

ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

УДК 37.016:811.111(045)

Обучение коммуникативной грамматике посредством лингвостилистического анализа англоязычного художественного текста

АДАМЧУК Т. В., ЕРОЧКИНА Т. В.

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Аннотация. В статье рассматриваются принципы обучения не структурной, но коммуникативной грамматике английского языка через анализ синтаксических стилистических средств художественного текста в старших классах средней школы. Пошагово представлена методика работы со структурно-синтаксическими единицами коммуникативной грамматики.

Ключевые слова: иноязычная коммуникация, коммуникативная грамматика, англоязычный художественный текст, синтаксические стилистические средства, инверсия, структурно-синтаксическая единица.

Teaching of Communicative Grammar by Means of Linguostylistic Analysis of the English Prosaic Text

ADAMCHUK T. V., EROCHKINA T. V.

Evseyev Mordovia State Pedagogical Institute

Abstract. The principles of teaching not of the structural but communicative English grammar through the analysis of syntactical stylistic devices of the English prosaic text in the senior classes of the secondary school are analyzed in the article. The methods of analysis of communicative structural-syntactical units are presented stepwise in the paper.

Keywords: foreign language communication, communicative grammar, English prosaic text, syntactical stylistic devices, inversion, structural-syntactical unit.

Методика обучения английскому языку и в школе, и в вузе сегодня достаточно разнообразна. Внимания заслуживают различные методы погружения в языковую среду, особенно, – на уровне *лингвостилистического анализа художественного текста*, который позволяет внимательно анализировать каждое слово (структуру) в тексте, получить представление об основных принципах его интерпретации, выявить авторские приемы создания ритма и коннотации [Адамчук 2009: 6]. Анализу при таком подходе подвергается особая организация высказывания, в том числе, структурно-стилистического плана, – через синтаксические выразительные средства и стилистические приемы.

Основной функцией такого особо-организованного высказывания выступает коммуникативно-прагматическая, а главное, *воздействующая функция*, отличающая его (высказывание) от «нейтрального двойника». Синтаксис не нейтрального высказывания здесь переходит в разряд экспрессивного,

а грамматика – из структурной – в *коммуникативную*. Вот почему в области синтаксиса достаточно размыта граница между стилистическим и грамматическим, между нормой и *отклонением от нормы*.

Понимание последней, кстати, принципиально для осознания природы стилистических синтаксических средств и их роли в коммуникативном процессе как установившихся в данный период развития в литературном языке морфологических, фонетических, синтаксических и стилистических правил употребления, «нарушение которых в тексте ощущается не как ошибка, а как результат проявления индивидуально осознанных (авторских) отклонений» [Адамчук 2013].

Вообще отклонение от синтаксической нормы в художественном тексте нельзя рассматривать как ошибку, поскольку именно в подобного рода отклонениях, отражающих живые процессы языка, прослеживается индивидуально-творческая манера автора выражать эмоции, чувства персонажа. Более того, подобные «аномалии» могут постепенно типизироваться, получая право на существование в стилистическом ракурсе. Далее при выработке определенных норм использования такого рода отклонения закрепляются в речи, в том числе, и в области грамматики (коммуникативной), и уже четкий барьер между грамматическим и стилистическим в синтаксисе провести достаточно сложно, иногда невозможно, да и не имеет смысла.

В настоящей статье сделана попытка проанализировать процесс обучения некоторым основам не структурной (классической), но **коммуникативной грамматики** с учетом *ситуативно-контекстуальной* и *экспрессивной обусловленности* последней.

Обучение коммуникативной грамматике – один из важных и сложных аспектов обучения иностранному языку, так как процесс коммуникации вообще и иноязычной, в частности, не может происходить вне грамматических рамок. Следовательно, для осуществления успешной коммуникации необходимо знание грамматических правил. Но и, наоборот, построение процесса обучения грамматике как процесса овладения практическому языковому навыку не мыслится без учета коммуникативного аспекта, а именно, закономерностей употребления изучаемых грамматических явлений в ситуации иноязычного вербального общения. Речь идет о *контекстуально обусловленной грамматике* (Grammar in Context).

Традиционно коммуникативность в методике обучения иностранному языку (грамматический аспект) представляет собой решение различных коммуникативных (иноязычных) задач, формирование речевых грамматических навыков и умений. Если содержательным центром, с точки зрения коммуникативно-прагматической аранжировки высказывания, выступает ситуация, то организующим грамматическим ядром – синтаксис, поскольку «коммуникативная функция речи осуществляется не иначе как посредством синтаксических конструкций – носителей выражаемого содержания» и «понятие “коммуникативный” не противопоставляется понятию “конструктивный”» [Золотова 2010: 5].

Напомним, что существенным при определении целей коммуникативного обучения грамматике английского языка является наличие, по крайней мере, двух участвующих сторон, вовлеченных во взаимодействие, одна из которых имеет замысел (интенцию), а другая реагирует или развивает его (взаимодействие) тем или иным образом. Однако, коммуникативная грамматика, прежде всего, – деловой коммуникативно-прагматический подход к изучению иностранного языка. И умение использовать данный подход в реальных ситуациях общения для достижения взаимопонимания коммуникантов сегодня рассматривается в качестве конечной цели обучения иностранному языку. Изменение характера мотивации учебного процесса в сторону креативности и самостоятельности, усвоение коммуникативно-грамматических единиц на уровне осознанного изучения английского языка у школьников старших классов, несомненно, признано интенсифицировать достижение поставленной цели.

Следует заметить, что при обучении грамматическому аспекту английского языка в средней общеобразовательной школе редко акцентируется внимание на коммуникативной направляющей процесса в силу разного рода объективных обстоятельств (недостаточное количество учебного времени, незаинтересованность учителя, не достаточно высокий уровень языковых знаний учащихся и др.). Вместе с тем, анализ уроков английского языка в старших классах СОШ показывает, что некоторые синтаксические

стилистические приемы, например, *параллельные конструкции* (параллелизм) или *инверсия* достаточно часто употребляются в речи учащихся, пусть даже интуитивно. Цель по обучению коммуникативно-грамматическим основам речи может быть успешно достигнута в рамках факультатива с одноименным названием, типа «Основы английской коммуникативной грамматики», «Английская грамматика в контексте» и т. п. с целью экономии учебного времени на уроке, если речь идет об обычной средней общеобразовательной школе.

Выше было упомянуто, что наиболее продуктивной будет активизация в речи учащимися элементов высказывания *осознанно*, нежели примитивное шаблонное копирование каких-либо структурно-грамматических моделей (Syntactical Patterns). Кроме того, использование элементов коммуникативной грамматики «оживляя» речь учащихся, поднимет ее на более высокий коммуникативно-эмоциональный уровень, способствуя, кроме всего прочего, еще и формированию навыков проведения лингвостилистического текстового анализа.

В настоящей статье акцент ставится на использовании в качестве исходного обучающего материала и единицы лингвостилистического анализа *аутентичного* (возможно адаптированного) *художественного текста* как средства обучения английскому языку вообще и структурно-грамматическим особенностям английского языка, в частности. Наиболее продуктивной в данном случае видится опора на синтаксические стилистические средства, в основе которых заложен *структурно-синтаксический образец/шаблон* (Grammar/Structural Pattern).

Напомним, что художественный текст, обладая национально-культурной спецификой, проявляющейся на уровнях семантики, синтаксиса и структуры, индивидуального авторского стиля, является, несомненно, одним из наиболее эффективных средств развития структурно-грамматических речевых навыков учащихся. Кроме того, на старшем этапе обучения учащийся должен уметь не только прочесть художественный текст на иностранном языке, но и извлечь из него значимую информацию, используя текст как аутентичную основу изучения лингвистического (грамматического) материала, интерпретировать содержание через оценку прочитанного.

Известно, что традиционный порядок слов в предложении в современном английском языке, на котором акцентируется внимание учащихся средней школы, – *подлежащее, сказуемое, дополнение, другие члены предложения* – не преследует какой-либо особой дополнительной цели сообщения/общения, кроме, пожалуй, информативной. Однако информация о возможном изменении прямого порядка слов позволит ученикам использовать язык с целью передачи дополнительной коннотации – экспрессивности (ритмизации, логического/эмфатического ударения). Чтобы не быть голословными, обратимся к тексту сказки “The Nightingale and the Rose” О. Уайльда, в котором можно найти большое количество примеров употребления стилистических синтаксических средств, в частности, **инверсии**:

1. *Ah, on what little thing does my happiness depend!* [Wilde 2008: 22]
2. *But with me she will not dance* [Wilde 2008: 23].
3. *Him for only knew the things* [Wilde 2008: 25].
4. *A good generous prayer it was* [Wilde 2008: 27].

В инвертированном предложении выделяемым оказывается все новое, сообщаемое – как сказуемое, так и дополнение. Дополнение потому, что оно перемещается на первое место, сказуемое – потому, что оказывается под эмфатическим ударением как конечный элемент высказывания.

Стилистическая функция инверсии иногда не может быть выявлена только взаимоположением частей предложения, хотя именно это взаимоположение частей и подсказывает особый коммуникативно-прагматический, экспрессивный оттенок значения всего высказывания. Вообще в прозе инверсия, мотивированная целью высказывания, может ритмизировать высказывание, абзац, главу.

Анализируя разнообразные стилистические функции инверсии, необходимо иметь в виду, что всякая перестановка, нарушающая, в большей или меньшей степени, привычный порядок слов, влечет за

собой либо изменение логического содержания предложения, либо придает дополнительную эмоциональную окраску всему высказыванию.

Таким образом, тенденцию к соблюдению общепринятого размещения слов в английском языке не следует рассматривать как строгую фиксированность элементов предложения. Понятие «строгая фиксация» и «общепринятое» – понятия неравнозначные. В современном английском языке инвертированный порядок слов, преследующий стилистические цели, как правило, – достояние письменного типа речи. В устной речи встретить атрибутивно-предикативные перестановки можно не часто.

Безусловно, при обучении основам английской коммуникативной грамматики в старших классах СОШ недостаточно ученикам просто привести примеры с инверсией из художественного текста как подтверждение теоретических положений.

Пошагово данная **методика** работы со структурно-синтаксическими основами коммуникативной грамматики может быть представлена в следующем виде:

1. Дать определение коммуникативной грамматики.
2. Обозначить различие между принципами структурной и коммуникативной английской грамматики.
3. Дать определение синтаксического стилистического приема *инверсия*.
4. Привести нейтральные (вне контекста) примеры с обозначенным синтаксическим приемом.
5. Тренировать учащихся в нахождении инверсии на уровне структурно-шаблонных упражнений (Structural Patterns).
6. Ввести аналогичные примеры из аутентичного художественного текста (например, изучаемого в рамках домашнего чтения).
7. Проанализировать примеры с акцентированием внимания учащихся на структуре построения высказывания, их ситуативной обусловленности, цели использования автором, роли в ситуации (произведении).
8. Предложить учащимся самостоятельно найти примеры с обозначенным синтаксическим приемом из аутентичного художественного текста, проанализировать их.
9. Предложить учащимся пересказать фрагмент текста с использованием инверсии.
10. Предложить учащимся составить микроситуацию с использованием обозначенного синтаксического приема (ролевая игра).
11. Вывести данный вид работы на уровень аудирования аутентичного текста или письма.

Разумеется, использование всех без исключения «шагов» предложенной методики не является обязательным условием работы по достижению поставленной цели. Со стороны учителя возможны различного рода корректировки и вариации. Подобного рода работа с текстом подтверждает актуальность замечания профессора Л. В. Полубиченко о художественной литературе как «благодатном материале для иллюстрации практически любых явлений из теории любых языков, межкультурной коммуникации, перевода». Стоит лишь «продуманно подбирать источники примеров с точки зрения расширения филологических фоновых знаний студентов, и знакомить их с теми произведениями, которые вошли в культурный фонд нации» [Полубиченко 2012: 155]. Тогда и обучение основам коммуникативной грамматики в рамках средней общеобразовательной школы не кажется неординарным явлением, а вполне реально достигаемой целью обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамчук Т. В. Проектирование обучения английскому языку в педагогическом вузе посредством интерпретации художественного англоязычного текста // Научно-методические основы проектирования гуманитарных технологий в образовании / под ред. А. М. Каторовой. – Саранск: Изд-во Морд. гос. пед. ин-та, 2009. – С. 5–17.
- Адамчук Т. В., Дакшева А. Ш. Экспрессивный синтаксис Р. Брэдли. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://philology.s-vfu.ru/?page_id=437.

Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: URSS, 2010. – 368 с.

Полубиченко Л. В. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста // Вестник Московского Университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 4. – С.145-158.

Wilde O. Fairy Tales. – М., 2008. – 192 с.

УДК 334.7:316.77:811.112.2

Деловое общение на немецком языке как вид социальной коммуникации

БАУКИНА С. А.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. В статье рассматриваются характерные особенности социальной ситуации, являющейся базой формирования навыков делового общения на немецком языке, а также принцип имитации реального взаимодействия, позволяющий моделировать определенные ситуации.

Ключевые слова: деловое общение, социальная коммуникация, социальная ситуация, принцип имитации, социальная роль, психологическое воздействие.

Business Communication in German as a Type of Social Communication

BAUKINA S. A.

Mordovia State University

Abstract. The article considers specific features of the social situation, which is the basis of business communication in German as also the principle of imitation of real interaction, which allows to simulate a concrete situation.

Keywords: business communication, social communication, social situation, principle of imitation, social role, psychological effect.

Обучение деловому общению на иностранном языке, при котором усвоение знаний, формирование навыков и умений непосредственно связано с профессиональной деятельностью экономистов, должно быть максимально приближено к реальным условиям. Поскольку деловое общение есть разновидность социальной коммуникации, следует анализировать его с определения социальной ситуации, способ и систему отношений которой помогает понять и раскрыть концепция Аргайла и Турнхема. Они считают, что социальная ситуация есть «естественный фрагмент социальной жизни, определяемый включенными в него людьми, местом действия и характером развертывающейся деятельности» (цит. по: [Свенцицкий 2004: 232]).

Согласно данной концепции, ситуация обуславливается следующими факторами:

- 1) целями;
- 2) правилами, как общепринятыми мнениями о допустимом и недопустимом поведении;
- 3) ролями, принятыми в данной культуре;
- 4) набором элементарных действий;
- 5) последовательностью поведенческих актов;
- 6) концептами – знаниями, т. е. наличие в когнитивной структуре категорий, обеспечивающих понимание ситуации;

- 7) физической средой, элементами которой являются границы ситуаций (закрытое помещение, площадь, улица, модификаторы физической среды);
- 8) языком и речью (социально обусловленные словарь, обороты речи, интонация;
- 9) эмоциональной атмосферы.

Как уже указывалось выше, общение происходит на фоне социального взаимодействия личностей. Коммуниканты предстают друг перед другом в своих социальных ипостасях как носители определенных социальных ролей. При этом социальная сторона коммуникативного акта носителей социальных ролей может быть обозначена как социальная ситуация. Деловому общению присущи нормативные социальные ситуации, так как они происходят в официальных структурах общества, в которых с самого начала обществу известны роли коммуникантов и иерархия людей. Они могут и не знать имен друг друга, но знают ролевые атрибуты и, следовательно, возможности партнера.

По признаку соблюдения социальных (этических) норм социальные ситуации являются санкционируемыми, где общение происходит с соблюдением всех (этических) норм.

Речевые средства, используемые в социальной ситуации, называются семантико-экспрессивными синонимами. Определяющим при их выборе является тональность общения, которую можно считать обобщенной формой проявления этических правил поведения личности.

Для европейского культурно-исторического единства, как считают Э. Г. Ризель и Е. Ф. Тарасов, тональности социальных ситуаций могут быть представлены в следующем виде: возвышенная (торжественная) тональность, нейтральная тональность, нейтрально-обиходная, фамильярная тональности. Деловому общению присущи возвышенная и нейтральная тональности.

В первом случае – это тональность исключительных, редких социальных ситуаций типа торжественных ритуальных актов в официально-деловых структурах, например, прием зарубежного гостя и т. д.

Во втором случае, т. е. нейтральная тональность – это тональность основной массы нормативных, стандартных, санкционируемых социальных ситуаций.

При определении тональности социальной ситуации коммуниканты ориентируются не непосредственно на самую социальную роль, а на социальный статус роли, отождествляемый иногда с его социальным престижем роли. Определение статуса роли, отмечает Е. Ф. Тарасов, позволяет коммуникантам выявить иерархию своих статусов и в зависимости от этой иерархии делать выбор среди альтернативных средств [Тарасов 1974: 272].

Итак, опираясь на приведенные выше положения о социальной ситуации, можно определить ее основные составляющие: участники речевого общения, связанные определенными социальными и индивидуальными отношениями, цель общения, знаковые компоненты языка, отражающие реальную действительность, время и место действия.

В методике выделяют различные типы ситуаций естественные и воображаемые, стандартные и переменные. Если стандартные ситуации жестко регламентированы, то переменные более динамичны.

При анализе ситуации важно иметь в виду следующее [Фурманова 1993]:

В каких условиях происходит процесс коммуникации?	Время и место действия
О чем идет речь?	Цель, тема, предмет разговора
С кем? Кто вступает в процесс коммуникации и в качестве кого?	Роли и отношения
С какими намерениями?	Интенция

Однако, наряду с указанными выше параметрами, к компонентам речевой ситуации относят:

Выявление культурного фона	Специфика, присущая ситуации
Выявление культурного модуса поведения	Поведенческий комментарий (вербальное/невербальное поведение)

Суммируя весь компонентный состав, выделим алгоритм действий анализа ситуаций: 1) выявление типа ситуации; 2) установление цели, темы и предмета разговора; 3) определение культурного контекста. Создавая культурный контекст ситуаций и тем самым вовлекая студентов в активную творческую работу, можно использовать самые разнообразные средства. Начиная с того, что страноведческую культуроведческую информацию можно получить из текстов, в том числе и прагматических, отражающих различные аспекты повседневной коммуникации.

Одним из главных средств, способствующих созданию культурного контекста, является видео на занятиях, поскольку оно наилучшим образом отражает культурный контекст, и студенты могут наглядно видеть процесс естественной коммуникации между людьми. И хотя студент находится в условной, а не в реальной ситуации, он становится как бы активным участником процесса коммуникации, отмечая определенные детали, главным образом, культурный фон и наглядно представляет, как бы он смог поступить в данной ситуации. Мы предлагаем перечень типичных ситуаций делового общения:

- установление деловых контактов в устной и письменной форме;
- ознакомление с работой фирм, рекламой, инструкциями;
- обмен информацией в процессе деловых контактов;
- аргументированное сообщение по профессиональным проблемам;
- деловая беседа по конкретной теме.

В процессе имитации реального взаимодействия необходимо давать студентам возможность выполнять заданные социальные роли деловых партнеров, моделировать определенные ситуации. При этом необходимо ориентироваться в социальных ролях говорящих. Разные формы общественного поведения человека социологи и социопсихологи называют его ролями, тем самым расширяя обыденное понимание этого слова. Роль – это относительно постоянная и внутренне связанная система поступков (действий), являющихся реакциями на поведение других лиц, протекающими в соответствии с более или менее четко установленным образцом поступков, которых группа ожидает от своих членов. Сходным образом определяют это понятие другие исследователи: «Под ролью понимается функция, нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию. То, насколько поведение лица соответствует общественным или групповым ожиданиям, служит критерием оценки выполнения им данной социальной роли» [Бодалев 1994: 23].

«...Между тем подобно тому, как поведение индивида и его взаимоотношения с другими людьми и общественными институтами могут быть удовлетворительным образом описаны лишь в терминах выполняемых им социальных ролей, интерпретация речевого поведения как существенной части поведения социального не может обойтись без учета и анализа тех ролей, которые играет человек в каждом коммуникативном акте» [Крысин 1989: 46].

По мнению многих исследователей, существенным компонентом социальной роли является ожидание: то, что ожидают окружающие от поведения индивида в той или иной конкретной социальной ситуации, они вправе требовать от него; он же обязан в своем поведении соответствовать этим ожиданиям. Следовательно, роли можно понимать как определенные шаблоны взаимных прав и обязанностей. Каждая роль состоит из специфического набора прав и обязанностей, в соответствии с чем различны и ролевые ожидания. Ситуационные роли регулируют непосредственное взаимодействие владельцев позиций и статусов, ситуационные роли допускают свободу проигрывания, широкое выражение личностных интересов. Ситуационные роли – это более или менее фиксированные стандарты поведения, не привязанные к определенным ролям (роль покупателя, гостя и т. д.). Для проигрывания ситуационной роли достаточно быть просто кратковременным участником ситуации общения. Ситуационными

ролями индивид овладевает на сравнительно ранних этапах социализации, и именно в этих ролях в основном происходит становление языковой способности ребенка [Тарасов 1974: 49].

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос так называемого речевого переключения при смене ролей. Каждый развитый язык имеет средство, обслуживающее разные социальные роли [Крысий 1989]. Любой общий код многоформен и является иерархической совокупностью различных субкодов, свободно избираемых говорящими в зависимости от ситуации, от адресата, отношений между собеседниками. Владея разными субкодами, говорящий переключается с одного на другой в зависимости от исполняемой им роли. Имитация делового общения предполагает различные способы взаимодействия субъектов (коммуникантов) в той или иной ситуации, где каждый из них выполняет определенную социальную роль и владеет коммуникативным стандартом, выражает в вербальной и невербальной форме отношение к партнеру и т.д. Так, на занятиях студентам можно предложить следующие роли и ситуации.

Ситуация: Фирма «Arbogum». Действие происходит в офисе австрийской фирмы, телефонный разговор.

Социальные роли: Руководитель фирмы «Arbogum» господин Юнг; менеджер фирмы «Avis», господин Шмидт.

Рассматривая прагматический уровень делового общения, следует остановиться на том, что, вступая в контакт, субъект преследует определенную прагматическую цель: воздействовать на сознание своего партнера по коммуникации. При этом целесообразно остановиться на категории «воздействие», не только в прагматическом, но и психологическом контексте. Согласно «Словарю современного русского литературного языка», воздействие – это «действие, оказываемое кем-, чем-либо на кого-, что-либо; влияние». Иначе говоря, в нашем контексте, воздействовать – значит оказывать влияние на субъекта.

Выделяют несколько взаимопосредованных и взаимообуславливающих друг друга видов психологического воздействия: 1) социальные воздействия, обусловленные принадлежностью человека к общественной системе и включенностью его в контакты и взаимосвязи с другими людьми; 2) ауто-воздействия, связанные с возможностями психической саморегуляции человека как относительно автономной системы и выступающие в двух планах: как средство мобилизации и развития собственных физических, психических и творческих возможностей субъекта, и как индивидуальная система внутренней регуляции, опосредующая внешние воздействия [Бодалев 1994: 45].

Эти классы воздействия формируют определенный уровень в целостной структуре психической организации человека, раскрывающего себя в единстве своих признаков и в качестве: 1) индивида; 2) личности; 3) субъекта деятельности.

Рассматривая психологическое воздействие применительно к процессу обучения деловому общению на иностранном языке, целесообразно было бы указать на то, что при взаимодействии деловых партнеров, целью воздействия должно быть оказание положительного влияния на партнера по коммуникации как на субъекта деятельности личности. Обучающийся должен знать, вступая в контакт, что в деловом общении субъекты выступают как равноправные партнеры.

Операциональной единицей психологического воздействия является переструктурирование психологических характеристик субъекта и моделей поведения в нужном направлении.

Речевые клише:

Ich möchte mich vorstellen, mein Name ist ..., ich bin ...

