everyday life too [2]. Students should not only understand what was is said to them foreign, but also to build response speech, which will match the culture of conversation partner. Therefore, along with the study of the phenomena of language, it is

necessary to study the characteristics of cultures, which are included into the conversation, their similarities and differences. Observation of cultural traditions is an integral part of the process of teaching a foreign language.

Time makes some corrections and changes in all spheres of human activity. Learning a foreign language is no an exception. Take as example the methodology of teaching of foreign language in schools in the Soviet period, when the main components of learning were the lexicon, the translation from a foreign language to Russian. Students used memorized mechanically equivalents in the process of speaking in foreign language. In our days we can see how our parents' generation, people of older generations make short work with the bilingual dictionaries, translation from foreign languages into Russian. At that period little attention was paid to such aspects as the history of the country, the history of a foreign language, the psychology of the people, for whom this language is the native one. Without knowledge of these components it is impossible to master the language at the appropriate level. If someone does not know mentality, history, culture, traditions and customs of the country he / she will not speak the language.

Our days are period of globalization and intensive Americanization. International travelling is not a sensation as it was a few decades ago. In present days young people study, work out of their native countries, go abroad, using various exchange programs, which give a huge opportunity to improve the language, knowledge of culture, literature, art, psychology of countries they visit. The status of such subjects as country studies, ethnolinguistics, history of a foreign language is changed too. These disciplines are steadily gaining ground in curriculum of schools, colleges and universities.

Acquisition of language through culture is one of the most effective and best practices. Learning a foreign language is also a teaching interpersonal communication. While working in the classroom students should acknowledge and defend their point of view. They explain some reasons, are taught to analyze the content of the response message and find a way to make and understand dialogues in English. This expands the boundaries of training that optimizes itself the process of communication between people [3].

Approach of using innovations in the process of teaching allows to achieve methodical goals: formation of the communicative competence of students and teaching tolerance in the multicultural society. New approach of teaching English as a foreign language is based on the methods and techniques that facilitate effective learning. We know that some people can learn the language at once, for others it is much more difficult. Teacher is looking for ways of teaching which make language learning process effective and useful for everyone [4].

Teacher should be master of his profession who is able to make lesson interesting and exciting. Professional knowledge of teacher should consist of an individual set of methods, tools and techniques of teaching. This in-

cludes the correct order of organization of the lesson, understanding of students` psychology, uncomplicated humor of teacher, using visual and audio materials at the lessons. Prominent educators point out that in the process of getting knowledge “the teacher plays the most important role, his knowledge of science is taught and psychology, his knowledge of the methodology of teaching, and his ability to use their creativity and generosity of his soul, and at last his desire to master his knowledge. It is impossible to teach to love the language, teacher can only spark this feeling. But it is necessary to know the techniques of doing this. And this is teacher professionalism of a teacher” [5].

References

1. Zimniaya, I.A. Psychology of foreign language teaching in schools / I.A. Zimniaya. – M. : Prosvesheniye, 1991.
2. Konysheva, A.V. English. Modern methods of teaching / A.V. Konysheva. – Minsk : TerraSystems, 2007.
3. Koryakovtseva, N.F. Modern methods of organization of independent work for foreign languages` learners / N.F. Koryakovtseva. – M., 2002.
4. Nefyodov, M.A. Regional studies material and cognitive activity of students / M.A. Nefyodov, T.V. Lotareva // Foreign languages at school. – № 6. – 1987.
5. Panov, E.I. The purpose of foreign language teaching in the modern society / E.I. Panov, V.P. Kuzovlev, V.S. Korostelev // Foreign languages at school. – № 6. – 1987.

Timoshenko V.I.

Karaganda State University named after E.A. Bukhetov, Karaganda

Karimova G.K.

Karaganda State Medical University, Karaganda

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The modern science of education became closer to the time when a need is appeared for pedagogical techniques that provide the most important thing in education – personal development of each student and his activity. The major component of the educational process in this approach is personal-oriented interaction of subjects of teaching activities: teacher and student. In this regard, teachers tested a number of various innovative technologies to explore their effectiveness in the learning process. It is necessary to create such learning environment, where the students would aspire to obtain new results of their work and successfully apply them in practice. Information competence increasingly determines the level of education. Nowadays, it is indisputable statement about the beginning of the transition of human civilization into a new qualitative state (the “industrial” culture is replaced by the “post-industrial” or “informational” culture). Each stage of society

development corresponds to its own form and content of the learning process of the new generations, and transfers them knowledge, skills and traditions [1, c. 16]. In today's society the informational and communicational competences of the teacher, his ability to solve professional teaching tasks involving information and communication technologies, becomes an important part of his professionalism.

An interactive learning technology is one of the innovative technologies aimed at the organization of person-motivated cognitive activity of students, based on dialogical communication.

The term "interactivity" is derived from the English words "Inter" and "act", and means "interaction". The concept of "Interaction" appeared for the first time in sociology and social psychology. Interactivity in learning is understood by these researchers as a special form of organization of cognitive activity in which all students are actively involved in the process of learning between them, in the course of multilateral communication, the exchange of knowledge, ideas, ways of activity, significantly affects the perception of the effectiveness of the material and the formation of personality as subjects of study.

The study, described in the article by A. Zverev [3, c. 5] began with a simple experiment conducted by American sociologists. They appealed with a number of questions to young people from different countries and from different training courses, who have recently graduated from school. It turned out that students can keep in mind 10% of what is read, 26% of what they hear, 30% of what they see, 50% of what they see and hear, 70% of what they discuss with other, 80% of that based on personal experience, 90% of what they pronounce at the time while doing, 95% of what they teach other students. On this basis the effectiveness of teaching in a secondary school is characterized by the same 10% of the students. The explanation is simple: "Only 10% of people are able to learn with a book". "Thus, only 10% of students accept methods used in traditional schools. The remaining 90% of students are also able to learn, but not with a book in their hands, but in a different way", "with their own actions, actual deeds, with all senses". The results of this research led to the conclusion that interactive teaching that the discussion of the material, talking students to each other, is the most productive in terms of learning and memorizing the learning material. Psychologists pointed out the importance of interaction of students with each other: consulting one another or mutual learning is one of the most effective ways of learning.

According to the main feature of interactive technologies forced to intellectual activity, as the technology of the educational process activates the thinking of its participants, regardless of their wishes. Engaging in interactive activities, students learn to think critically, solve their own tasks based

on analysis of information extracted from various sources, participate in discussions, and prove the correctness of his views, work together to solve important problems.

The usage of interactive technologies can create conditions for setting aims and objectives, requiring searching and analysis of various solutions, the choice of different ways to achieve a result, the development of communication skills, the development of important social skills such as speed and flexibility; thinking in decision making, critical approach to various problems, respect for the opinions of other people, ability to work effectively in a group, team, more rapid adaptation to new situations, to rapidly changing conditions [4, c. 127].

The modern teacher, regardless of the teaching subject, or discipline, must possess the necessary “arsenal” of interactive teaching methods and be able to use them in the learning process. Traditional techniques, methods and teaching aids when moving into a modern lesson should be appropriately modified. Besides, getting aims of education is usually provided by a complex of traditional and new methods of teaching. The development of computer technology allows overcoming these problems. For the reorganization of the educational process on the basis of modern information technologies numerous teaching programs and manuals have been developed. A great number of computer programs are working out for using at schools. The most important of these programs are interactive tutorials that provide communication between at least two participants in the dialogue, as well as developing programs that can inspire students to attract them to the solution of educational problems, and develop their intellectual level. Thus, the production of interactive teaching material should be set up in order to improve the educational process at school.

Interactive teaching is based on the experience course participants and their direct interaction with the new knowledge field. During these lessons a teacher does not give ready-made knowledge, but encourages students to independent searching of information. In the process of organization, directing and controlling the development of interactive communication, a teacher mainly uses indirect methods of teaching activities, giving children autonomy in choosing the means to achieve its objectives, appropriate learning activities, partner activities [5, c. 320]. Thus, with interactive learning features significantly change the main participants in the educational process: teacher and student. The main role of the teacher is to collaborate with the students, it takes possession of interactive competence, which includes the following abilities: to determine the strategy of interaction with students, organize group work (properly allocate group roles, articulate goals and objectives of interaction, identify the problem, carry out competent instruc-

tion, counseling) to manage the group interaction, to create “communicative” field.

For instance it could be interesting to consider the school lesson with interactive technologies on the theme “The United Kingdom of Great Britain” under “Geography and nature”, which is studied in the tenth grade. The following communication technologies were used: “student-student” (work in pairs), “students – a group of students” (work in groups), “student – the audience” or “group of students – the audience” (presentation of group work), “student – the computer”. During lessons, students work independently in pairs, in groups of replacement of the various sources of information, advice and train each other and prepared reports.

The result of lessons according to this topic, allowed making conclusion that the using of interactive learning technologies impacts not only on the successful assimilation of the material, which resulted in an increase of good and excellent marks, but also on the attitude of students to the subject. Observation of the work of students in the classroom showed that in the using of interactive technologies change the psychological climate in the classroom. The lesson is no longer an act of passing information from teacher to student. It is formed a new relationship in which the teacher and pupil act as partners in achieving the same goals, each of which makes an individual contribution. At the same time, a student has a feeling of success.

However, the use of interactive technology significantly increases the time needed to prepare teachers to engage, as it requires re-structuring of the material’s content, thinking of the learning process’s organization, making handouts etc. Thus, the interactive technology in the practice of school foreign language requires further development and using special forms of organization of cognitive activity as a process of multilateral, intensive communication; a supportive, positive psychological atmosphere in the learning process, as well as the changing teacher’s nature of activity on a more active and partner attitude to the student.

References

1. The law of the Republic of Kazakhstan “Education” (June, 27, 2007. № 319–III).
2. New pedagogical and informative technologies in educational system / E.S. Polat, M.U. Bukharhina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. – M. : Academia, 2004.
3. Zverev, A.M. Historical and Philological Education: traditions and reforms / A.M. Zverev [Member of author collective] // Humanitarian Sciences and innovative informational technologies. – M., 1995.
4. Babanskij, U.K. Teaching methods in modern school / U.K. Babanskij. – M. : Prosveshenie, 2003.