Gestatten Sie mir diese Verhandlungen zu eröffnen.

Gut, dass Sie die Zeit gefunden haben, hierher den Weg zu machen.

Wir sind zusammengekommen, um Ihren Firmenkonzept kennenzulernen.

Таким образом, принцип имитации реального межсубъектного взаимодействия строится на учете интенции говорящего и языковой реализации, что позволяет совершенствовать уровень професси-

ональной компетентности, и обучающегося, так как для будущего специалиста чрезвычайно важно уметь использовать все средства воздействия для достижения конкретной цели. И если студент сумеет переносить выработанные умения в сферу общения на родном языке, тем самым он обогатит свой коммуникативный опыт и научится это делать на иностранном языке. Информация, воспринимаемая студентами в ситуациях, оценивается ими относительно своей профессиональной деятельности как новая/известная, истинная/ложная, вероятная/сомнительная, убедительная/неубедительная, важная/второстепенная, значительная/незначительная.

Практика показывает и доказывает, что, чем больше получает и усваивает студент информации на иностранном языке при имитации той или иной коммуникативной деятельности, тем, соответственно, больше повышается и качество принимаемых им решений в процессе делового общения, где он выступает в роли другого специалиста в области экономики, и что реально свидетельствует о повышении уровня коммуникативной компетенции, об успехах индивида-личности в сфере делового общения с представителем другой лингвокультурной общности. Другими словами, говоря о значимости принципа имитации коммуникативной деятельности в процессе обучения тактике делового общения на иностранном языке, можно констатировать тот факт, что он (принцип) позволяет также повысить интерес к иностранному языку; студенты имеют возможность преодолеть языковой и психологический барьер и дискомфорт, обнаруживая при этом в себе личностные качества.

Таким образом, в деловом общении являются важными языковые средства, правила их ситуативного употребления, моделирование конкретных ситуаций и имитация взаимодействия партнеров.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодалев А. А. Психология межличностного общения. – Рязань, 1994. – 89 с.
Крысин Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 45–86.
Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник. – М.: ТК Велби, 2004. – 336 с.
Тарасов Е. Ф. Социолингвистические проблемы речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 255–273.
Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.

УДК 37.016: 811.111

К проблеме обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей

БУЯНОВА Е. В.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. Знание иностранного языка является одним из самых важных требований к специалисту на современном рынке труда. Специалист любого уровня должен быть готов эффективно использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности. В этой связи обучение иностранному языку становится одним из основных компонентов в системе профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, процесс обучения, система образования, межкультурная коммуникация, неязыковые специальности.

The Problem of ESP Teaching Students of Non-Linguistic Specializations

BUYANOVA E. V.

Mordovia State University

Abstract. Knowledge of a foreign language is one of the most important requirement for a specialist in a modern labour market. A specialist at any level should be ready to use effectively a foreign language in his (her) professional activity. Teaching foreign languages is becoming one of the main components in the system of professional education. But the subject "Foreign Languages" is being taken by the students as completely unconnected with their future professional activity. In this connection, it is necessary to have a new outlook on the foreign languages' teaching process.

Keywords: professional activity, teaching process, educational system, intercultural communication, non-linguistic specialization.

Современное состояние высшего образования с наметившимися тенденциями в его развитии выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. В числе значимых – глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Ведущие специалисты в области языка и межкультурной коммуникации рассматривают языковое образование как важный резерв социально-экономических преобразований в стране; основной инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей; фактор культурного и интеллектуального развития и воспитания личности; отмечают необходимость приведения языковой политики к новым реалиям общества, важность разработки новой образовательной технологии. В этой связи особый интерес представляет проблема повышения качества преподавания иностранного языка в образовательной системе высшей профессиональной школы.

В настоящее время сформировался социальный заказ на глубокое знание иностранного языка гражданами России, наблюдаются такие ярко выраженные тенденции иноязычного образования, как: рост статуса иностранного языка (в первую очередь английского), усиление мотивации его изучения, функциональная направленность обучения языкам. В связи с этим государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Наличие лингвистических знаний дает возможность выпускнику высшей школы быть в курсе всего нового, что издается в его профессиональной области, вооружает его достижениями мировой науки, способствует использованию их в своей практике. Таким образом, учебный предмет «Иностранный язык», будучи интегративным по своей цели и междисциплинарным по предметному содержанию, призван способствовать расширению образовательного кругозора обучающихся, социализации личности будущих специалистов, подготовке их к жизни в условиях многонационального и поликультурного мира.

В ряде научно-педагогических исследований иностранный язык как учебный предмет рассматривается авторами с различных позиций: роль иностранного языка в формировании личности (Б. П. Кузовлев, В. С. Коростелева, Н. Е. Латышева, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, О. Б. Тарнапольский и др.); обучение иностранному языку как средству общения (М. А. Бахарева, И. Л. Бим, Н. И. Гез, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, И. В. Карпов, Б. А. Лапидус); формирование коммуникативной культуры в процессе обучения (А. Л. Бердичевский, Н. Е. Буланкина, О. А. Демина, Ю. А. Зусман, Н. Е. Медведева, З. Н. Никитенко и др.). Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы преподавателей кафедр иностранных языков, анкетирование студентов неязыковых факультетов вузов

свидетельствуют, что предмет общекультурного блока «Иностранный язык» воспринимается большинством обучающихся как общеобразовательный, лишенный связи с будущей профессиональной деятельностью. Низкий школьный уровень языковой подготовки у большинства студентов, ограниченное количество часов приводят к низкой мотивации изучения данной дисциплины. В связи с этим появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Анализ существующих подходов к обучению иностранному языку в системе высшего профессионального образования, исследования по проблеме языковой подготовки будущего специалиста, проведенные А. А. Вербицким, Н. И. Гез, М. А. Давыдовой, М. К. Кабардовым, Г. А. Китайгородской, Э. П. Комаровой, З. И. Конновой, Р. П. Мильрудом, СЮ. Николаевой, Г. В. Сороковых, И. И. Халеевой, Э. П. Шубиным и др., свидетельствуют о том, что гуманитарная подготовка выпускника вуза в целом и языковая подготовка в частности не в полной мере отвечают потребностям общества и личности, не позволяют специалисту с необходимым качеством решать профессиональные задачи и удовлетворять личные потребности в иноязычной языковой среде. Уровень языковой подготовки выпускников не соответствует современным требованиям общества: 26% студентов естественнонаучного и 18% гуманитарного профиля имеют критический уровень этой подготовки; в то время как высокий уровень продемонстрировали 8% и 15% студентов соответственно. Выпускники неязыковых факультетов вузов могут читать со словарем литературу по специальности, воспроизвести заученные бытовые темы, но затрудняются излагать свои мысли на иностранном языке. Они не в состоянии участвовать в акте устной коммуникации: затрудняются в восприятии речи на слух, в мыследеятельности на иностранном языке. Наряду с этим выявлено, что основными факторами, влияющими на качество обучения, являются недостаточная разработанность содержательного и организационного компонентов существующих моделей обучения, сокращение количества часов на обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов при возрастании объема учебного материала.

Повысить уровень иноязычной подготовки специалиста – это значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят ему использовать иностранный язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных знаний, профессионального общения. Обучение специальности через язык, обучение языку через специальность – одна из важных проблем профессиональной подготовки специалиста в условиях неязыкового вуза. В связи с этим актуальным остается поиск путей повышения эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости разрешения следующих объективно сложившихся противоречий:

- между социальным заказом общества на специалиста, владеющего практическими навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, и существующей практикой обучения данному предмету в высших профессиональных учебных заведениях;
- между осознанием специалистами различных областей науки и производства необходимости повышения языковой профессиональной подготовки и недостаточной мотивацией изучения иностранного языка студентами неязыковых факультетов вузов;
- между необходимостью научно-методического обеспечения учебного процесса при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов и степенью его оснащенности.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов представляет собой процесс, направленный на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в профессиональной деятельности, и предполагающий приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства. Данный процесс предусматривает не только обучение иностранному языку как средству общения и передачи студентам социаль-

но и профессионально значимой информации, но и формирование многоязычной личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и готовой к межкультурному общению.

Уровни владения иностранным языком в рамках профессионально-ориентированного обучения определяются следующими критериями и раскрывающими их показателями:

- владение языковыми профессиональными знаниями (владение грамматическими структурами; лексическими единицами профессиональной направленности);
- готовность к речевому профессиональному взаимодействию (владение всеми видами речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной лексики; умение реализовывать свои потребности в иноязычном профессиональном общении с помощью различных языковых средств);
- готовность к творческой профессиональной деятельности (мотивация, познавательная и творческая активность обучающихся).

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности.

Уже в 1950-е годы появились элементы профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Изучение данного предмета ограничивалось изучением «специализированного макроязыка». В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий (И. Г. Веникова, Л. Ю. Кулиш, З. М. Цветкова, Л. И. Чаурская, и др.). Исследователи приходят к выводу о том, что для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи необходимы облегченные специализированные тексты. Новизна содержания специализированных текстов, по их мнению, повышает интерес к изучению иностранного языка и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности. В этот период дисциплина «Иностранный язык» не является значимой для большинства студентов. Но в конце 60-х годов XX века она становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е. В. Рощина отмечает, что при изучении профессионально-языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, который располагает большим потенциалом формирующих воздействий. По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучающихся при решении частных задач;
- формирование у обучающихся умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М. В. Ляховицкий. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала в неязыковых вузах. Автор подчеркивал, что «изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности» [Ляховицкий 1991: 15]. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по

соответствующей специальности; создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Тем не менее, обучение языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения. Налицо противоречие между социальным заказом общества на специалиста, владеющего практическими навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности и существующей теорией и практикой обучения иностранному языку в профессиональных учебных заведениях. Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом ему в его будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание. Совершенствование обучения профессиональному иностранному языку видится в его оптимизации на основе принципов компетентного, деятельностного и коммуникативного подходов в образовании и обучении, в разработке эффективной модели обучения, основанной на системных исследованиях: формирование целей и содержания обучения в терминах компетентностного подхода; определение эффективных методов и форм обучения, разработка адекватного контроля результатов, проектирование и создание средств обучения. Только комплексное решение вышеперечисленных проблем позволит разработать эффективную технологию обучения профессиональному иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
- Латышева Н. Е. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку в условиях гуманизации школьного и вузовского образования // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М., 2006. – 384 с.
- Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1991. – 257 с.
- Медведева Н. Е. Коммуникативный метод обучения и профессиональная компетенция преподавателя // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М., 2006. – 384 с.
- Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
- Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
- Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.
- Рощина Е. В. Иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста. – М., 1984. – 232 с.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

УДК [378. 147+371. 134]: 364. 244

Формирование у будущих учителей-лингвистов компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров в учебном процессе

ГЛАЗКОВА И. Я.

Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск, Украина)

Аннотация. Статья представляет собой теоретическое исследование проблемы формирования у будущих учителей-лингвистов компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров. В исследовании автор доказывает необходимость ее формирования у будущих учителей филологии в контексте барьерной педагогики как нового направления педагогической науки. Понятие «барьерная педагогика» определяется как направление профессиональной педагогической науки, которая обеспечивает формирование компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров у всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: барьер, педагогическая барьер, компетентность в преодолении и профилактике педагогических барьеров, компоненты компетенции в преодолении и предотвращении педагогической барьер, профессиональной подготовки, будущих учителей.

Formation of Future Philologist's Competence in Preventing and Overcoming Pedagogical Barriers in Educational Process

GLAZKOVA I. Ya.