5. Bogojavlenskaya, D.B. Psychology of creative abilities / D.B. Bogojavlenskaya. – M. : Academia, 2002.
6. Babanskij, U.K. Teaching methods at school / U.K. Babanskij. – M. : Prosveshenie, 2006.
7. Molyako, V.A. Psychological problems of creative abilities / V.A. Molyako. – Kiev : Znamya, 1995.
8. Vygotskij, L.S. Problems of children's psychology / L.S. Vygotskij. – Saint Petersburg, Soyuz, 2002.

Uteubaeva E.A., Piskunova Y.U.

Karaganda State University named after E.A. Bukhetov, Karaganda

THE USING OF PROBLEM – SOLVING TEACHING APPROACH DURING FOREIGN LANGUAGE LESSONS BASED ON THE CREATION OF PUPILS' VIDEO PRESENTATIONS

We live in 21-st century in multilingual society. Learning a foreign language isn't an easy tiling. Nowadays it's especially important to know foreign languages. Some people learn languages because they need them for their work, others travel abroad, for the third studying foreign languages is a hobby. Everyone, who knows foreign languages can speak to people from other countries, read foreign authors in the original, which makes your outlook wider. Learning of any language is long and slow process that takes a lot of time and efforts. That's why teachers of foreign languages must try to involve students and to make lessons unforgettable.

During the independence of Kazakhstan it has been done considerable work in education. If to speak about language education it is supposed to be trinity of languages: Kazakh, Russian, and English. Learning of English language as a foreign language can be embarrassing because pupils are not in the country of the studied language. For the last years the foreign language role has considerably increased in a society, in particular English, especially, as means of the international communication.

Because of this the question about foreign language teaching at school is especially urgent now, as changes in character of education focus it more and more obviously on “free development of the person”, on the creative initiative, independence of students, competitiveness, mobility of the future experts. It is known that the purpose of teaching to a foreign language is formation of the communicative competence including as language, and the socio-cultural competence because without knowledge socio-cultural background it is impossible to generate the communicative competence. Therefore it is necessary to search for the new ways of the decision of the difficulties, new types of teaching to English language as a foreign language.

There are cardinal transformations in educational system of Kazakhstan now. They are connected with the transformation of its structure

and the maintenance, conversion to multilevel system of preparation of specialists, flexible curricula and programs, modular system of teaching, distance learning, the international cooperation, and application of informational telecommunicational technologies in educational process.

Innovations in the education are necessary conditions of its development in accordance with changing requirements of the society [1]. At the present stage a teacher is an effective doer, who must react to requirements and new social expectations. He must be mobile, capable for creative growth, professional self-improvement. He must be also ready for enrichment of pedagogical theory and practice.

Application of technical informational means in teaching is the requirement of time [2]. At the present stage of the development of modern school there is the increasing value at teaching of pupils by information-communicative technologies. First of all it is computer and video technologies. So the form of video information telecommunication technologies is: educational film or a video film. Creation of video presentations by pupils is necessity at the present stage of the development of education.

A video presentation is not only an example of usage of informational telecommunicational technologies but also a way of increasing pupils' motivation for foreign languages studying. For development of creative thinking of pupils, teachers create video presentations but for total development of creative thinking of pupils, it will be better that pupils will create their own video presentations. Usage of video presentations made by pupils at lessons promotes an individualization of teaching and the development of speech activity motivation. It brings satisfaction and desire to the further perfection of speaking skills. It is necessary to take into consideration that pupils should receive satisfaction from film creation through understanding of language but not just through an interesting and entertaining plot. A pupil can independently get acquainted with culture, history, geography of country of studied language during the preparation to video presentations. A pupil also fastens new material during the creation of video presentations. And finally, a pupil shows the video presentations to other pupils, pronounces material of video presentations, developing speaking skills [3].

Teachers can use video presentations at a lesson for the several reasons. First, in order to include technology of multimedia in the curriculum, secondly, teachers can combine creation of pupils' video presentation with usage of Internet network for global participation, cooperation. Besides, digital storytelling represents one of ways to include and teach pupils of the twenty first century the skills of technology, such as informational literacy, computer and technological literacy.

It is accepted to allocate three basic types of teaching in pedagogics: traditional (or explanatory-illustrative), problem solving and programmed.

Each of these types has both advantages, and disadvantages. Today the most widespread is the traditional variant of teaching. But for today the most perspective and corresponding to social, economic, and psychological conditions is problem solving teaching. What is the essence of problem solving teaching? It is a teaching principle, new type of educational process. Problem solving teaching usually is understood as such organization of lessons which assumes creation of problem situations under the direction of the teacher and active independent activity of pupils to solve it. Problem-solving teaching approaches deal with “investigations, open-ended questions, and modeling tasks, as well as providing opportunities for students to pose questions and explore new ideas.

Problem-solving teaching approach consists in the creation of problem situations, in comprehension, acceptance and the permission of these situations during joint activity of students and teachers, at optimum independence of the first and under the general directing management of the last. Problem-solving teaching joints together process of teaching with processes of perception, research, creative thinking [4].

The feature of problem-solving teaching consists that it aspires to use psychological data about close interrelation of processes of teaching, cognition, research and thinking.

Problem-solving teaching is therefore an approach in which teachers see themselves as guides, listeners, and observers rather than authorities and answer givers. There is the shift from teachers to student as an active participant of education. If to speak about traditional system of teaching, teacher has the leading role: he explains prepared information; students only perceive it. But for problem-solving teaching student has the main role: he works mainly himself to identify problem and ways of solving it; teacher is facilitator who gives only directions.

The main and characteristic sign of problem-solving teaching is the problem situation. If we speak about a foreign language it is impossible to underestimate a role of problem situations which will stimulate development of speech activity. As it is known speech of the pupil, foreign language communication is the ultimate goal of any language. A foreign language is not theoretical discipline. Language is first of all means of communication. Foreign language teaching solves a practical problem of formation of ability to use language as means of communication. So it means that it is necessary to choose from all arsenals of means of problem-solving teaching everything that will promote the decision of this practical problem.

Nowadays problem-solving teaching is the most perspective, especially in sphere of foreign languages. As motivation of any development is overcoming of contradictions. And overcoming of these contradictions is always connected with certain abilities which in called reflective abilities in

psychology. Hence, educational process should model process of occurrence and overcoming of contradictions, but on the educational contents.

Thus, today it is possible to draw a conclusion that history of the development of education is connected with history of the development of society. Therefore it is necessary to find new ways for the decision of the problems. So the most perspective and corresponding to all requirement of modern society is problem-solving teaching. The basis of problem-solving teaching is the problem situation. If to speak about teaching of foreign languages at school, use of problem-solving teaching will be to the point because pupils will have motivation to solve the given problem or at least to try to find ways of the decision of the given problem using foreign language as the tool of achievement of the given purpose. The creation of video presentations by pupils will reflect problem-solving teaching: there is the problem before pupils which it will be necessary to identify and solve. Educational video presentations promote an individualization of teaching and the development of motivation for speech activity of pupils.

Video presentations of students can be used at all stages of process of teaching: for an explanation of a new material, for fastening of knowledge, formation of skills, for checking of homeworks.

Thus, the application of the problem-solving teaching for teaching of foreign languages, through creation of video presentation by pupils, will be very efficient because the ultimate goal (fluent communication) of foreign languages teaching will be achieved. Despite number of difficulties, digital video presentations promote the development of creative potential of students, prevent plagiarism, allow pupils to acquire language material more intelligently and with a great interest. Besides, the creation of video presentations will mobilize mental activity of pupils, interest to foreign language studying, will reduce exhaustion, and will train creative imagination.

References

1. Kodzhaspirova, G.M. Technical means of teaching and technique of their usage: the manual for students of the higher pedagogical educational institutions / G.M. Kodzhaspirova, K.V. Petrov. – M. : Academy, 2002.
2. Verisokin, U.I. Educational movie at lessons of English language / U.I. Verisokin // Foreign Languages at School 5 (2000). – P. 34 – 36.
3. Mezenina, L.M. The use of videocourses at teaching to foreign language speech / L.M. Mezenina // Foreign Languages at School 6 (2000). – P. 14 – 17.
4. Mahmutov, M.I. Problem solving teaching. The basic questions of the theory / M.I. Mahmutov. – M. : Pedagogics, 1975. – P. 175.

II. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

Бейсембекова Т.Т., Умарбекова Г.Т., Шакетаева М.К.

Образовательный комплекс школа-интернат-детский сад № 68,
г. Караганда

КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

В Казахстане накоплен богатый, исторически бесценный опыт мирного сосуществования разных культур и цивилизаций, который способствует формированию сходных ценностных ориентаций у большинства населения страны, созданию толерантной атмосферы межэтнического и межконфессионального согласия и взаимоуважения.

14 декабря 2012 года Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев выступил с обращением к народу, презентовал новую грандиозную программу развития страны «Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства». Выдвинут ряд стратегически новых инициатив, направленных на дальнейшую консолидацию гражданского общества, развитие действенной этнополитики достижения межнационального мира, межконфессионального согласия и развития этноязыковых процессов. Поэтому дальнейшая консолидация гражданского общества должна составлять ядро этнополитики с широким участием этносов и этнических групп.

«Все мы являемся казахстанцами, имеющими равные права и равные возможности.

Новый казахстанский патриотизм – это то, что должно объединять все общество, вне этнических различий.

Мы многонациональное общество. И в вопросе межнациональных отношений не должно быть никаких двойных стандартов.

Все должны быть равны в государстве. Не должно быть хороших или плохих по этническим или другим признакам. Для меня этот вопрос – недеklarативный. Если кого-то ущемили по этническому признаку, то надо считать, что ущемили всех казахстанцев. Не будет и не должно быть никаких преференций никаким этносам, права и обязанности у всех одинаковы», – обращается ко всем гражданам страны Президент Н.А. Назарбаев.

В условиях современного реформирования казахстанской образовательной системы наблюдается поиск новых ценностных ориентиров и приоритетов, отвечающих требованиям мультикультурного сообщества Евразийства. В таком случае основным содержанием гуманисти-

ческой парадигмы образования становится ориентация учебного процесса на развитие не только познавательных, но и личностных возможностей обучающихся, интеграционный характер обучения. Новые реалии в условиях уникального геополитического положения Республики Казахстан предъявляют к образованию принципиально иные духовно-нравственные и социально-экономические требования. Акцент смещается на изучение внутреннего мира и самобытных интересов человека, на раскрытие его внутреннего потенциала, всех сущностных сил.