Berdyansk State Pedagogical University

Abstract. *The article is a theoretical research of the problem of future teachers' formation of competence in preventing and overcoming pedagogical barriers. In this scientific research the author proves the necessity of its formation in future teachers in the context of barrier pedagogics as a new direction of pedagogical science. The term "barrier pedagogics" is determined as a direction of a professional pedagogical science that provides formation of competence in preventing and overcoming pedagogical barriers in all participants of educational process.*

Keywords: *barrier, pedagogical barrier, competence in overcoming and preventing of pedagogical barriers, components of competence in overcoming and preventing of pedagogical barrier, professional training, future teachers.*

Интеграционные процессы в современном мире актуализируют проблему образовательных традиций в контексте их реконструкции в новейших условиях. В формировании структуры любой науки (и лингводидактическая наука в данном случае не является исключением) существенную роль играет дифференциация и интеграция научного знания. Эти процессы лежат в основе обогащения уже имеющегося знания новыми фактами, а также возникновение новых научных отраслей, направлений, научных школ.

Считаем, что основной предпосылкой выделения в педагогике и лингводидактике нового направления может стать наличие некоторой новой концепции. Речь идет о барьере как феномен образовательного процесса. В ведущих образовательных исследованиях отмечается необходимость создания условий для максимальной самореализации личности. Однако, как показывает практика, существуют обстоятельства, препятствующие полноценному проявлению личности, ее самореализации, самовыражению и самоорганизации и активности как в интеллектуальной, так и в практической сферах. Такими обстоятельствами выступают барьеры, которые личность должна преодолеть или вовремя предотвращать.

Вместе с тем в науке существует особый взгляд (Р. Шакуров [2001: 4]) на барьер как источник развития всего живого, в том числе человеческой личности, совершенствование которой и происходит в результате его преодоления. Все это обуславливает необходимость теоретического осмысления проблемы барьера как феномена педагогического процесса на обновленных концептуальных и методических основах с привлечением современного понятийно-категориального аппарата нового направления педагогической науки – барьерной педагогики.

Цель исследования заключается в обосновании сущности и структуры ведущей категории барьерной педагогики, а именно компетентности будущего учителя (в частности филолога) в предотвращении и преодолении педагогических барьеров.

Впервые термин «барьерная педагогика» был введен в научный оборот российским ученым А. Горминым, который определяет ее как раздел педагогической науки, связанный с разработкой и использованием в педагогической практике приемов, методов, технологий образовательной деятельности, основанных на учете внутренних барьеров личности, а также построении и развивающем использовании внешних барьеров в обучении и воспитании. При этом автор отмечает, что парадигма барьерной педагогики является действенной только для талантливых детей, и не может быть применена для учеников со слабым типом нервной системы [Гормин 2005: 2]. Мы определяем барьерную педагогику как на-

правление профессиональной педагогической науки, которое обеспечивает формирование у будущего учителя компетентности предотвращения и преодоления педагогических барьеров [Глазкова 2013: 1].

Объектом барьерной педагогики является процесс профессиональной подготовки в высшем учебном заведении, в ходе которого его субъектами искусственно создаются, предупреждаются и преодолеваются педагогические барьеры.

Предметом барьерной педагогики является педагогический барьер как феномен образовательного процесса. Педагогический барьер – это, с одной стороны, сложное педагогическое явление, препятствующее, сдерживающее, снижающее эффективность и успешность педагогического процесса (отрицательные функции), а потому требующее предотвращения, а, с другой, – средство, стимулирующее, побуждающее, повышающее эффективность деятельности субъектов педагогического процесса (положительные функции) путем его преодоления. Таким образом, мы говорим о том, что понятие «педагогический барьер» является бинарным понятием. Кроме того, основываясь на определении, можем говорить и о целесообразности его создания в учебном процессе с целью дальнейшего преодоления. Итак, это педагогическое средство является своеобразным стимулом развития потенциальных возможностей личности, то есть ему присущий развивающий характер.

Целью барьерной педагогики является раскрытие сущности понятия «компетентность учителя в предотвращении и преодолении педагогических барьеров» и разработке соответствующего методического инструментария предотвращения и преодоления педагогических барьеров субъектами педагогического процесса.

Ключевой категорией барьерной педагогики является **компетентность учителя в предотвращении и преодолении педагогических барьеров**. Сравнительный анализ сущности составляющих профессиональной компетентности учителя в целом, а филолога частности, дает основания констатировать существование прямой зависимости между качеством организации учебного процесса и существованием соответствующей компетентности будущего учителя-филолога. При этом особый акцент следует сделать на том, что накопленные теоретические знания подкрепляются умениями применять их на практике, а постепенное накопление опыта решения типовых задач способствует формированию умений действовать в нетипичных, непривычных, новых условиях, требующих интеграции знаний, корректировки способов деятельности и тому подобное. А поскольку анализ практики работы высших и средних учебных заведений характеризуется наличием большого количества педагогических барьеров, то возникает необходимость профессиональной подготовки будущих учителей к своевременному их упреждению или эффективному преодолению, что будет способствовать росту эффективности педагогического процесса.

Таким образом, возникает целесообразность корректировки образовательно-квалификационной характеристики будущего специалиста-филолога в целях обеспечения соответствия профессиональной подготовки социальным требованиям общества. Однако на сегодня это осуществить почти невозможно, так как, осуществленный в исследовании анализ научных работ показал, что несмотря на большой интерес ученых к проблеме различных видов профессиональной компетентности педагога, в литературе отсутствует понятие «компетентность упреждения и преодоления педагогических барьеров» как учителем, так и будущим учителем. А поскольку отсутствует понятие, то, соответственно, отсутствуют: определение, которое отражало бы его содержание и структуру, а также система ее формирования. Приведенные данные являются основанием для обоснования нами необходимости и возможности внесения в структуру профессиональной компетентности учителя-филолога нового ее вида, а именно компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров.

Во-первых, профессиональная компетентность педагога-филолога является динамичным личностным образованием, а ее содержательное наполнение зависит от многих факторов: уровня развития психологии, педагогики, антропологии, культуры, социально-экономических факторов, то есть про-

фессиональная компетентность педагога является многофакторным образованием, которое изменяется в соответствии с процессами, происходящими в образовании и обществе, а поскольку на сегодня педагогической наукой сделан существенный вклад в изучение барьеров, сопровождающих жизнедеятельность человека вообще, и учебную и педагогическую деятельность в частности (раскрыто суть понятия «педагогический барьер», освещены типы педагогических барьеров субъектов педагогического процесса, доказано, что педагогический барьер выполняет как негативные, так и позитивные функции, апробировано некоторые методы и приемы их преодоления, частично исследована проблема их предупреждения и искусственного создания). Кроме того, во многих исследованиях прослеживается мысль о барьере как явлении присущем всем субъектами педагогического процесса, которое снижает и тормозит его эффективность, а, следовательно, требует своевременного предотвращения или преодоления. Более того, в последнее время в исследованиях (Т. Вербицкая, И. Глазкова, А. Гормин, Р. Шакуров) обоснованно развивающий характер педагогического барьера, что свидетельствует о целесообразности его искусственного создания. Таким образом, можно утверждать, что, поскольку, с одной стороны, педагогический процесс насыщен педагогическими барьерами, а, с другой, – психолого-педагогическая наука уже имеет существенные наработки по их сути, типологии, функций, причин и т. д., то возникает целесообразность профессиональной подготовки студентов к предотвращению, преодолению и искусственному созданию педагогических барьеров в будущей профессиональной деятельности.

Итак, целесообразность формирования у будущего специалиста-филолога компетентности предотвращения и преодоления педагогических барьеров, является частью его профессиональной компетентности и обеспечивается в процессе профессиональной подготовки, очевидна.

Во-вторых, теоретический анализ сути профессиональной компетентности педагога позволяет утверждать, что ее необходимо рассматривать в процессуальном аспекте, так как она характеризуется через деятельность и имеет диалектический характер. Итак, компетентность предупреждения и преодоления педагогических барьеров целесообразно формировать в контексте профессиональной подготовки будущего учителя, который сможет ее использовать уже в собственной педагогической деятельности, что будет способствовать ее эффективности. Иными словами, сформирована у будущего учителя компетентность предупреждения и преодоления педагогических барьеров, с одной стороны, будет вызывать эффективность его профессиональной деятельности, а с другой, – обеспечивать профессиональное развитие самого учителя как успешной личности.

В-третьих, профессиональная компетентность педагога является интегративным личностным образованием на основе теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств и опыта. Таким образом, компетентность предупреждения и преодоления педагогических барьеров целесообразно рассматривать как вид профессиональной компетентности педагога, который отражает теоретическую и практическую готовность будущего учителя к осуществлению деятельности по предотвращению, преодолению и искусственному созданию барьеров в учебном процессе, и требует постоянного развития, наполнения и дальнейшего совершенствования в будущей профессиональной деятельности.

Определяем компетентность предупреждения и преодоления педагогических барьеров как интегрированное, динамическое образование личности будущего учителя, результат его подготовки на основе теоретических знаний (о педагогических барьерах, их сущности, видах, функциях); практических умений (перцепции, экспрессии, эмпатии, управления проявлением эмоций, диагностико-прогностических, конструктивных, интеллектуальных, коммуникативных, барьеросоздания); личностных качеств (барьероустойчивость, барьеропреентивность), которое стимулирует, мотивирует, эмоционально окрашивает и регулирует деятельность (как учебную, так и профессиональную) путем выбора оптимальной стратегии либо предупреждения либо преодоления педагогических барьеров в педагогическом процессе.

Компетентность предупреждения и преодоления педагогических барьеров имеет две формы проявления: статическую и динамическую. Статическая форма характеризует результат конкретного действия, что

возможно благодаря имеющемуся уровню сформированности теоретических знаний; практических умений; личностных качеств; ценностных ориентаций; способности к рефлексии и самооценки; способности распознавать, правильно идентифицировать и дифференцировать проявление эмоций, эмоционально откликаться на поведение и состояния других, способности управлять проявлением эмоций; динамическая форма проявляется в умении адекватно действовать в различных психолого-педагогических ситуациях, выбрав оптимальную стратегию (или упреждения или преодоления педагогических барьеров).

Согласно определению, считаем структурными компонентами исследуемой компетентности: *мотивационный* (потребность, интерес, отношение к приобретению компетентности), *когнитивный* (овладение знаниями о сущности компетентности), *деятельностно-практический* (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях), и *личностный*, что может быть представлен несколькими подструктурами, в частности, *подструктурой качеств личности* (барьеропреventивность и барьероустойчивость) и *подструктурой саморегуляции* (регуляция и коррекция процесса и результата проявления компетентности на основе самооценки и рефлексии). Раскроем более подробно структурные и функциональные компоненты компетентности будущего учителя в упреждении и преодолении педагогических барьеров.

Прежде всего отметим, что в структурных компонентах компетентности предотвращения и преодоления педагогических барьеров находят отражение такие взаимообусловленные связи: когнитивный компонент является основой деятельностно-практического, мотивационный компонент выступает побуждением активности личности, личностный компонент влияет на развитие деятельностно-практического и мотивационного компонентов, а те, в свою очередь, обеспечивают более эффективное функционирование деятельностно-практического. Коротко охарактеризуем каждый из компонентов.

Мотивационный компонент компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров характеризуется наличием интереса к проблеме барьеров как в учебной, так и в профессиональной деятельности, необходимости достижения успеха (поскольку это возможно именно при условии предотвращения или преодоления определенных препятствий), а также определенным отношением к этой проблеме, что имеет воплощение в занимаемой позиции на занятиях.

Рассматривая *когнитивный компонент* компетентности предотвращения и преодоления педагогических барьеров, считаем необходимым формирование знаний о сути, типологии, функциях педагогических барьеров, стратегиях их упреждения и преодоления, а также соответствующих тактиках, приемах, методах, способах, а также приемы искусственного создания педагогических барьеров. Смысловому наполнению когнитивного компонента упреждения и преодоления педагогических барьеров способствуют познавательные барьеры, поскольку процесс усвоения знаний – это снятие своеобразных противоречий «знание-незнание» по типу когнитивного диссонанса по Л. Фестингеру [1999: 3].

Когнитивная составляющая реализуется практически только при условии овладения соответствующими умениями, которые воплощаются в деятельностно-практическом компоненте компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров. Содержание деятельностно-практического компонента компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров представлен рядом умений, в частности: экспрессивными, перцептивными, эмпатийными (умение распознавать, идентифицировать и дифференцировать проявление эмоций, эмоционально откликаться на поведение и состояния других), умением управлять проявлением эмоций, диагностико-прогностическими, конструктивными, интеллектуальными, коммуникативными и умением барьеросоздания). При этом отметим, что предотвращение или преодоление педагогического барьера обеспечивается комбинацией умений.

В ходе исследования, по принципу дополнительности, на основе развивающего характера педагогического барьера, было установлено целесообразность формирования умения барьеросоздания, что является составной деятельностно-практического компонента компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров.

Личностный компонент компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров содержит две подструктуры: *подструктуру качеств* и *подструктуру саморегуляции* личности будущего учителя. Считаем уместным среди индивидуально-психологических качеств, выделить барьеропреventивность и барьероустойчивость как качества личности, которые являются основой подструктуры качеств личностного компонента компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров. Считаем, что барьероустойчивость, как качество личности будущего учителя, позволяет ему адекватно воспринимать педагогический барьер, при этом контролировать собственные эмоциональные проявления и поведение и быстро и эффективно его преодолевать. Барьеропреventивность определяем как качество личности будущего учителя, что позволяет ему своевременно и эффективно предотвращать педагогические барьеры на основе стремления к компромиссу, сотрудничества, что подкрепляется выдержкой и терпением.

Выделение саморегулирующейся подструктуры личностного компонента компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров обусловлено тем, что важную роль в регуляции и оценке поведения личностью играет рефлексия, которая помогает познать себя, осознать свои возможности, и направлена на осмысление своих реакций на педагогический барьер, их причин и последствий.

Выделение структурных компонентов не является достаточным основанием для раскрытия сущности компетентности будущего учителя в упреждении и преодолении педагогических барьеров, поскольку структура не воспроизводит ее действенности в профессиональной деятельности. То есть возникает целесообразность освещения функциональных компонентов указанной компетентности.

Познавательная функция направлена на решение двойственной задачи: с одной стороны, она позволяет системно изучать барьеры педагогического процесса, а с другой, – обеспечивает использование учителем достижений современной психолого-педагогической науки для своевременного упреждения, эффективного преодоления и целесообразного искусственного создания педагогических барьеров в педагогическом процессе.

Дидактико-профессиональная функция направлена на усвоение будущим учителем системы знаний, умений и навыков, овладение определенным опытом предотвращения, преодоления и искусственного создания педагогических барьеров.

Коммуникативная функция обеспечивает установление контактов между тем, кто учит, и теми, кто учится, предопределяет целесообразность использования жестов, мимики, пантомимики в соответствии с ситуацией; а также диалогическое взаимодействие субъектов педагогического процесса; культуру общения, его выразительность, логичность; эмоциональность; спокойный тон; взвешенность речевой реакции на негативное поведение.

Диагностико-прогностическая функция предполагает диагностику и прогнозирование деятельности субъектов педагогического процесса, в частности возможных педагогических барьеров, а также своевременное конструктивное реагирование на них.

Защитная функция обеспечивает благоприятный микроклимат педагогического процесса, прежде всего путем упреждения педагогических барьеров, а также отдых и релаксацию учителя на основе усвоенных приемов психогигиены и психологической разгрузки.

Таким образом, формирование у будущего учителя-филолога компетентности упреждения и преодоления педагогических барьеров в профессиональной деятельности является сложной двухаспектной проблемой. Сложность ее как формирование в процессе профессиональной подготовки, так и использования в будущей профессиональной деятельности заключается в своевременном анализе учебных ситуаций и дифференцированном выборе целесообразной стратегии либо упреждения, либо преодоления педагогических барьеров.

Перспективу дальнейшего исследования видим именно в раскрытии сути и методического инструментария обеспечения действенности стратегий упреждения и преодоления педагогических барьеров.

ЛИТЕРАТУРА

- Глазкова И. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія. – Бердянськ: Видавництво О. В. Ткачук, 2013. – 416 с.
- Гормин А. С. Обучение и воспитание одаренных подростков в парадигме барьерной педагогики: дис. ... док. пед. наук. – Великий Новгород, 2005. – 429 с.
- Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
- Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.

УДК 378: 811. 11

Использование подкастов в обучении немецкому языку студентов-бакалавров лингвистики

ДЕНИСОВА Г. И., МАСКИНСКАЯ И. А.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. В статье анализируется дидактический потенциал сервиса подкастов в обучении иностранным языкам. Описывается алгоритм работы с подкастами футбольных репортажей на материале немецкого языка.

Ключевые слова: ИКТ, подкаст, футбольный комментарий, этапы работы с подкастами.

Podcasts Usage in German Language Teaching of Linguistic Bachelors

DENISOVA G. I., MASKINSKOVA I. A.

Mordovia State University

Abstract. The article deals with didactical potential of podcasting system service in teaching of foreign languages. The authors focus their attention on algorithm of working with the podcasts of football comments in German.

Keywords: information and communication technologies, podcast, football comments, stages of working with podcasts.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Лингвистика», квалификация «бакалавр» ставит перед студентами языкового вуза задачи овладения культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, в том числе, на иностранном языке (ИЯ) на уровне профессионального общения. Столь высокие требования к уровню подготовки будущих бакалавров лингвистики обуславливают новые задачи обучения, одним из путей реализации которых является использование инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в обучении ИЯ.

Весьма эффективной в данном контексте является практика использования сервиса подкастов, которые представляют собой интернет-платформы с аудио/видео-файлами в форматах OGG, MP3, MOV, FLV, бесплатно размещаемыми и распространяемыми в Интернете с образовательной целью [Williams 2007]. Основным отличием подкастов от радио и телевидения является то, что работать с аудио- и видеозаписями можно в удобное для пользователя время, а не только непосредственно на занятии, используя для воспроизведения портативные медиа проигрыватели, персональные компьютеры, мобильные телефоны. Сервис подкастов позволяет обучающимся не только прослушивать и просматривать размещенные в Интернете подкасты, но и записывать и размещать на одном из серверов подкастов собственные подкасты на различные темы.

Необходимо отметить, что накоплен определенный опыт разработки методик обучения ИЯ на основе подкастов [Сысоев 2009; Протозанова 2011; Аникина 2013 и др]. Обзор диссертационных исследований и публикаций по данной проблематике позволяет констатировать, что грамотное использование подкастов в обучении позволяют решать целый ряд методических задач: формирование аудитивных навыков и умений понимать иноязычную речь, совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение лексического словарного запаса, развитие умений говорения и письма на основе прослушанной информации.

Особую актуальность, на наш взгляд, приобретает проблема отбора материалов подкастов и дидактической организации работы с ними на продвинутом этапе обучения иностранным языкам в языковом вузе (уровень В2–С1). Анализ рабочей дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного (немецкого) языка» и выдвигаемых требований к уровню подготовки студента-бакалавра лингвистики свидетельствует о необходимости использования аутентичных материалов подкастов новостей, репортажей, телевизионных и радиопередач. Критериями отбора образовательных материалов являются аутентичность, функциональность, проблемность, ситуативность, профессиональная направленность, информативность, доступность, новизна, соответствие их учебному плану и потребностям обучающихся.

В данном ракурсе подкасты спортивных репортажей (комментарии футбольных матчей) на иностранном языке могут быть использованы преподавателем для обучения аудированию и элементам разговорной повседневной речи.

Футбольный репортаж является одной из важнейших форм массово-информационного коммуникативного пространства. Это обусловлено высокой социальной значимостью спортивной деятельности. Футбольный комментарий с лингвистической точки зрения представляет собой сложное, многомерное образование и является исключительно медиальным: он существует лишь в речевой среде масс-медиа. Коммуникативной целью футбольного репортажа является вербализация непосредственно воспринимаемой внеязыковой ситуации – спортивной деятельности субъектов. Влияние на отношение к нему целевой аудитории достигается комментатором благодаря четкой структурной организации репортажа, ориентацией на нормы литературного языка и его собственным языковым способностям.

Изучив опыт внедрения подкастов в процесс обучения ИЯ, теоретические и практические наработки по данной проблематике, наметим возможности и приемы использования подкастов – видеофайлов футбольных репортажей в рамках практикума по культуре речевого общения первого иностранного (немецкого) языка на 4 курсе языкового факультета.

Организация работы с футбольным репортажем с использованием подкастов предполагает выделение трех этапов: этап активизации, информационного насыщения, интеграции [Маскинскова 2014].

Э т а п а к т и в и з а ц и и. На данном этапе обучающиеся работают в группах с выбранными самостоятельно подкастами, содержащими видеофайлы футбольных репортажей и их транскрипты. Мы рекомендуем использовать популярные сервисы подкастов YouTube и Podcast.de, на которых размещены видеоматериалы футбольных репортажей большинства матчей Чемпионатов мира и Европы с участием сборной Германии.

Осуществляется поиск дополнительной фоновой информации о составе играющих команд, их тренерах, комментаторе, ведущем репортаж. Именно фоновые знания – знания контекста ситуации – позволяют адекватно и социокультурно правильно интерпретировать выбранный видеодискурс. Работая индивидуально и в группах, обучающиеся составляют «Досье команд». Поскольку продолжительность матча составляет минимум 90 минут, то возможен вариант предварительного просмотра репортажа обучающимися индивидуально.

Recherchieren Sie im Internet die Information über die Fußballspieler, die Kapitäne, den Kommentator etc. Stellen Sie «Dossiers» der Mannschaften zusammen. Sehen Sie sich die Videosequenz an.

Этап информационного насыщения. На этом этапе обучающиеся просматривают репортаж в группе, опираясь на сценарий матча, включающий следующие этапы:

- 1) приветствие, обращение к публике, приглашение к игре, объявление интриги;
- 2) краткое представление команд, исторический комментарий, информация о заменах;
- 3) церемония начала игры;
- 4) ход игры;
- 5) прощание с аудиторией.

В качестве опоры обучающимся предлагаются рабочие листы с некоторыми примерами клише футбольного жанра, которые необходимо расширить примерами из просмотренных в группах футбольных матчей.

ARBEITSBLATT

Vervollständigen Sie die vorliegende Liste mit Fussballklischees:

1. Herzlich willkommen zum zweiten EM-Halbfinale zwischen Deutschland und Italien. Spanien wartet. Und egal, ob heute Italien oder Deutschland den Finaleinzug schafft – es erwartet uns ein absolutes Traumfinale.

Deutschland, mittlerweile der Topfavorit auf den Titel, gegen Griechenland, die Nation, über die man sich wundert, wie sie es ins Viertelfinale geschafft haben.

2. So verlockend auch Rückblicke auf die große Historie des Traditionsduells sind, so imposant sich Statistiken lesen, wie die, die besagt, Deutschland habe noch nie ein Pflichtspiel und seit 17 Jahr auch kein Testspiel gegen Italien gewinnen können: noch interessanter sind die bevorstehenden 90 Minuten.

Die entscheidenden drei Fragen in der deutschen Aufstellung habe sich inzwischen geklärt, in der Innenverteidigung spielen Hummels und Badstuber, Mertesacker hat also das Nachsehen. Jerome Boateng übernimmt die Außenbahn, als Gegenüber von Philipp Lahm, auch das wurde in den letzten Tagen sehr diskutiert.

Noch eine Analyse des italienischen Strategen Andrea Pirlo: Der Mann hat bei der EM Bälle verteilt wie es sonst nur ein Quarterback im American Football tut. Er nimmt das Spielgerät auf, betrachtet kurz das Feld vor ihm und schickt dann einen 20–50–Pass zu einem Angreifer. Meist kann er diese Bälle unbedrängt spielen.