Все это в совокупности составляет основу образовательного процесса в таком мультикультурном и полиязычном сообществе, как Казахстан, которому нужны образованные, нравственные, предприимчивые специалисты, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора, прогнозируя их возможные последствия; способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, креативностью, обладающие развитой индивидуальностью.

Обучение русскому языку как обучение основам культурного диалога в Казахстане диктуется не только собственно педагогическими, но и политическими, экономическими, миротворческими задачами, так как помимо собственно лингводидактических задач, позволяет успешно решать вопросы познавательно-гуманитарного характера, воспитывать толерантность в отношении представителей других культур, преодолевать ксенофобию, существующие стереотипы через диалог культур, обучение пониманию чужого, решать проблемы, которые волнуют современное общество.

Основой педагогической деятельности преподавателя русского языка и литературы становится использование педагогических технологий, способствующих креативному обучению и воспитанию личности, которая будет строить свою жизнь путем самореализации и саморазвития в мультикультурном социуме.

Сегодня мы хотим рассказать о педагогических мероприятиях и приемах, которые используем в нашей школе по развитию креативного мышления для формирования поликультурной личности:

1. В школе проводятся традиционные праздники, посвященные Дню языков, Дню единства народов Казахстана. Учащиеся разучивают стихотворения, песни, выпускают лингвистические и тематические газеты. В результате проведения таких мероприятий создается прямая мотивация у учащихся по изучению языков. Значительно усиливается креативный характер образования, ключевой задачей которого является развитие у обучающихся таких качеств и способностей, которые позволили

бы ему в будущем осуществлять профессиональную и социальную деятельность в быстро изменяющихся социокультурных условиях. Объединяющей идеей праздников стало осознание непреходящей ценности каждого языка и каждой культуры, понимание того, что любой язык – это частица духовного наследия всего человечества, а культура всякого народа – это бесценный вклад в мировую цивилизацию.

II. Европейский стандарт личности включает пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе (межкультурные компетенции), призванные воспрепятствовать возникновению ксенофобии и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, предполагающие владение устным и письменным общением, владение несколькими языками.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации, предполагающие владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни (Совет Европы, симпозиум 27 – 30 марта 1996 года).

Для овладения учащимися вышеперечисленными компетенциями в феврале 2012 года была проведена I школьная научно-практическая конференция на тему «Русский язык в современном мире: к вершинам гармонии и толерантности». Участники конференции готовили творческие доклады и презентации.

III. Проводятся ток-шоу на различные лингвистические и социальные темы.

IV. Будучи неразрывно связанными, и обучение, и воспитание поликультурной личности предполагают знакомство с искусством как через чтение художественной литературы, так и через театр, телевидение и др. В апреле 2012 года на школьной сцене состоялась премьера спектакля «Легенды священной Степи». Маленькие три легенды разных авторов на трех языках составляют большую песнь о любви к Родине. Обращение к драме способствует развитию не только грамотности, но и психологии личностных, межличностных отношений, этики, культуры поведения, формированию лучших моральных качеств.

V. Модернизация современного общества, обусловленная становлением единой информационно-технологической системы, расширением и укреплением межгосударственных политических, экономических, культурных и личных контактов, в целом – интеграционализацией всех сфер жизни, выдвинула на первый план проблему языкового плюрализма, сделала реально востребованным полиязычное образование и усилила мотивацию к изучению языков. ЮНЕСКО провозгласила XXI век веком полиглотов. Следовательно, многоязычное образование – веяние времени. Поэтому, в июне 2012 года для учащихся на базе летнего оздоровительного лагеря школы был открыт лингвистический клуб «Евразия». В программе клуба функционировали три группы по изучению языков: казахского, русского и английского. В преподавании русского языка его культурологическая составляющая явилась определяющей. Был разработан практический курс по изучению русского языка «Путешествие по России». Ученики знакомились с памятными историческими местами, лучшими музеями России. В работе были использованы российские краеведческие интернет-сайты для визуализации обучения.

VI. В ноябре 2012 года в школе проведен городской научно-практический семинар по русскому языку и литературе «Креативное мышление как способ формирования поликультурной личности». В рамках семинара были представлены два урока по формированию поликультурной личности посредством развития креативного мышления. Первый урок по литературе в 11 классе «Моим стихам, написанным так рано, придет и свой черед» (по творчеству М.И. Цветаевой) – учитель Шакетаева М.К. На уроке учитель и учащиеся, анализируя произведения поэта, старались выйти за пределы узкопереводческих проблем и включиться в общекультурологическую парадигму. Осуществляя перевод стихотворений М.И. Цветаевой на казахский язык, учащиеся выявляли точки соприкосновения в сравнении национальных языковых картин, образов мира, национальных прототипов, т.е. всего того арсенала, который выработала лингвокультурология. Прочтение поэзии через призму другого языка обогащает представление учащихся о культуре обоих народов.

Второй урок по русскому языку в 10 классе «Морфологический разбор имени существительного. Этнографическая Караганда» – учитель Умарбекова Г.Т. Учащиеся работали в качестве юных этнографов (человек, собирающий и записывающий информацию о культуре человека и общества для понимания культурной практики, значения и верований других народов). В процессе урока у учащихся развивалось критическое мышление, исследовательская деятельность, формировалось творческое начало. Сформированы компетенции, касающиеся

жизни в многокультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии; межкультурные компетенции, способствующие пониманию различий, уважению друг друга, способности жить с людьми других культур, языков и религий.

VII. В нашей школе мы организовали «Уголок толерантности», где всегда можно найти информацию об этносах, проживающих в Караганде. Ученики сшили национальную одежду многих народов для кукол и провели выставку. Сконструировали «Древо религий» – символ межконфессионального согласия, где на веточках выросли символы различных религий. А на верхушке этого дерева поселилась волшебная птица Самрук, охраняющая мир и согласие нашего города. Учащиеся обратились к администрации школы с обращением о создании Детской Ассамблеи народов Казахстана в школе. Разработали Положение и Устав Ассамблеи, наделили членов Ассамблеи правом участия и правом голоса в педагогических советах школы. В Совет Ассамблеи вошли дети и их родители, жители нашего микрорайона – представители разных национальностей. Один раз в месяц выпускается газета «Согласие», где журналисты – дети разных этносов, освещают мероприятия и события, проводимые национально-культурными центрами Караганды.

Сегодня становится очевидным, что человечество развивается по пути взаимодействия, взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всего мира. Главным и единственным субъектом этого взаимодействия является человек, который для обеспечения своей жизнедеятельности вступает во взаимосвязь с другими людьми, образуя вместе с ними единый общественный организм – социум. Однако человечество, становясь все более взаимосвязанным и единым, не утрачивает своего культурного разнообразия. Различия в языках, традициях, нормах, мироощущениях являются одновременно и огромной ценностью каждой культуры, и главным препятствием для взаимодействия.

Очевидно, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ею необходимо целенаправленно овладеть. Система образования призвана формировать социально значимые характеристики личности и отвечать актуальным социокультурным потребностям личности и общества. И одним из наиболее важных аспектов этой проблемы является формирование такой личностной характеристики, как креативность, так как только творческие люди способны и готовы к межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Назарбаев, Н.А. Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства / Н.А. Назарбаев. – Астана, 2012.
2. Кабульдинов, З.Е. Народ Казахстана: история и современность / З.Е. Кабульдинов. – Астана : Арман-ПВ, 2007.
3. Методический сборник об опыте работы областной Ассамблеи народа Казахстана, этнокультурных объединений в сфере межэтнических отношений и межконфессиональной толерантности за годы Независимости Республики Казахстан. – Караганда, 2011.
4. Сулейменова, Э.Д. Языки народов Казахстана / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова. – Астана : Арман-ПВ, 2007.
5. Историко-краеведческий сайт «Шуак».

Какжанова Ф.А., Жумабекова А.Е.

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

МЕТАЯЗЫК РЕКЛАМЫ

Понятие метаязык было впервые введено математиком Альфредом Тарским. По определению И.В. Арнольд «Метаязык – это язык, предназначенный и используемый для описания другого языка, т.е. язык, объектом которого являются содержание и форма другого языка. Греческий префикс мета- означает *другой, после* и употребляется в научном стиле достаточно часто (ср. *метатеория* – теория, изучающая свойства другой теории, *метаматематика* – теория математических доказательств). В метаязык лингвистики входит терминология, общенаучная лексика, свойственная научной литературе вообще в любой отрасли знания, буквенная символика и графика. Графический метаязык включает таблицы, схемы, графики, графы, матрицы и т.п. Графические средства имеют вспомогательный характер и должны сочетаться с вербальными. Научный уровень любого исследования существенно зависит от применяемого метаязыка, его строгости и точности. Метаязык влияет не только на ясность концептуального аппарата и понятность его для читателя, но влияет и на самого автора: усложняя язык, автор сам себе мешает мыслить. Всякая наука есть процесс переработки информации и обмена ею, поэтому, если коллеги не понимают терминологии и вообще метаязыка, которым пользуется автор, обмен информацией становится или вообще невозможным, или сильно затрудняется, а в результате, и вклад автора в науку обесценивается» [1, с. 84].

В свою очередь, реклама – это, прежде всего, умение найти оптимальную форму воздействия на адресата, причем предпочтительнее такие рекламные средства, которые создают в конечном итоге иллю-

зию правильного выбора предлагаемого товара (или же услуги) со стороны данного адресата.

Понятие «реклама» исходит из латинского языка от глагола “reclamare”, что означает – кричать, выкрикивать, протестовать. По словам В.В. Ученовой и Н.В. Старых «В английском языке к началу XIX века стал широко использоваться глагол “advertise”, который в XV–XVI столетиях, как указывает Оксфордский словарь, означал просто сообщение о чем-либо. Романские языки (французский, итальянский, испанский) добавили к понятию “reclame” – “publicite” (франц.), “publicidad” (исп.), подчеркивающее массовость рекламного адресата» [2, с. 10].

Современная трактовка данного понятия «реклама» – это информация, распространяемая и предназначенная для людей: для определенного и неопределенного круга лиц, и призванная формировать интерес к товарам, товарным знакам, работам, услугам [3].