Guten Abend, liebe Zuschauer! Schön, dass Sie dabei sind, wenn es wieder heißt: Der Ball ist rund, ein Spiel dauert 90 Minuten und am Ende gewinnen die Deutschen. Gut, das ist Wunschdenken.

3. Die Spieler stehen auf dem Platz. Sie kennen den üblichen Ablauf: Fotos, Hymnen, Seitenwahl, Handshake.

Die Spieler kommen auf's Feld. Erst noch die Hymnen, dann geht's los.

Anpfiff! Einmarsch und Hymnen.

4. Unerwartete Rotation

Tor!

Gelb gegen

wird gefault

der nächste Wechsel für Elfmeter für

5. die Zeit ist abgelaufen

das Aus aus Deutscher Sicht

Italien steht im Finale

Abpfiff, Schlusspfiff

Der neue aufgestellte Weltrekord von 15 Pflichtspielsiegen in Serie stimmt positiv.

Wir werden an dieser Stelle auch kommenden Sonntagabend zur Stelle sein.

Используя транскрипт репортажа, обучающиеся составляют глоссарий к нему.

ARBEITSBLATT

Stellen Sie Glossar zum Fussballreportage zusammen.

Der Paß – «пас»

der Torschütze – «бомбардир»

der defensive Wechsel – «замена в обороне»

die Ecke – «угол», *der Ballbesitz* – «владение мячом»

der Anpfiff – «сигнал свистком к началу состязания», *die Halbfinale* – «полуфинал»

das Pflichtspiel – «обязательный матч», *der Schuss* – «удар»,

die Flanke – «край поля»

der Distanzschuss – «дальний удар»

der Treffer – «гол»

die Vorlage – «передача»

die Nachspielzeit – «время после игры»,

die Pfosten – «штанга»

Team – англ., «команда»

Defensive – англ., «оборона»

Chance – англ., «шанс»

Tackling – англ., «блокировка»

Dribbling – англ., «вести мяч»

cool – англ., «круто, здорово»

Live-Ticker – англ., «отсчет»,

EM или *WM-Historie* – англ., «история чемпионата по футболу Европы и мира»,

Startelfdebüt – франц., «дебют команды»,

DFB-Dress – англ., «костюм немецкого футбольного союза»,

Handshake – англ., «рукопожатие»,

Shootingstar – «звездный бомбардир», *der Fan* – «фанат, болельщик»,

Keeper – «вратарь»,

Coach – «тренер»

Europa League – «лига Европы»

Champions League – «лига чемпионов»

der Kicker – «футболист»

Foul – «фол, нарушение правил игры»

der Lucky Punch – «счастливый удар»

Fairplay – «честная игра»

stoppen – «остановить мяч»

aufdrücken – «подвигаться плотнее, смыкаться»

bomben – «бомбардировать»

ausgleichen – «сравнять счет, kombinieren – «комбинировать»,

stürmen – «нападать»

die Hereingabe klären – «уточнить подачи мяча в центр

Die Löw – Elf – «команда ФРГ под руководством Лёв»

„Startelf“ – «первоначальный состав команды»

Die offene Sohle – «попытка удара соперника ногой»

rüdes Einsteigen – «грубое начало»

Offensivfoul – «нечестная атака», *gefoult werden* – «грубо сыграть»

Этап интеграции. Группы составляют свой вариант футбольного комментария отдельных этапов матча с опорой на глоссарий и презентуют его в пленуме. Разработанные материалы, в том числе записанные аудиофайлы размещаются на подкаст-терминале. Аудиофайлы можно сопроводить комментариями, пояснениями, сообщениями по теме, иллюстрациями. Завершающим этапом работы с подкастами является коллективное обсуждение результатов работы в группах. В процессе обсуждения обучающимся предлагается выбрать лучшего комментатора.

Предложенный алгоритм работы с подкастами футбольных репортажей применим также и для работы с подкастами иной тематики.

ЛИТЕРАТУРА

- Аникина Ж. С. Развитие умений учебной автономии у студентов вуза при обучении иностранному языку с использованием подкастов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 26 с.
- Денисова Г. И., Аносова В. В. Лексико-семантические особенности жанра футбольного комментария // Общетеоретические и частные вопросы языкознания. – Чебоксары, 2014. – С. 146–150.
- Маскинкова И. А., Манакова М. В. Лингвокультурные концепты в обучении бакалавров лингвистики немецкому языку как основному иностранному // Современные вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе. – Чебоксары, 2014. – С. 27–31.
- Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2. 0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6 – С. 8–11.
- Третьякова И. В., Стенина Ю. И. Спортивная метафора в немецкоязычном публицистическом тексте // Вопросы филологии и переводоведения в социокультурном контексте: сб. науч. ст. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 51–55.

УДК 811.124: 61

Роль олимпиады по латинскому языку и основам медицинской терминологии в подготовке студентов-медиков

КОРОЛЕВА В. В., ПАНКОВА Н. Б., СЕМЕНОВА Е. И.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. В статье рассматривается значение студенческой олимпиады по латинскому языку и основам медицинской терминологии для формирования у студентов-первокурсников интереса к культурному наследию античности и стимулирования их научно-исследовательской работы. Приводятся задания и вопросы интернет-олимпиады, в том числе составленные авторами статьи.

Ключевые слова: латинский язык, медицинская терминология, культурологический аспект, интернет-олимпиада, значение термина.

The Role of Latin and Basics of Terminology Olympiad in Medical Students' Training

KOROLEVA V. V., PANKOVA N. B., SEMENOVA E. I.

Mordovia State University

Abstract. The article considers the role of the Latin and Basics of Terminology Olympiad for first-year medical students in their developing a sustainable interest for the Ancient Greece cultural heritage as well as research work. The authors present the tasks of a typical Latin Internet Olympiad in Russian universities.

Keywords: Latin, medical term, cultural aspect, Internet-olympiad, term meaning.

Курс латинского языка в медицинских вузах носит терминологический характер. Цель этого курса как пропедевтической дисциплины – дать будущему врачу знания и умения, необходимые для осознанного понимания структуры латинской и русской терминологии, принципов ее построения, а также грамотного употребления во всех сферах медицинской науки.

Однако медицинская терминология – «это не только профессиональные названия-этикетки, служащие для ситуативного обозначения объекта, явления или процесса. Ведь каждый врач, как записано в квалификационной карте этой специальности – это специалист с широким университетским образованием, подразумевающим не только узкоспециальную подготовку, но и овладение знаниями и ценностями гуманитарного и общекультурного уровня» [Цисык 2010: 77] .

Еще в школе будущим студентам должно прививаться понимание того, что истоки европейской науки и культуры находятся в Древней Греции и Риме. Это в идеале. На деле, к сожалению, многие первокурсники не знают элементарных реалий и фактов из истории античной цивилизации, не догадываются об античном происхождении множества слов, окружающих нас в повседневной жизни. «Мы, латинисты, можем перед этой молодежью только слегка приоткрыть дверь в богатейшую и вечно востребованную сокровищницу символов, слов и понятий, созданных древними греками и римлянами» [Там же: 78].

Несмотря на дефицит времени в пределах сравнительно небольшого курса (72 часа) и весьма насыщенную программу, имеющую четко выраженный терминологический характер, мы стараемся изыскивать все возможные формы аудиторной и внеаудиторной работы, которые приобщали бы учащуюся молодежь к античному наследию. По возможности мы даем студентам на занятиях дополнительные задания так называемого «культурологического блока». Эти задания, имеющие целью расширить кругозор студентов, ориентировать студентов на активное освоение способов добывания новой информации, пробудить инициативу студентов создать собственные задания, направлены на подготовку к участию в Олимпиаде по латинскому языку.

Проведение компьютерных интернет-олимпиад по латинскому языку и основам медицинской терминологии в последнее время стало популярным. Инициаторами этих мероприятий стали латинисты медицинского факультета Института медицины, экологии и физической культуры Ульяновского государственного университета. Наряду с вопросами по терминологии участникам этих олимпиад предлагаются и вопросы по истории медицины и культуры античного Рима и Древней Греции, по латинским афоризмам, по этимологии и другим языковым проблемам.

Как справедливо отмечает Н. А. Круглик, интернет-олимпиада призвана стимулировать качества профессиональной подготовки специалистов; совершенствовать учебный процесс; активизировать самостоятельную научно-исследовательскую, внеаудиторную работу со студентами; развивать память, внимание, логическое мышление; создавать возможности для формирования компетентности и личности будущего специалиста. Интернет-олимпиада – это совместное творческое сотрудничество преподавателя, выступающего в роли консультанта, и студентов, которые совместно поэтапно осваивают новые программы с использованием интернет-технологий [Круглик 2014: 81].

Латинисты нашего вуза на протяжении нескольких лет не только готовят студентов к участию во Всероссийской интернет-олимпиаде, но и сотрудничают с ее организаторами в разработке профессионального и историко-культурологического блоков вопросов для представления участникам.

В данной статье мы приведем примеры заданий и вопросов только историко-культурологического блока по разделам изучения медицинской терминологии, предложенных студентам-латинистам Ульяновского государственного университета, а также разработанных авторами статьи.

I. АНАТОМИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1. Напишите на латинском языке анатомические термины, которые в классической латыни использовались для обозначения частей зданий, предметов быта, орудий труда и т. д.

Части здания: столб, стенка, арка, лестница, преддверие (вестибюль), ворота, окно, пристрой, дверь ... (продолжите список).

Одежда и аксессуары: туника, ткань, складка ... (продолжите список).

Музыкальные инструменты: флейта ... (продолжите список).

2. Скажите по-русски: Какое яблоко нельзя съесть?

3. Почему в слове *thyreoides* нельзя пропускать букву *e* и произносить (или писать) *thyroides*?

4. Что означает слово *thorax* в литературной латыни и почему это полезно знать?

5. Какой орган описал Авиценна: «Три полости и два придатка в виде ушек. Придатки эти сморщены и расслаблены, пока оно сжато. А при расширении натягиваются и помогают выжимать содержимое внутрь»?

6. Какой нерв не может найти свое место в организме?

Загадки. Дайте ответ на латинском языке:

а) Если б не было его, не сказали б ничего (*lingua*);

б) У двух матерей по пяти сыновей, одно имя всем (*digitus*);

в) День и ночь оно словно заведено. Будет плохо, если вдруг прекратится этот стук (*cor*);

г) Вот гора, а у горы две глубокие норы. В этих норах воздух бродит, то заходит, то выходит (*nasus, nares*);

д) На ночь два оконца сами закрываются, а с восходом солнца сами открываются (*oculi*).

II. КЛИНИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1. Объясните значение слова *clinica, ae f.*

2. Назовите «странные, абсурдные» термины с приставкой *a (an-)*:

Analgesia, apodia, avitaminosis, anorchidia, anoxia, anodontia, amnesia, anaemia.

3. Приведите две версии происхождения аббревиатуры *SPA*.

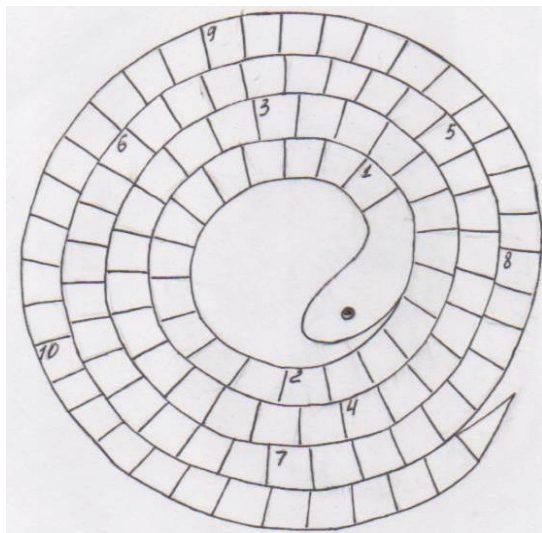
4. Популярная в настоящее время талассотерапия – это буквально:

а) лечение водорослями

б) лечение минеральной водой

в) лечение морем.