Когда мы говорим о рекламном воздействии, мы имеем в виду, что основной целью рекламного обращения к потребителям и есть метаязык рекламы. Метаязык рекламы имеет соответствующее информационное и эмоциональное воздействие на потребителя, чему можно дать определение «метаязык рекламной коммуникации». При помощи конкретного канала коммуникации данное обращение и находит своего потребителя, например, через различные источники масс-медиа. Язык, который мы используем в вербальном общении, если представить в форме лестницы, стоит в самом начале, за ним следует метаязык, который является невербальным, т.е. это обобщающее свойство языка, его «подкладка». В рекламных обращениях метаязык используется для представления истинности, что может быть выражено, например, противоречиями.

По мнению Г.Г. Почепцова «коммуникация в сильной степени определяется тем каналом, по которому она протекает. В этом плане особый интерес представляет вербальный и визуальный канал. Современное общество также не потеряло былого интереса к ритуалам из-за их высокой эффективности, что изучается в теории перформансов. Все эти характеристики можно считать внешними.

Одновременно на коммуникацию влияют и внутренние факторы, в рамках которых рассмотрены такие типы коммуникаций, как мифологическая и художественная. Воздействие только в рамках принятых жестких правил не принесет нужных результатов. Эффективность публик рилейшинз и рекламы покоится на активном использовании инструментария мифологической и художественной коммуникации. При этом мифологическая коммуникация отнюдь не является приметой

только прошлого. И сегодня мы активно пользуемся именно подобным представлением событий» [4, с. 376].

Один из главных факторов «социального влияния» рекламы, которые выделяет Э. Аронсон, это «ключевые факторы, способные повысить эффективность сообщения». «Наиболее важными представляются следующие: 1) источник сообщения (кто говорит); 2) характер сообщения (как говорит); 3) характеристики аудитории (кому говорит)» [5, с. 93].

«В современных метапрозаическом и рекламном дискурсах классическая денотативная коммуникативная стратегия «кто – что – кому говорит» сменяется новой коннотативной коммуникативной стратегией «кто – как – кому говорит» [6, с. 95].

Существует множество различных определений понятия «реклама», мы даем определение по книге «Реклама: принципы и практика» авторов У. Уэллс, С. Мориарти, Дж. Бернетт: «Реклама является оплачиваемой, служащей целям и убеждениям коммуникацией, которая использует неличные массмедиа или средства интерактивных коммуникаций для охвата широкой аудитории для установления связи между целевой аудиторией и идентифицируемым спонсором» [7, с. 38].

Необходимо отметить, что реклама – это коммуникация, использующая метаязык в своем прямом и непосредственном определении и понимании, и то, что мы видим и слышим, – это не совсем одно и то же. Для интерпретации рекламы нам необходимо понимать метаязык, чтобы понять истинный смысл.

Рекламное обращение должно заставить потребителя поверить в достоверность сообщаемого. Очень важно принять во внимание желания, потребности, стремления, запросы потребителей и использовать все это, чтобы побудить их к действию. Использование грамматических форм, различных приемов способствуют всему вышеперечисленному.

Обратим наше внимание на формы, которые могут быть использованы в рекламных текстах:

1) повелительное наклонение единственного и множественного числа, которое передает такие значения, как приглашение (приходите) и формы 3-го лица настоящего времени (приглашаем, ждем вас по адресу, и т.д.), побуждение к действию (позвони, спеш, пора что-то сделать и т.п.), предупреждение (не упустите свой шанс);

2) стилистические приемы, которые создают доверительную атмосферу общения людей, часто употребляются в рекламных текстах: “Style. Comfort. Capability. Why, It’s Practically Perfect” [8, с. 1]. Данная реклама авто выдержана в разговорном стиле и располагает к себе своей простотой.

В рекламе акцентируется внимание на отдельном элементе для того, чтобы дать прагматическую установку потребителям, поэтому используются фразеологизмы, метафора, метонимия и другие приемы.

Метаязык рекламы можно продемонстрировать и на следующем примере:

- 1) McDonalds “i`m loving it”;
- 2) фастфуд, высококалорийная пища;
- 3) утверждение 2 истинно.

Таким образом:

1. Это реклама, которая представляется нам на языке первого уровня, данная в простой формулировке.

2. Это метаязык, язык второго уровня, который дает представление о том, что подразумевается в рекламе.

3. Это метаметаязык, т.е. утверждение нашего представления о том, что подразумевалось под пунктом 2.

В заключение необходимо отметить, что сам «рекламный» язык – это результат работы специалистов многих отраслей знаний, начиная от филологов и лингвистов, заканчивая копирайтерами и психологами, а метаязык рекламы – это язык, который используется в рекламной деятельности для максимальной эффективности манипуляции и воздействия на потребителей. Использование метаязыка рекламы крайне важно при передаче прагматического потенциала рекламного текста, при этом необходимо учитывать факторы внутренней и внешней лингвистики, такие как социолингвистические, лингвокультурологические, психолингвистические и т.д.

Список литературы

1. Арнольд, И.В. Основы научных исследований в лингвистике : учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1991. – 140 с.
2. Ученова, В.В. История рекламы / В.В. Ученова, Н.В. Старых. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
3. О рекламе : Закон Республики Казахстан от 19.12.2003 № 508–ІІ.
4. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М. : Ваклер, К. : Рефл-бук, 2001. – 656 с.
5. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э. Аронсон ; пер. с англ. – 7-е изд. – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 517 с.
6. Дейк ванн, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / сост. В.В. Петрова ; под ред. В.И. Герасимова ; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
7. Уэллс, У. Реклама: принципы и практика (Advertising: principles & practice) / У. Уэллс, С. Мориарти, Дж. Бернетт ; пер. с англ. под ред. Л. Богомоловой. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 736 с.
8. www.chevrolet.com/tahoe

Кутбаева Б.Ж., Печерских Т.Ф.
Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АППЕЛЯТИВОВ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Обращение является одной из наиболее частотных коммуникативных единиц, связанных с речевым этикетом и с системой вежливости. Как и другие контактоустанавливающие средства, формулы обращения имеют свою национально-культурную специфику. Аппелятивы служат интересным объектом исследования, потому что содержат существенную информацию о характере социально-статусных отношений в рассматриваемой коммуникативной культуре, о коммуникативных нормах и традициях, о системе вежливости. В данной статье путем сопоставления нами определяются специфика неформального обращения в условиях русского и английского языков, основные тенденции функционирования неформального обращения в современном языке и наиболее продуктивные приемы с учетом их семантической, коммуникативно-прагматической нагрузки в контексте.

Об обращении в современном языкознании имеется много исследований, например, Н.И. Формановская и В.В. Звягинцева исследовали обращение как языковое явление, применяя коммуникативно-прагматический подход. Н.М. Глаголева анализировала функционально-семантическое поле обращения в современном русском языке, М.А. Оликова, И.В. Дорофеева, Л.В. Кожухова и О.Г. Минина – обращение в современном английском языке в функциональном, коммуникативно-прагматическом, структурно-семантическом и социолингвистическом аспектах. М.К. Липатова и Л.А. Грачева рассмотрели обращение и его семантику во французском языке, Н.М. Фирсова – специфику речевого общения в испанском языке, Б.И. Ихлясова – обращения в кумыкском языке и т.д. В сопоставительном аспекте изучали обращение Е.Ф. Сухова – русский речевой этикет (обращение) на фоне арабской речевой культуры, Нгуен Ву Хьонг Ти – обращение как элемент русского речевого этикета на фоне вьетнамской лингвокультуры, В. Цзиньлин – обращение на материале русского и китайского языков, К. Жюстен – русское обращение с позиции носителя языка китуба, Саркар Митали – русское обращение в сравнении с бенгальским, О.В. Ромазанова – обращения на материале английского и татарского языков и др. Таким образом, изучение обращений как части речевого этикета ведется комплексно, под углом зрения многих смежных дисциплин: прагматики, социолингвистики, этностилистики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Такая многоаспектность является безусловным

требованием, так как обращение как лингвистическое явление самым непосредственным образом связано с различными социальными моментами жизни общества. Относясь к социально-осмысленной, этикетной, идеологизированной лексике, обращения характеризуются высокой степенью исторической изменчивости.

Лежнева И.И. в своей работе о социалингвистическом развитии английского и русского речевого этикета рассматривает следующие этапы развития английского и русского речевого этикета:

I этап – период церемонности, оформляющей сословное разнообразие общества;

II этап – период снижения церемонности, связанный с переосмыслением социальной иерархии;

III этап – период преемственности начавшихся ранее изменений в английском этикете, отражающий стабилизацию социальной иерархии, и раскола на две категории формул русского речевого этикета как результата поляризации общества;

IV этап – период начала демократизации английского речевого этикета, сопровождаемый выдвижением на социальную авансцену новых классов, и появление обозначений и проявлений новых социальных отношений, демократический характер которых носил, однако, неоднозначный и весьма противоречивый характер в русском речевом этикете;

V этап – период отчетливой демократизации формул, более ярко проявившийся в русском языке, поскольку если в Англии демократические реформы набирали силу постепенно, в России произошел резкий переход от советской демократии к демократии либеральной, сопровождаемый открытием русского общества остальному миру [1].

Как специфическое контактоустанавливающее средство, обращение представляет собой одну из самых употребительных речевых единиц в английском и русском языках. Оно является составной частью речевого этикета и используется в самых разных ситуациях общения, употребляется людьми, имеющими самые разные социальные признаки, направлено разным коммуникантам. С помощью аппелятивов устанавливается и поддерживается речевой контакт с собеседником, регулируется представление о ситуации общения в целом и о речевых позициях коммуникантов, их социальных и личных взаимоотношениях.

Одной из особенностей аппелятивов в английском и русском языках является несовпадение местоименных форм. В английском языке существует единственная местоименная форма обращения *you*. В русском языке имеются формы *ты* и *Вы*, передающие различные нюансы отношений между коммуникантами [3].

Среди разнообразных прагматических функций, выполняемых русскими местоименными формами, основные сводятся к тому, что *ты* является маркером интимности и равенства, *Вы* – дистантности и неравенства. Наличие данных форм свидетельствует о том, что для русской коммуникативной культуры является актуальным противопоставление по признакам «свой – чужой», «равный – неравный». В английской коммуникации, которая характеризуется одинаковыми отношениями между «своими» и «чужими» (а точнее, где нет такого противопоставления) и равными отношениями между лицами разного возраста и статуса, такая потребность отсутствует.