5. Разгадайте кроссворд.



1. кровотечение из десны после удаления зуба
2. спазм сосудов
3. заболевание позвонков
4. оперативное отнятие конечности или органа
5. инструмент для осмотра наружного слухового прохода и барабанной перепонки
6. рентгенологическое исследование молочной железы
7. отсутствие подвижности в суставе
8. опущение селезенки
9. застой слюны
10. измерение грудной клетки

6. Вспомните значение ТЭ *hippo-* и *-iatria*.

6а. Что означает имя Гиппократ?

6б. Что означает выражение *Facies Hippocratica*?

6в. Какая связь между словами: *Гиппократ, Филипп, гиппопотам, ипподром, гиппокамь, гиппиатр, гиппология*?

7. Какие версии появления термина «Кесарево сечение» вы знаете?

8. Какая связь между словами:
 - а) *истерия* и *гистерорексис*;
 - б) *педикюлез*, *педикюр*, *велосипед*, *мопед*, *педаль*?
9. Какую болезнь итальянцы называли «испанской», французы «неаполитанской», русские «польской», немцы и швейцарцы – «французской»?

III. ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1. Оставшиеся в тигле и бесполезные для дальнейших опытов продукты производимых алхимиками химических реакций назывались: а) утиль; б) мертвая голова; в) тартраты.
2. С каким богом древнего Египта вы можете связать термины *Витамины*, *амины*, *аминокислоты*, *аммиак*, *аммоний*?
3. *Adonis vernalis*, *Mentha*, *Helianthus* – эти названия растений являются мифонимами. О каких мифах идет речь?
4. Какое еще языковое соответствие (кроме химического названия *Phosphorus*) имеет в латинском языке греческое прилагательное *φωσφόρος* *светоносный* (эпоним первого «светлейшего» ангела)?

IV. ГУМАНИТАРНЫЙ БЛОК

1. Каких представителей Александрийской медицинской школы вы знаете? Что означают введенные ими термины «систола», «диастола», «анастомоз», «булимия»?
2. Какой термин ввел поэт Джироламо Фракасторо вместо существовавших *morbus gallicus* и *morbus neopolitanus*?
3. Какое латинское выражение используется в перечне документов, необходимых для устройства на работу в иностранную фирму?
4. Какой девиз сопутствует эмблеме врачевания – горящей свече?
5. Что ответил мудрец Биант согражданам, спросившим, почему он ничего не взял с собой, убегая из осажденного города? Что он хотел этими словами сказать?
6. Слово «сноб» является усеченным вариантом латинского сочетания. Расшифруйте его и объясните, при каких обстоятельствах оно использовалось.
7. Для того, чтобы получить более полное представление об античных богах, нужно вспомнить, какие предметы являлись необходимым атрибутом для каждого из них.
8. Восстановите изображение богов с помощью приведенной ниже таблицы. Запишите ответы, используя цифры и буквы (Например: 11 – I).

1. Аполлон	а) Повязка на глазах, рог изобилия и весы в руках
2. Афродита (Венера)	б) Виноградная лоза, плющ, жезл, чаша
3. Минерва	с) Колчан, золотой лук и факел
4. Меркурий	д) Чудесный пояс, в котором скрыта тайна обаяния
5. Фемида	е) Лавровый венок
6. Танатос	ф) Жезл Кадуцей, крылатые сандалии, крылатый шлем
7. Асклепий	г) Изображение юноши или мальчика с золотыми крылышками, луком, стрелами, колчаном
8. Дионис	h) Изображение падшего ангела с черными крыльями и мечом в руках
9. Диана	і) Шлем, копье, щит
10. Амур (Купидон)	к) Изображение бородатого мужчины с палкой, вокруг которой извивается змея

9. Торжественный свадебный обед в Древней Греции, на который собирались гости, назывался:
а) коллоквиум; б) симпозиум; в) консилиум
10. Объясните значение терминов: *асклеиады, асклепийоны, периодевты*.
11. Объясните значение терминов: *голова Медузы; сардоническая улыбка*.
12. Переведите текст “Cura ut valeas” на русский язык в оригинальной форме (можно в стихах). Мы приводим здесь свой вариант перевода:

Cura, ut valeas!

*Plurimi viri et feminae,
adulescentuli et puellae
bacillos nicotinicos tenues
sugere solent, eoque modo
fumum valetudini perniciosum
in pulmones resorbunt. Quibus
multi morbi imminet: cancer
pulmonum, ulcera intestina,
morbus venarum coronarium,
tussis chronica. Medici remediis
variis utuntur, quibus consuetudo
periculosa detrahi possit.*

Лечись, чтобы быть здоровым!

Мужчины, женщины и дети
Употребляют никотин,
Губя тем самым организм, и забывают,
Что дым табачный в легкие впускают;
Тот дым, что многие болезни вызывает:
Рак легких, язвы ЖКТ,
Болезнь сосудов коронарных,
Не говоря, среди других, уже
О кашле сильном и коварном.
Врачи придумывают средства
От пагубной привычки отучить;
И пластырь применяют – «Никоретто» –
Чтоб все могли здорово жить.

Материалы интернет-олимпиады можно использовать в учебном процессе после окончания олимпиады, а также при создании профильных курсов.

Следует отметить, что при подготовке студентов к участию и в момент проведения интернет-олимпиады по латинскому языку меняется и роль педагога, повышается его информационная культура. Педагог координирует поток информации. Следовательно, ему необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с учащимися.

Студенты с удовольствием участвуют в таких дистанционных олимпиадах. Благодаря этому они значительно расширяют свой кругозор, получают возможность эффективно применить знания, полученные в процессе обучения, в нестандартной ситуации, проявляют эрудицию и логическое мышление, совершенствуют умения работать в условиях ограниченного времени. Участвовать в таком интеллектуальном марафоне очень интересно и полезно для студентов с разным интеллектуальным потенциалом [Круглик 2014: 80]. Некоторые из них становятся активными членами научных кружков и секций по различным дисциплинам.

Таким образом, студенческая олимпиада по латинскому языку и медицинской терминологии, являясь одной из форм новой образовательной технологии и методом стимулирования научно-исследовательской работы студентов, не только способствует повышению мотивации к обучению, развивает фантазию, воображение и творческое мышление, но и, что очень важно, позволяет приобщить будущих врачей к великой духовной культуре античности, ввести эту культуру в их личный мир, совершенствовать личность будущего эрудированного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

- Круглик Н. А. Интернет-олимпиада по латинскому языку как одна из форм новой образовательной технологии // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: материалы VII междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15–17 мая 2014 г. / редкол.: Н. А. Круглик (гл. ред.), Т. С. Коротюк. – Минск: МИТСО, 2014. – С. 79–81.
- Цисык А. З. Лингвистические и культурно-исторические аспекты восприятия и усвоения античного наследия в курсе латинского языка медицинского вуза // Межкультурная коммуникация и современные технологии обучения иноязычному профессионально ориентированному общению в неязыковом вузе: сб. науч. ст. преподавателей каф. иностр. языков УО ФПБ МИТСО. – Минск: МИТСО, 2010. – С. 77–84.

Модульный подход к обучению русскому языку делового общения для мигрантов

МИЛОВАНОВА М. В., ТЕРЕНТЬЕВА Е. В.

Волгоградский государственный университет (г. Волгоград)

Аннотация. В статье предлагаются специальные обучающие модульные программы, которые могут быть использованы в практике преподавания РКИ для специальных целей. Предлагаемые программы позволят мигрантам овладеть основами делового русского языка, что в дальнейшем обеспечит им продуктивное взаимодействие с государственными и социальными институтами принимающего региона.

Ключевые слова: русский язык для специальных целей, обучающие модульные программы, основы делового русского языка, культурно-языковая адаптация мигрантов.

Module Approach to Business Russian Language Training for Migrants

MILOVANOVA M. V., TERYTYEVA E. V.

Volgograd State University

Abstract. The authors of the article offer special module training programs that can be used in practical teaching of Russian language for specific purposes. The programs give migrants an opportunity to master the basics skills of Business Russian language that will provide them with effective communication with governmental and social institutions of a hosting region.

Keywords: Russian language for specific purposes, module training programs, basic skills of Russian business language, language and cultural adaptation of migrants.

Развитие концепции преподавания иностранного языка для специальных целей, как известно, было вызвано повышением спроса на язык в целях его использования в определенных областях, а также для переноса акцента преподавания с возможностей обучающего на интересы и потребности обучаемого [Афанасьева 2012; Забросаева, Конурбаев 2014].

В России с 1990-х гг. по настоящее время в силу ряда причин сложилась ситуация, при которой для экономического развития страны все большее значение приобретает возможность импорта трудовых ресурсов [Милованова, Терентьева 2013; Шамне, Милованова, Терентьева 2014]. Многие регионы Российской Федерации в связи с этим стали принимать на себя значительную миграционную нагрузку из числа граждан ближнего зарубежья, готовых работать в различных секторах экономики, прежде всего в строительстве и сельском хозяйстве [Шамне 2013]. Необходимость осуществления трудовой деятельности в неродной языковой среде с использованием русского языка как посредника международного и межкультурного общения потребовало разработки специальных программ и методик, обеспечивающих культурно-языковую адаптацию иностранных граждан к условиям России. Таким образом, «русский язык для специальных целей» постепенно становится предметом изучения в среде мигрантов, ищущих работу в России.

Опыт показывает, что для эффективности процесса культурно-языковой адаптации трудовых мигрантов требуется создание школ мигрантов, преподавание в которых русского языка как иностранного для специальных целей должно осуществляться по специальным программам, в том числе и в рамках модульной системы [Милованова, Терентьева 2013а].

Как подчеркивают сами трудовые мигранты, имеющие элементарный уровень владения русским языком, они весьма заинтересованы в получении знаний по основам российского законодательства, русской истории и культуре, правовым нормам страны пребывания, а также по начальным основам

делового русского языка. Одним из ключевых, на наш взгляд, в программе обучения мигрантов должен стать интегрированный учебный курс «Основы истории, права, деловой коммуникации в России», который бы включал в себя ознакомление с законами РФ, образом жизни местного населения, культурными традициями, особенностями межнационального общения. В качестве составной части этого интегрированного курса мы предлагаем модуль «Основы делового русского языка для трудовых мигрантов», цель которого состоит в обеспечении определенного уровня владения деловым русским языком, достаточного для успешного взаимодействия трудовых мигрантов с государственными органами принимающего общества. Программа модуля предполагает ознакомление с основными государственными и социальными институтами, обучение основам устной деловой речи, начальным основам письменной деловой речи. К программе прилагаются учебно-методические материалы, включающие лексические минимумы, ориентированные, с одной стороны, на современную практику русскоязычного делового общения, а с другой – на целевые потребности слушателей программы; минимальный набор наиболее частотных грамматических конструкций, а также универсальных этикетных формул.

В подготовке мигрантов особого внимания требует коммуникативный аспект, расширение словарного запаса обучающихся. Выполнению этой задачи должна способствовать организация учебного материала в форме так называемых лексических (речевых) тем, сопровождающихся введением лексических минимумов в рамках каждой учебной темы. Закрепление полученных навыков можно строить на основе тренировочных упражнений, работы с текстами, активных занятий, предполагающих создание ситуаций ролевых игр, связанных с деловой тематикой, например: «Идем на прием в УФМС», «Ведем простую деловую беседу», «Узнаем информацию по телефону», «Заполняем анкету», «Пишем заявление», «Закключаем трудовой договор». Очевидно, что преподавание этой дисциплины должно носить практико-ориентированный характер, так как основная мотивация слушателей связана с их потребностью в практическом владении деловым русским языком. Грамматический минимум вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, на занятии ставится коммуникативная задача, а грамматика становится лишь средством ее решения.