Наличие в русском языке уважительного *Вы*, сигнализирующего о формальности и неравенстве отношений между коммуникантами, естественно для культуры с относительно высоким уровнем вертикальной дистанции. С ее помощью передаются асимметричные отношения, когда нижестоящий обращается к вышестоящему на *Вы*, а в ответ слышит *ты*. В английской коммуникативной культуре, где важной ценностью является равенство, подчеркивание статусной асимметрии нетипично. Обладающие властью не демонстрируют ее, а напротив, стремятся эту власть скрыть, что проявляется в допустимости обращений по имени к лицам, старшим по возрасту и социальному положению. Вертикальная дистанция показывает степень социального неравенства, разделяющего собеседников, вызванного тем, что один партнер по коммуникации обладает большей властью, чем другой. В русской культуре степень статусного неравенства выше, чем в английской.

Английский стиль характеризуется симметричностью взаимоотношений между участниками коммуникации, высокой степенью неформальности, что позволяет определять английский стиль коммуникации как лично-ориентированный. Современные английские формы обращения (ФО) отличаются, с точки зрения русских коммуникативных норм, крайней неформальностью, что связано с процессом демократизации общества. Русский стиль является в большей степени статусно-ориентированным, для него характерны формальность, асимметричность, подчеркивание неравенства и дистанции в отношениях. Русский коммуникативный стиль является, по терминологии аффективным (эмоционально-интуитивным), в то время как английский – инструментальным. Английское коммуникативное пространство шире, чем русское. Коммуникативное пространство русских уже, и на тех, кто вне его, нормы вежливого поведения часто не распространяются.

Основное различие в ценностных приоритетах русской и английской культур заключается в том, что в западных культурах в центр ценностных иерархий ставится личность, а в русской культуре – человеческие отношения.

Пространственная дистанция, характерная для англичан, и проявляющаяся в большем, чем у русских, расстоянии во всех типах общения, недопустимости, прикосновении, отражается и на соблюдении вербальной дистанции, проявляющейся, прежде всего, в такой важнейшей черте английского стиля коммуникации, как недопустимость оказания прямого коммуникативного воздействия на собеседника. Незначительная пространственная дистанция у русских отражается в том, что русские допускают оказание прямого коммуникативного воздействия на собеседника, любят давать советы, делать замечания, перебивать, вмешиваться в разговор и т.д.

Неизоморфность языковых и социальных структур находит свое отражение в асимметрии плана выражения и плана содержания социолингвистических переменных. Одна и та же социолингвистическая переменная, например, варьирование *ты* и *Вы*, может быть связана с такими социальными референтами, как статус, ролевые отношения, относительный возраст, родство и др. Выбор той или иной формы зависит от разных факторов: степени знакомства коммуникантов и характера взаимоотношений между ними, статусно-ролевых позиций партнеров и обстановки общения.

В английской коммуникации при обращении к незнакомому адресату наиболее распространенной является нулевая форма обращения. В русской речи отсутствие единой общепринятой формы обращения вызвало активное проникновение в речь широких слоев общества просторечных обращений. Для английской коммуникации почти не характерны номинативные апеллятивы при обращении к группе адресатов, подобные русским лексическим формулам, образованным от наименования лиц, объединенных какой-либо ситуацией или деятельностью, что является проявлением коллективистской ментальности русских.

Обращение к знакомым может осуществляться в строго официальных рамках, принимать менее официальный характер или быть неформальным. Это зависит от сложившихся между участниками коммуникации отношений, их служебного положения, возраста, ситуации общения. В зависимости от этого употребляются разные ФО: неименная форма обращения и именная, в которой различаются обращение по фамилии и обращение по имени (в русском языке также по имени отчеству).

В современном английском обществе приветствуется не формальность отношений, а демонстрация равенства, что делает допустимым обращение по имени при асимметричных отношениях. В русской традиции подобное обращение считается недопустимо фамильярным.

В русском языке подчеркнуто-фамильярная форма обращения, связанная со степенью дружеских отношений, подразумевает упроще-

ние или стилизованную мутацию имен. В английском языке, по сравнению с русским, количество уменьшительно-ласкательных суффиксов является весьма ограниченным, и они не имеют того же значения, что в русском. Английский стиль коммуникации, одной из черт которого являются эмоциональная сдержанность, самоконтроль, не поощряет коммуникантов к проявлению эмоций.

Широкое и достаточно свободное употребление ненормативной лексики является удивляющей и бросающейся в глаза особенностью современного коммуникативного поведения. Кроме того, сквернословие является средством экспрессивности, что важно для языка, в котором практически отсутствуют суффиксальные выразительные средства. Сфера употребления ненормативной лексики в английской коммуникации, где они воспринимаются как допустимые, шире, чем в русской. Это является следствием демократизации общества. В настоящее время система обращений в русском языке позволяет вести себя в соответствии с ожиданиями партнера, правильно интерпретировать его отношение и передавать свое, уметь определять социальные роли, что чрезвычайно важно для успешного межкультурного общения.

Список литературы

1. Лежнева, И.И. Социолингвистическое развитие английского и русского речевого этикета на материале форм обращения, формул приветствия и прощания : дис. ... канд. филолог. наук / И.И. Лежнева. – Воронеж, 2001. – 163 с.
2. Формановская, Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М. : Русский язык, 2002. – 216 с.

Омарова А.О.

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Мемлекеттік Университеті,
Қарағанды қаласы

ТҮР-ТҮСТЕРДІҢ СИМВОЛДЫҚ МӘНІ ТУРАЛЫ (ҚАЗАҚ ТІЛІНІҢ МАТЕРИАЛЫНДА)

Бізді айнала қоршаған табиғи орта өзінің асқан әсемдігімен, таңғажайып көркемдігімен, сан түрге құбылған бояу-нақышымен орын алады. Ортаның сұлулығымен баурайтын көркі, әлбетте, оның алуан түсті реңкіне байланысты болмақ.

Табиғатта кездесетін бар бояу, түр-түстің құпиясын жете білу қиын, себебі сан алуан бояулардың өзгеріп, құбылып отыруынан пайда болатын табиғаттың мыңдаған реңкін, түстерін түгелдей танып, ажырату оңай шаруа емес. Дегенмен, түр-түсті тек жай көзбен ажыратып, білу бүгінгі күн тұрғысынан алып қарағанда жеткіліксіз. Сондықтан

бояуларды, түр мен түсті бір-бірінен ажыратуға, осы бір күрделі мәселені шешу ісімен бұл күнде ғылымның әр түрлі саласы – физика, физиология, өнертану, психология, химия, оптика, астрономия, метрология, лингвистика т.б. шұғылдануда. Солардың ішінде түр-түс табиғатын арнайы зерттеген ғылым саласын түр-түс тану (цветоведение) деп атайды [1, б. 3].

«Түр» көбінесе заттардың, құбылыстардың сыртқы бейнесін, әр алуан формасы мен қалпын бағдарласа, «түс» сөзі көбіне-көп сол зат пен құбылыстың реңкін, бояуын, өңін білдіретін сияқты. «Түр» сөзінің мағынасында материалдық, заттық ұғым басым, «түс» мағынасында сипаттауыштық, анықтауыштық белгі айқын көрінеді.

Түр-түс атаулары – қазақ тілінде, басқа тілдердегі сияқты, біршама зерттелген категория (І. Кеңесбаев, Н. Сауранбаев, А. Ысқақов, М. Балақаев, С. Аманжолов, Ә. Қайдаров, Ғ. Мұсабаев, З. Ахтамбердиева, Б. Өмірбеков, Ж. Шәкенов т.б.) [2, б. 22].

Түр-түстер мен олардың реңктерін адам баласы екі түрлі жолмен танып, біле алады екен. Олардың бірі – ғылыми жол да, екіншісі – халықтық дәстүр, тәжірибе. Түр-түс әлемін ғылыми жолмен тану осы құбылысты зерттеуге қатысты ғылым салаларының дамуына байланысты болса, дәстүрлік тану белгілі бір қауымның ұзақ дәуір бойындағы өмір тәжірибесіне сүйенеді. Хронологиялық жағынан алып қарасақ, әрине, дәстүрлік тану ғылыми танудан бұрын тұруы керек [3, б. 5].

Түр-түстер әрдайым бір заттың, я құбылыстың түр-тұлғасын, түсін, реңкін, сыртқы пішінін ғана айқындаумен шектелмек емес. Сонымен қоса, түр-түс ұғымдары мүлдем түр-түске қатысы болмай, немесе одан бүгінгі күнде тым ұзақ таным-түсініктерді, мән-мағыналарды айқындайды. Міне, осылардың бірі – түстердің символикалық қасиеті.

Символика о баста көне гректердің «символ» сөзінен шыққан, бүгінде әр түрлі идеяны, түсінікті, ұғымды, ойды, сезімді, іс-әрекетті білдіретін шартты белгілердің жиынтығы деген мағынаны береді. Түр-түстердің де қоғам өмірінде, халықтың дәстүрі мен әдет-ғұрпында, салты мен санасында, белгілі этностың, тіпті жеке адамдардың түсінігінде де осындай символикалық мәні барлығы байқалады.

Түр-түске қатысты осындай символикалық наным-сенімдер барлық халықтарда кездеседі. Сондықтан да олардың жалпы, ортақ қасиеттерімен қатар, және ерекшеліктері де баршылық.

Түр-түс символикасын, яғни түр-түстердің шартты түрдегі символдарын қолдану шеңберін, тақырыптық-мағыналық, ұлттық, психологиялық, физиологиялық, тілдік, тағы басқа да ерекшеліктеріне қарай өзара бірнеше топтарға: түр-түстердің ұлттық, халықаралық символикасы, әдет-ғұрыпқа байланысты символикасы, геосимволика т.б. бөліп қарауға болады.

Түр-түске байланысты әр дәрежедегі, әр алуан, әр үлгідегі символдардың пайда болуына о баста себеп болған не деген сұраққа, ең алдымен, жеке адамдардың өзін қоршаған табиғи түрлі түстер мен реңктерге оның көзқарасы, оларды сезінуі мен қабылдауы деп жауап берген болар едік.

Түр-түске байланысты символикалардың халық өмірінде болғанын біз фольклор, эпос, аңыз-ертегілерден, көркем шығармалардан жақсы білеміз [1, б. 67].

Әрбір этностық топ түстердің белгілі бір түрлеріне белгілі бір ұғымдар мен түсініктерді балауға, оларға өзіндік мән-мағына беруге тырысады. Міне, осы орайда *ақ* түс пен *қара* түстің, *қызыл* менен *көк* түстің, *жасыл* түс пен *сары* түстің тағы басқа түстердің о бастағы номинативтік (түстік) мағынасынан мүлдем басқа субстантивтік, яғни заттық, материалдық, абстрактылы ауыс мағына-мәндері дамып, олардың тұрмыста қолданылу шегі кеңейе түседі. Мәселен, *ақ* түс пен *қара* түстерді алып қарасақ, оларды тек қазақ топырағында ғана неше алуан символикалық мәнде қолданғандығын көреміз. *Ақ* түс осы орайда – «тазалық», «әділеттік», «мейірбандық», «бейкүнәлік», «пәктік», «көңілді өмір салты», «ағынан жарылқау», «алғашқы адал ниет» тағы басқа мағынаны аңғартса, *ҚАРА* – «қайғы-қасірет», «ауыр тұрмыстың тауқыметі», «қаталдық», «қатігездік», тағы басқа мағыналарды білдіреді. Ал қоғамдық-әлеуметтік символиканың мәні түр-түстердің міне осындай ерекшеліктеріне байланысты дамып отырады [1, б. 65].

Осы орайда, айта кететін жайт, тұрмыста кездесетін, көркем әдебиетте қолданылатын түр-түске байланысты фразеологиялық тіркестердің де ұшырасуы этностық сипатқа ие болуы деп түсінеміз. Мысалы, 1) Табиғатқа байланысты: *ақ тұман*, *ақ жауын*, *ақ түтек боран*, *ақ тақыр*, *ақ қар*; 2) Адамға қатысты: *ақ құба*, *ақ маңдай*, *ақ жарқын*, *ақ саусақ*, *ақ тер*, *көк тер*, *қосағымен қоса ағару*, *ағынан ақтарылды*, *аузы аққа жарымады*; 3) Қоғамдық тұрмыс, әлеуметтік жағдайға байланысты: *ақ киізге отырғызу*, *ақ орда*, *ақ сүйек*, *ақ түйенің қарны жарылды*; 4) Салт-дәстүрге қатысты: *ақ бата*, *ақ жаулық*, *ақ босаға*, *ақ неке*, *ақ өлім*, *ақ дастарқан*; 5) Сауыт-сайман, қару-жарақ: *ақ сауыт*, *ақ семсер* деп бірнеше түрлеріне мысалдар келтіруге болады. Бұл фразалардың өзінде бір ғана түске, яғни «*аққа*» байланысты бірнеше атауларды келтіруге болады.

Түр-түске байланысты әлеуметтік, қоғамдық символикалардың өзіндік жүйесі, дәстүрлі қолданысымен қатар пайда болу жолы, даму тарихы да бар Біршама түр-түс атауларын біз тас мүсіндерге сыналап жазылған V – VIII ғасырлардағы Орхон-Енисей ескерткіштерінен, көне ұйғыр, манихей, брахма, араб әріптерімен жазылған бай тарихи-әдеби мұраларымыздан кездестіреміз. Оларды бірнеше тақырыптық топқа

бөліп қарастыруға да болатын сияқты. Символикалық атрибуттардың (ту, эмблема, әскери форма, мемлекеттік елтаңба, қала ғимараттарының сәні, сыртқы көрінісі т.б.) толып жатқан түрлерінде түр-түс жағынан бір тектілік (мәселен, қызыл, ақ, көк, жасыл, қара, т.б. жалаулар) сиректеу кездеседі де, көбінесе олар әр түрлі түр-түстің, бояу-нақыштың араласуы арқылы жасалады екен. Осының нәтижесінде қоғамдық символиканың, атрибуттардың небір күрделі түрлерінің дүниеге келетінін көреміз. Мәселен, бір мемлекеттің өзіндік ерекшелігін білдіретін елтаңба мен эмблемадан біз кейде бірнеше заттық бейнелермен қатар түр-түстік символикаларды да кездестіреміз.

Зерттеуші А. Диваевтың еңбектерінде қазақ дәстүрі бойынша қара, ақ, қызыл түстердің қазаға байланысты синкретикалық қолданысының болғанын көреміз. Бұл түстердің бәрі қазақ өмірінде қайғылы қазаның, қара тұтынудың символы болып келген, осы түстерге боялған мата, киім-кешек, үй жиһаздары мен тұрмыстық бұйымдардың бәрі де символика атрибуттары болып саналған. А. Диваевтың жазуына қарағанда ертеректе күйеуі өлген қазақ әйелдері бастарына қара және қызыл түсті орамал, желен жамылған.

Қайғылы қаза символы ретінде кейбір жерлерде ақ түсті де пайдаланған. Мәселен, күйеуі, не жақын туыстары өлген әйел үстіне қара түсті көйлек киіп, басына қара орамал жамылған, ал кей жерлерде ақ жамылу салты да болған. Осыған орай, Ғ. Мүсірепов өзінің «Жат қолында» деген романында: «Қара күйік пештер қара жамылған әйелдерді еске түсіреді. Игіліктің әйелі Айғаншаның осындай бір кезеңін көрген бар еді. Мына қара жамылғандардың бірі сол Айғанша болып шыға келмесін...» (283-бет) деп суреттесе, осы шығарманың енді бір жерінде: «Назыкеш басына ақ жамылып отыр. Қазақ әйелінің басына қара жамылғаны осы: ақ жамылады... Оң жақ қабырғаға шымылдық құрылыпты. Бұл да қаралының белгісі. Шымылдық ішінде, әрине, өлік жатыр» деп жазады. Сонда қазақтар үш түсті – қара, қызыл және ақ түсті қайғылы қазаға, азаға байланысты қолданған ғой. Мұндай құбылысты ғылыми тілде түр-түстің символикалық синкретизмі дейді [5, б. 37].

Халықтың түр-түс жайындағы дәстүрлік ұғымына, танымына негіз боларлық түрлі табиғи құбылыстар баршылық. Бірақ халық олардың бәрін жалпы түрде, ең басты қасиеттерін ғана қабылдаған. Мәселен, қазақтар *қызыл* алма, *көк* қауын, *сары* қымыз, *қара* жер, *ақ* нан, *жасыл* орман, *сұр* бет деп айта береді. Ал енді өзімізге таныс осы заттар мен құбылыстардың түстеріне зер салып қарасақ, олар шынында да дәл сондай емес сияқты. Мәселен, көп алманың ішінен нағыз *қызыл* деген Алматының апортын таңдап алып қараңыздаршы. Алма еш уақытта таза *қызыл* болмайды, тіпті әбден піскен алманың әр жері *көкшілдеу*, *көкшіл қызыл* болып келеді. Сондай-ақ аталған басқа

түстерді де сол түстердің ғылыми дәлелденген үлгі эталонымен салыстыра қарасаңыз, үлкен айырмашылық барын байқайсыз.

Бұдан шығатын қорытынды: түр-түсті тануда ғылыми тәсіл мен халықтық дәстүр арасында белгілі айырмашылық бар. Осыған байланысты түр-түс табиғаты мен түр-түс атаулары арасындағы сәйкестік ерекше назар аудартады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қайдаров, Ә.Т. Сырға толы түр мен түс / Ә.Т. Қайдаров, Б. Өмірбеков, З.Т. Ахтамбердиева. – Алматы : Қазақстан, 1986. – 95 б.
2. Ахметжанова, Ф.Р. Түр-түске байланысты тұрақты сөз тіркестері / Ф.Р. Ахметжанова, Қ.Т. Қайырбаева. – Өскемен : ШҚМУ басп., 2000. – 135 б.
3. Қайдаров, Ә. Түр-түстердің тілдегі көрінісі / Ә. Қайдаров. – Алматы : Ана тілі, 1992. – 160 б.
4. Мүсірепов, Ғ. Заман және әдебиет / Ғ. Мүсірепов. – Алматы : Жазушы, 1982. – 352 б.

Рыскельдина А.А

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ

Методика как прикладная часть педагогической теории интегрирует научные знания о развивающейся личности. Поэтому мы ее рассматриваем в качестве процесса взаимодействия субъектов образовательной системы.

Категория «взаимодействие» является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты [1, с. 367]. Любое явление, объект, состояние может быть понято (познано) только в связи и отношении с другими, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено.

Леонтьев А.Н. [2, с. 346] подчеркивает, что в социальном взаимодействии, разновидностью которого является учебный процесс, всегда присутствует активность обеих сторон, хотя мера ее проявления различна. Эта активность может быть инициальной или реактивной в плане агента действия, или его субъекта. Особенно существенна субъективность для социального взаимодействия людей. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть созидающей, развивающей или разрушающей. С реактивной позиции, с позиции того, на кого оказывается воздействие, может быть активность принятия или неприятия его, организации ответного воздействия, противостояние нежелательному воздействию или

участие в совместном действии. Здесь важно уточнить понятие направленности, вектора реактивности. Реактивность означает ответную, вызванную активность, т.е. по отношению к самому действию реактивности его субъект всегда активен. В то же время по инициативе взаимодействия один из агентов действия начинает, инициирует его, другой отвечает на эту инициативу своими действиями. Такая ситуация служит основанием неправомерности отождествления только инициирующего агента с субъектом, а реагирующего – с объектом. Они оба активны в тех действиях, деятельности, которую осуществляют, они оба – субъекты взаимодействия.

Образовательный процесс представляет собой многоплановую и полиморфную сферу взаимодействия. Это и собственно учебное или точнее учебно-педагогическое взаимодействие студента и преподавателя; это и взаимодействие студентов между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному возбуждать учебно-педагогическое взаимодействие. В разные периоды человеческой истории процесс учения осуществлялся в разной форме – это и индивидуальная работа с Мастером, Учителем (Сократ, Аристотель и др.), классно-урочная система (Я.А. Коменский); свободное консультирование с учителем при индивидуальной работе ученика (Д. Дьюи, У. Киркпатрик) и т.д.

Однако в любом варианте каждая из взаимодействующих сторон реализовала свою субъектную активность. В наибольшей мере она могла проявиться у обучающегося в учении по методу сократических бесед, в индивидуальной работе, консультировании.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества (активные формы – деловые, ролевые игры, совместно-распределительная деятельность и т.д.) в триадах, группах, тренинг-классах. Сотрудничество включает в себя, прежде всего, взаимодействие самих студентов. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия.

Соответственно усложняется и его общая схема. Учебное взаимодействие часто ранее описывалось схемой $S \rightarrow O$, где S – это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Обучающийся рассматривается как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S1 \rightarrow S2$, где $S1$ – учитель (преподаватель); $S2$ – ученик (студент) образуют общий совокупный объект $S1, S2, S\Sigma$, характеризующийся общностью цели.

В силу того, что преподаватель работает в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит формирование этой группы как совокупного субъекта, учебные усилия которого также должны быть направлены на достижение одной цели.

Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между участниками взаимодействия.

Контакт осознается и переживается субъектами взаимодействия как положительный, подкрепляющий его фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Другими словами, внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.

В основе эмоционального сопереживания лежит психическое явление «заражения», механизм которого рассматривается в социальной психологии как способ интеграции групповой деятельности. Являясь древним по своему происхождению и многообразным по проявлению (Г.М. Андреева [3, с. 248]), заражение выступает как форма спонтанного внутреннего механизма поведения человека. Заражение характеризует во многом бессознательную, невольную подверженность индивида определенным психическим состояниям, через передачу психического настроя, обладающего большим эмоциональным зарядом, через накал чувств и страстей. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Следует отметить, что эмоциональное сопереживание как механизм контакта вызывается в первую очередь личностями взаимодействующих субъектов, личностной значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к этому процессу. Это обеспечивает взаимопонимание и общность, согласованность взаимодействия.

Вторым механизмом подлинного контакта взаимодействующих сторон является мыслительное содействие, сомышление, определяемое включенностью обеих сторон в одну и ту же активную деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение определенных мыслительных задач. Этот механизм так называемого интеллектуального содействия определяется совместностью интеллектуальной деятельности субъектов взаимодействия, например, преподавателя и студентов.

Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего, подлинного уважения друг друга, эмпатийность и толерантность. Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов.

Контакт является условием и следствием взаимодействия его субъектов, повышающим эффективность этого процесса и результата. В учебном взаимодействии психологически контакт определяет прежде всего возможность естественного, незатрудненного общения, – его наличие важно и для продуктивного сотрудничества. Для нашего исследования особое значение при развитии профессиональной направленности студентов языковых специальностей имеет сотрудничество. Доказано (Г.А. Цукерман, Н.А. Завалко и др.), что при совместной учебной деятельности:

- возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность студентов;
- меньше времени тратится на формирование знаний и умений;
- снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные деффектами учебной мотивации;
- студенты получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в вузе;
- меняется характер взаимоотношений между обучающимися;
- резко возрастает сплоченность группы, при этом само- и взаимоуважение растет одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- студенты приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- преподаватель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности студентов, их уровень подготовки, темп работы.

Таким образом, в учебном процессе представлены два равноценных субъекта: преподаватели и студенты, отношения между которыми строятся на взаимном уважении, партнерстве, сотрудничестве.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 367 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 346 с.
3. Андреева, Г.М. Взаимодействие как форма социального существования / Г.М. Андреева. – М., 2006. – 248 с.
4. Завалко, Н.А. Процесс индивидуализации обучения в многоступенчатой системе / Н.А. Завалко. – Усть-Каменогорск, 1998. – 250 с.

Шеленкова И.В.

ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

ПЕРЕНОС ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ВОЗДЕЙСТВИЕ НА РЕЧЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Один из способов снятия с себя семантической ответственности в процессе общения заключается в использовании языка, который искажает реально существующую ответственность индивида за свое поведение, внутреннее состояние и ситуацию в целом (M.A. Parks, Th.G. Grove). Можно выделить три языковые модели, включающие в себя несколько типов высказываний с переносом ответственности.

Первая модель представляет собой *перенос ответственности на нечто неодушевленное*. Она характеризуется высказываниями, которые утверждают или подразумевают, что какое-то внешнее неодушевленное воздействие (какое-либо событие, обстоятельство) несет ответственность за наше поведение, состояние или сложившуюся ситуацию. Эти высказывания делятся на несколько типов: что-то несет ответственность за поведение говорящего (1); что-то отвечает за физическое состояние, чувства, отношения и моральные ценности говорящего (2); что-то в ответе за ситуацию, в которой оказался говорящий (3).

Вторая модель представляет собой *перенос ответственности на внешнее воздействие человеческого фактора*. В такого рода высказываниях подразумевается или утверждается, что какой-либо другой индивид или даже целая группа лиц отвечает за поведение, внутреннее состояние или сложившуюся ситуацию, в которой оказался говорящий. Эта модель представлена в следующих типах высказываний: кто-то несет ответственность за поведение говорящего (4); кто-то в ответе за физическое, психическое и эмоциональное состояние говорящего (5); кто-то отвечает за ситуацию, в которой находится говорящий (6).

Третья модель иллюстрирует *перенос ответственности на себя*. Эта модель отличается от вышеперечисленных тем, что именно говорящий берет ответственность на себя за чье-либо поведение, внутреннее состояние или сложившуюся ситуацию (7). Этот тип высказывания заслуживает особого внимания тех из нас, кто часто пытается решить чужие проблемы или склонен винить себя за то, к чему не имеет никакого отношения.

Рассмотрим более подробно каждый из этих типов высказываний. Приведенные нами примеры могут служить основой для распознавания вышеперечисленных моделей речевого поведения собеседника, помогут внести ясность в общение и контролировать его. Примеры

исходных высказываний со смещением ответственности даются в кавычках "...", варианты реакции на высказывание собеседника с целью повернуть разговор в нужное русло выделены звездочками *...*, а модели высказываний с семантической ответственностью говорящего – в круглых скобках (...).

1. *Что-то отвечает за мое поведение.* В таких высказываниях говорящий либо напрямую снимает с себя ответственность за происходящее, либо подразумевает перенос ответственности. Существует целый ряд языковых структур, которые характеризуют этот тип высказываний. Прежде всего, это использование страдательного залога в предложениях, где не уточняется, кто отвечает за совершенные действия; использование неодушевленных предметов в качестве подлежащего в предложении; применение расплывчатых понятий, используя слова "it's", "things" и др.

a) "My new jeans coloured everything blue."

If you used cold water for washing new things...

(Sorry, I put my new jeans in the hot water wash with other things.)

b) "It's getting crazy around here."

You didn't handle it very well.

(I didn't handle that very well.)

c) "My textbook is lost over the holidays."

I'm sorry you lost your textbook.

(I lost my textbook.)

2. *Что-то в ответе за мое внутреннее состояние.* Общей чертой высказываний данного типа также является использование страдательных конструкций, которые превращают неодушевленные предметы в исполнителей действий; позиционирование таких фраз, как "supposed to", "make me", "makes you"; замена первого лица "I" и "my" на второе лицо "you" и "your"; использование метафор ("under pressure", "fall into place" и др.).

a) "My new managerial position makes me feel like a new man."

Sounds like you feel good about yourself and your new position.

(I feel good about myself since I took this new managerial position.)

b) "You feel good when things fall into place like this"

You put them in place; they didn't just fall.

(I feel good about the work I am doing here.)

3. *Что-то в ответе за ситуацию, в которой я нахожусь.* В данном типе высказываний беспомощный говорящий представляется жертвой большого количества предметов и событий. Ответственность говорящий перекладывает на сами по себе происходящие события и явления. Этот тип высказываний также характеризуется частым использованием пассивного залога, обезличенных "things", "it's" и др.

a) "Everything is going downhill around here."

Choose one thing and tell what you are going to do about it.

(I am unhappy with several recent developments.)

b) "It's going to be a bad party."

What can you do to make it better?

(I'm not starting out the party very well today.)

4. *Кто-то отвечает за мое поведение.* В отличие от вышеперечисленных, в данном типе высказываний перенос ответственности происходит не на неодушевленные вещи, а на других людей. Использование говорящим первого лица множественно числа "we" распространяет ответственность на большое количество людей, тем самым, отдалая ответственность от себя. Другая характерная особенность – использование гипотетических высказываний с "if" в качестве замены описания своего вполне реального поведения ("If somebody...", "If a person...").

a) "If a person doesn't get lunch, he needs an early dinner."

Did you or didn't you have lunch?

(I didn't have lunch this morning; could I take an early dinner?)

b) "We are not sorry about what we did."

Let's discuss what you did.

(I am not sorry about what I did.)

5. *Кто-то в ответе за мое внутреннее состояние.* В этих высказываниях чувства говорящего существуют отдельно от него, эмоции также живут своей собственной жизнью, а один человек может заставить другого переживать те или иные чувства и состояния по своему желанию ("make me", "managed to ... me").

a) "He's managed to give me a headache again."

I'm surprised he has that kind of power over your health.

(I don't feel good, because I haven't managed to ...)

b) "Why do they annoy me?"

I don't know. Why are you annoyed?

(I'm annoyed, because I ...)

6. *Кто-то в ответе за ситуацию, в которой я нахожусь.* В этом типе переноса ответственности, пожалуй, больше, чем во всех других, говорящий находится в роли жертвы, всецело зависящей от милости одного или нескольких людей, полностью контролирующей ситуацию. В предложении позиция говорящего часто выражается предложным дополнением, обозначающим адресата действия ("someone puts burden on me", "... does things to me", "... creates work for me").

a) "I'm really tired of people taking advantage of me."

Why do you allow that?

(I allow people to take advantage of me.)

b) "I earned a B in Maths; but I received a D from my English teacher."

You say you earned the B and received the D. Maybe it was the other way round. Or maybe you earned both grades or maybe you didn't earn either of them.

(I earned a B in Maths, but I earned a D in English, as I didn't work hard.)

7. Я в ответе за чье-то поведение, внутреннее состояние или сложившуюся ситуацию. В данном типе высказываний говорящий винит или превозносит именно себя за поведение, обстоятельства и состояние другого человека или нескольких людей сразу.

"I neglect my commitment to give you a lift to work on the day your car is in the shop, stranding you out without transportation and causing you to be very late and bear the cost of an expensive taxi fare. I will understand you disgust and indignation. I will apologize, self-deprecate, and grovel."

Опасность такого речевого поведения заключается в том, что собеседник может переложить свою собственную ответственность на того, кто с готовностью принимает ее на себя. В данном случае, как и в предыдущих речевых моделях, общение будет вестись по неконструктивному пути.

Итак, нами были рассмотрены семь речевых моделей того, как мы намеренно и неосмотрительно используем язык для искажения или деформирования взаимосвязи «действие – исполнитель действия». Влияние вышеперечисленных моделей на управление общением, осознание собственной эффективности в процессе общения, на творческое взаимодействие и максимальную ясность в ведении диалога может быть разрушительным.

Основные стратегии, способные уменьшить этот негативное воздействие, включают в себя распознавание речевых моделей с переложением ответственности, снижение темпа общения для описания поведения собеседника, реакции на высказывание с использованием речевой модели с семантической ответственностью.

Семантическая ответственность в общении открывает новые возможности мышления и действия, вызывает чувство контроля над общением, помогает избавиться от запутанности в идеях и чувствах, развивает умение управлять сложными речевыми взаимодействиями.

Tsay E.N., Khan N.K.

Karaganda State University named after E.A. Bukhetov, Karaganda

TO THE PROBLEM OF ART BILINGUALISM OF G.AITMATOV

Relation of a person to national culture is manifested at all the levels of language: cognitive, language, emotional and motive levels – in the na-

tional character, national mentality, at the level of body language, gestures. Thus, the culture is distributed among all the levels of a language personality. Due to the national or ethnic culture a human being forms the picture of the world. In this sense the formation of the language personality and the author's individual style have become the subject of research.

Works of Genghis Aitmatov have always been of great interest due to the universal character of his creative work, but our attention is attracted by the peculiar style of his writing reflecting his world view of a person with an oriental mentality brought up under the influence of the Russian language.

As it is known language influences the formation and development of national culture "which is realized in the personality" [1, p. 28]. It seems especially interesting in connection with G. Aitmatov's words during the interview "The line of life" broadcasted by the channel "Kultura": "I have been coming to the conclusion that the word is the essence of human existence. In other words, in the human existence, in human life, there is nothing but the word: any action, any discovery, any movement is performed through a word. And this is the only way to continue the conceptualization of the essence of life and the opening up of the Universe".

G. Aitmatov was grown up in multicultural and multilingual environment where the Russian language was dominant. The possession of both native Kyrgyz and Russian languages played a significant role in the language development of the writer. A great deal of his works has been written in Russian, but they reflect the author's oriental mentality. On the one hand, it was his grandmother who fostered in Chingiz feeling for his native language. Later he wrote: "A mother tongue! How much has been told about it!.. Only a native word learned and understood from childhood may feed a soul with poetry born by the experience of the people, arouse the first sources of national pride and make aesthetic pleasure with semantic diversity of the ancestors' language".

The results of the research of outstanding psycholinguists L.S. Vygotzky, J. Piaget, A.A. Leontyev proved that childhood is the time of cultivating in a child a feeling of belonging to a national culture. Aitmatov recalled: "The main hero of my childhood was my grandmother... I shall never forget her telling me fairy-tales or her dreams and then making me retell them. She must have been checking if I were listening carefully. And it turned out that I could not imagine myself without those stories and fables. These entertainments became the beginning of my creative activities. Grandmother has gone away but her tales and dreams are still alive in me, they have always been helping me to write".

On the other hand, parents introduced Aitmatov to Russian literature and cultivated in the boy interest to creative works of Pushkin, Tolstoy,

Dostoyevsky, Chekhov. Genghiz Torekulovich always emphasized the significance of both languages for him. To illustrate this, let us cite instances of his works: “A Man Between Two Languages», «Dear Since the Childhood, Dear for the Whole Life”, “In Russian and in Kyrgyz», «The Orbit of Interaction”, “Language Universe”, “The Miracle of Mother Tongue”, etc.

Aitmatov said his bilingualism had been formed as the result of the influence of Russian and Kyrgyz. In his works it is connected with the formation of literary ideas which “enable to realize himself in a very peculiar and unique way” [2, p. 14]. A well known linguist Suleimenova states that “any communicative process, being historically determined by concrete life practice of the society, cannot be isolated from current concrete social conditions and factors, which define communication” [3, p. 12].

Therefore literary peculiarities and original linguistic philosophical conception of the world in G. Aitmatov’s works of art as well as the language personality of the writer should be investigated from three standpoints:

- Valuable and philosophical as the component of maintenance and conditions of behavior, based on the language picture of the world;
- Culturological as a social component; the levels of language possession as the means of culture cognition are the fundamentals of this component;
- Individual component, determined by every person’s subjective cognition of the world and an author in particular.

References

1. Vorobyev, V.V. Lingvokulturologiya. Teoriya i metody / V.V. Vorobyev. – M. : Izdatelstvo Rossijskogo universiteta Dryjby Narodov, 1997. – 331 p.
2. Guseinov, Ch. O dvuyazychnom hudojestvenom tvorchestve: istoriya, teoriya, praktika / Ch. Guseinov. – M. : Nauka, 1987. – 118 p.
3. Suleimenova, E.D. Kazahskiy i ruskiy yazyki. Osnovy kontrastivnoy lingvistiki / E.D. Suleimenova. – Almaty : Demey, 1996. – 84 p.

НАШИ АВТОРЫ

Аккерман Е.О. – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры методики преподавания английского языка, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, biata_e@mail.ru

Алексеева А.М. – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Карельская Государственная Педагогическая Академия», alekseeva_a_m@mail.ru

Альберти И.В. – кафедра теории и практики немецкого и французского языков, Карагандинский государственный университет академика им. Е.А. Букетова, liberty.iren@mail.ru

Асылбекова А.К. – студент Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, anara_11@inbox.ru

Бейсембекова Т.Т. – учитель русского языка и литературы ОКШИДС № 68, sch68@kargoo.kz

Биктимирова Р.М. – студент Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, biata_e@mail.ru

Воякина Е.Ю. – кандидат филологических наук, ассистент кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», lenakusa2005@mail.ru

Гунина Н.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», natalya_gunina@mail.ru

Дворецкая Е.В. – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», dvkaterina@yandex.ru

Дениварова Н.В. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, romashkababy1@mail.ru

Есказинова Ж.А. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, martbek3@mail.ru

Жетписбаева Б.А. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, elmira5555@mail.ru

Жумабекова А.Е. – магистрант Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, aila1980@mail.ru

Изтилеуова Г.А. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, gulmira11111@mail.ru

Кагазбаев Ж.А. – доцент Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, zarin06@mail.ru

Какжанова Ф.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории английского языка, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, fazira11@mail.ru

Калинин И.Ю. – студент Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, ilya_56@mail.ru

Каримова Г.К. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, bashidos@mail.ru

Карманова А.А. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, antossik_anna@mail.ru

Катыкбаева М.Б. – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, maral.mimioriki@mail.ru

Кикимова А.Т. – студентка Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, moon_1991_11_05@mail.ru

Копжасарова У.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания английского языка, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, umit-55-hope@mai.ru

Корнева Л.А. – аспирант кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет»

Королева Л.Ю. – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», lyu-korolyova@yandex.ru

Култанова Ж.М. – магистрант Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, timewise_2008@mail.ru

Кутбаева Б.Ж. – магистр педагогических наук, преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, Kutbaeva_bako@mail.ru

Мауль Н.И. – учитель английского языка, КГУ СОШ № 82, tashsuper@mail.ru

Мильруд Р.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», rad_millrood@mail.ru

Мордовина Т.В. – ассистент кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», tvmordovina@rambler.ru

Никульшина Н.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», nadezhda-nkl@mail.ru

Омарова А.О. – преподаватель КГМУ, магистрант Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, arailym_0530@mail.ru

Пастушенко Т.А. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, ztan@mail.ru

Пахоменко Е.П. – старший преподаватель кафедры теории и практики немецкого и французского языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, tpnfya@mail.ru

Печерских Т.Ф. – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого и французского языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, thalichka@ gmail.com

Пискунова Е.Ю. – магистрант Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, keti7330@mail.ru

Рамашова Г.Н. – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова

Рахмонова О.О. – студент факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, ozoda_sm@mail.ru

Рыскельдина А.А. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, dudkina-dana@mail.ru

Соколова И.Н. – магистр образования, старший преподаватель кафедры методики преподавания английского языка Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, biata_e@mail.ru

Тазабекова Б.Н. – учитель английского языка Гимназии № 93 г. Караганда, timewise_2008@mail.ru

Талпакова М.Ж. – студент факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, martbek3@mail.ru

Тимошенко В.И. – преподаватель Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, musalira@mail.ru

Тлеужанова Г.К. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики немецкого и французского языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, tleushanowa@inbox.ru

Умарбекова Г.Т. – учитель русского языка и литературы ОКШИДС № 68, sch68@kargoo.kz

Утеубаева Э.А. – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания английского языка, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, elmira5555@mail.ru

Хамидулина З.Б. – студент факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, zarin06@mail.ru

Хан Н.К. – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, lenagem60@mail.ru

Цай Е.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории английского языка, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, lenagem60@mail.ru

Шайхызата Ж.Г. – магистр образования, заведующий кафедрой иностранных языков естественных факультетов, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, shaikhyzata@yandex.ru

Шакетаева М.К. – учитель русского языка и литературы ОКШИДС № 68, sch68@kargoo.kz

Шеленкова И.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Международная профессиональная и научная коммуникация» ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», i.vassilyva@mail.ru

Шершнева В.Ю. – магистрант Карагандинского государственного университета им. академика Е.А. Букетова, elmira5555@mail.ru

Шипицына А.Ю. – студент факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова, umit-55-hope@mail.ru

Custer J.S. – University of the Pacific, Stockton, California, USA, funandrussian@gmail.com

Научное издание

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ
И КУЛЬТУРА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Международный сборник научных статей

Редактор И. В. Калистратова
Компьютерное макетирование М. А. Евсейчевой

Подписано в печать 18.02.2013.
Формат 60 × 84 / 16. 8,84 усл. печ. л. Тираж 100 экз. Заказ № 79.

Издательско-полиграфический центр ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
392000, г. Тамбов, ул. Советская, 106, к. 14