Кроме того, модуль может включать в себя несколько занятий, объединенных общей темой «Основы межкультурной коммуникации для мигрантов», в рамках которой слушатели знакомятся с лингвокультурной спецификой делового взаимодействия представителей разных народов и культур, что в целом способствует формированию устойчивого навыка общения в многонациональном государстве, воспитывает толерантность. Как показал опыт создания пособия по культуре русской деловой речи и казахско-русской межкультурной коммуникации совместно с коллегами из Республики Казахстан, знакомство с традициями и языком родной и русской культуры позволяет представителям разных культур при осознании ими определенных различий не испытывать дискомфорта в процессе коммуникации [Культура русской деловой речи 2012].

Объем часов, отводимых на освоение модуля «Основы делового русского языка для трудовых мигрантов», может меняться в зависимости от потребности обучающихся. Вместе с тем слушатели школ должны владеть навыками устного и письменного речевого общения, необходимыми для общения с русскоязычным населением на бытовые темы; навыками общения в официально-деловых ситуациях, а также в ситуациях, максимально приближенных к их профессиональной деятельности. Продолжительность обучения может быть различной – от 2 недель и более, 4 недели, 6 недель и более; интенсивность – от 2 занятий в неделю по 3 акад. часа.

Основные разделы учебного модуля «Основы делового русского языка для трудовых мигрантов» включают следующие учебно-методические материалы:

1. Лексический минимум. В разделе даются слова и выражения, необходимые для изучения данной лексической темы.

2. Фразеологический минимум. В разделе слушателям предлагаются основные формулы делового этикета, клишированные выражения, характерные не только для устного, но и для письменного делового общения.

3. Основы межкультурной коммуникации. Раздел призван восполнить знания слушателей об особенностях межкультурного делового взаимодействия, глубже познакомить с культурой народа изучаемого языка.

4. Лингвострановедческий минимум. Учебный материал в этом разделе организован на основе аудио-видео и текстового аутентичного материала, содержащего профессионально-ориентированную лингвострановедческую информацию, отражающую особенности региона.

5. Это интересно! В этой рубрике даются интересные «говорящие» факты по лексической теме, снять напряжение.

Разработанные учебно-методические материалы позволяют организовать обучение трудовых мигрантов, способствующее обеспечению их подготовки к взаимодействию с государственными органами и интеграции мигрантов в принимающее общество отдельно взятого региона.

Обучение в рамках модуля состоит из нескольких этапов:

1) обучение – формирование и развитие лексико-грамматических умений и навыков (система предтекстовых заданий на лексическую и синтаксическую синонимию/антонимию, виды глагола);

2) закрепление – тренировка (система заданий на использование синонимических/антонимических языковых средств в диалогах);

3) контроль (лексико-грамматические тесты в конце каждой темы).

Основой каждой темы является текст, предназначенный для изучающего чтения и выполняющий следующие функции:

- представляет собой образец речевого жанра определенного функционального стиля;
- является источником информации, необходимой для общения в рамках предложенной темы;
- служит базой взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
- знакомит обучающихся с историей, культурой России.

Одной из основных и наиболее распространенных форм работы над каким-либо текстом в иностранной аудитории является его чтение, сопровождающееся таким методически важным приемом, как комментирование. При этом текст рассматривается как структура, органично сочетающая в себе элементы этического, эстетического, идеологического и национально-культурного плана.

Наиболее распространенный способ комментирования при чтении различных, в том числе и художественных текстов в практике преподавания РКИ, сводится к экспликации, толкованию, перифразированию, к замене непонятных слов понятными. Однако данный комментарий носит фрагментарный характер и должен использоваться наряду с так называемым опережающим комментированием, который формирует установку на соответствующую историко-культурную среду и благодаря которому все потенциальные трудные слова текста как бы заранее наполняются соответствующим содержанием. В состав текстов, используемых для чтения, в пособии включены и тексты, отражающие особенности истории, быта, культуры России, что должно способствовать более быстрому процессу адаптации в инокультурной среде.

Внутри каждой темы материал располагается следующим образом:

1) предтекстовые задания на снятие лексико-грамматических и понятийных трудностей;

2) притекстовые (текст и тест или письменное задание), которые отсылают к соответствующему уровню и разделу (например, базовый уровень, Чтение, задание 1);

3) послетекстовые задания (в соответствии с характером и объемом заданий, предлагаемых иностранцам при сдаче тестов, в частности, разделы «Письмо», «Говорение», частично «Чтение»), направленные на развитие умений и навыков устной и письменной речи;

4) лексико-грамматический тест включает задания на систематизацию и активизацию лексических и грамматических навыков на материале наиболее трудных грамматических и лексических явлений системы русского языка (основное значение падежей, предложно-падежные формы существительных и местоимений, согласование прилагательных, виды глагола, формы времени, употребление числительных, наречий, союзов). Структура некоторых лексико-грамматических тестов включает в себя задания на выявление особенностей официально-делового стиля. Стилистические разделы в качестве дополнительного материала включают разного рода тесты и небольшие тексты, также направленные на повторение лексико-грамматических и функциональных явлений официально-делового стиля современного русского языка.

К каждой ситуации предлагается лексико-грамматический материал и система упражнений, нацеленных на закрепление элементарных навыков общения в условиях делового взаимодействия.

Таким образом, предложенный учебный модуль наряду с другими курсами позволит организовать подготовку трудовых мигрантов к сдаче экзамена по русскому языку, поможет им адаптироваться в новых условиях трудовой деятельности, будет способствовать более последовательной интеграции мигрантов в принимающее общество.

ЛИТЕРАТУРА

- Афанасьева М. В. ESP – английский для специальных целей: история. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/gumnauka/2012_03/10.pdf
- Забросаева И. А., Конурбаев М. Э. От LSP до специализированного дискурса: исторический срез. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_49_04zabrosaeva.pdf
- Культура русской деловой речи и казахско–русская межкультурная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Н. Л. Шамне, М. В. Милованова, Е. В. Терентьева, А. Н. Шовгенин, Н. М. Томанова, А. С. Бузело. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – 234 с.
- Милованова М. В., Терентьева Е. В. Языковое пространство полиэтнического региона: эколингвистический подход // Власть. – № 6. – 2013. – С. 80–83.
- Милованова М. В., Терентьева Е. В. Модульный принцип обучения мигрантов русскому языку в рамках ТРКИ // Нижегородское образование. – № 3. – 2013. – С. 182–186.
- Шамне Н. Л. Культурно-языковая и социальная адаптация мигрантов // Власть. – № 6. – 2013. – С. 44–47.
- Шамне Н. Л., Милованова М. В., Терентьева Е. В. Социальные и языковые трансформации в этнолингвокультурном пространстве региона // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – № 17. – М., 2014. – С. 246–251.

УДК 37.016: 81: 378. 6–057. 87

Актуальные проблемы преподавания иностранного языка студентам технического вуза

САМОЙЛОВА Е. В.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы преподавания иностранного языка студентам технического вуза. Данный вопрос рассматривается на примере специальности ПНР-1 МГУ им. Н. П. Огарёва «Теплоэнергетика». Анализируются ключевые моменты, влияющие на языковую подготовку будущих инженеров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная коммуникация, иностранный язык для технических специальностей, переходный, накопительный и определяющий этапы обучения.

Curent Issues of Teaching Foreign Language to Technical Students

SAMOYLOVA E. V.

Mordovia State University

Abstract. *The article deals with the problems of teaching a foreign language to technical students. The issue is analyzed in the framework of priority research field «Heat Power Engineering» of Ogarev Mordovia State University. The paper considers the key pillars having an impact on prospective engineers' language proficiency.*

Keywords: *professional competency, professional communication, foreign language for technical specialities, transitive, cumulative and determining stages of learning.*

В настоящее время иностранный язык (ИЯ) является основой международного сотрудничества в любой профессиональной сфере. С расширением научно-технического взаимодействия появляется больше специалистов, профессиональная деятельность которых непосредственно связана с иностранным языком. Иноязычное профессиональное общение способствует более активному использованию мировых достижений в области науки и техники и приобретению новых профессионально-значимых знаний в соответствии с ценностными ориентациями представителей конкретной социально-профессиональной группы.

В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о языковой подготовке в техническом вузе, роли и месте ИЯ в системе профессиональной подготовки будущих инженеров.

Как подчеркивается в трудах И. Басзанже, «обучение является ключевым моментом в процессе профессиональной социализации, поскольку именно в этот период обеспечивается контроль за обучаемыми, а также происходит приобщение их к новой профессиональной культуре, ее ценностям, нормам и знаниям. Процесс формирования профессионалов не менее важен, чем сам механизм, который способствует освоению профессии. Когда траектория индивидов пересекается с общей траекторией (места учебы и работы), в нее проникают и другие элементы социальной среды, то есть происходит их интеграция» [Baszanger 1981: 224].

Главным критерием качества подготовки выпускников вузов признается «профессиональная компетентность, связанная со способностями аккумулировать и интерпретировать знания, умения и навыки, полученные в период обучения» [Исаева 2007: 133].

К числу наиболее значимых результатов реализации программы развития МГУ им. Н. П. Огарева относится «формирование всесторонне развитой социально-активной личности, подготовка выпускника университета (особенно выпускника университета, обучающегося по приоритетному направлению развития ПНР), обладающего профессиональными компетенциями и высоким профессиональным самосознанием» [Программа развития НИУ МГУ им. Н. П. Огарева, эл. рес.]. Необходимо подчеркнуть, что «коммуникативные и профессиональные потребности будущих специалистов предполагают создание дифференцированных систем обучения и учебных пособий, адекватных целевым установкам при иноязычном общении в различных профессиональных сферах. Многие исследователи подчеркивают высокую значимость «культурного капитала» любого конкурентоспособного специалиста, т. е. богатства человека в форме базовых ценностей, норм, интеллектуальных, морально-нравственных и социальных характеристик, определяющих его профессиональную компетентность» [Лаптева 2012: 227].

Однако, «высокие требования к уровню владения языком будущих специалистов не в полной мере соответствуют объему выделяемых на практические занятия академических часов (в рамках базовой программы), необходимых для достижения указанной цели» [Самойлова 2014: 118].

Данная проблема, в частности, касается студентов, обучающихся в рамках ПНР-1 МГУ им. Н. П. Огарева по направлению «Теплоэнергетика».

Период обучения в профессиональном учебном заведении, по мнению А. Б. Каганова, можно условно разделить на три этапа:

1) *переходный* (1–3^{-й} семестры). Осуществляются постепенное вхождение студента в учебный процесс, адаптация к новым условиям, овладение различными видами учебной деятельности (слушать и конспектировать лекции, готовиться к практическим занятиям);

2) *накопительный* (4–6^{-й} семестры). Характерно постепенное улучшение объективных и субъективных показателей деятельности студентов, что связано с получением новой информации, приобщением к профессиональной деятельности;

3) *определяющий* этап (7^{-й} и последующие семестры). Прежние представления изменяются, корректируются, обобщаются, вырабатывается более или менее устойчивая модель профессиональной деятельности [Каганов 1983: 16–18].

Языковая подготовка будущих специалистов направления «Теплоэнергетика» сокращена с четырех семестров до двух и составляет всего 90 ак. ч. практических занятий. Она осуществляется только в переходный период (1 курс), тогда как непосредственное включение в профессиональную среду происходит уже после окончания базового курса ИЯ в вузе.

Несомненно, «преподавание ИЯ в основном на переходном этапе обучения ... с длительным перерывом на важнейшем накопительном этапе обучения представляется не в полной мере действенным в рамках коммуникативного, профессионально-деятельностного и социокультурного подходов. Другими словами, прерывание процесса изучения ИЯ в накопительный период обучения в вузе, когда начинается преподавание собственно профильных дисциплин и приобщение обучающихся к профессиональной деятельности, не служит достижению данных целей» [Самойлова 2014: 119].

Необходимо отметить, что целями дисциплины «Иностранный язык» являются повышение исходного уровня владения языком, обучение практическому владению языком для дальнейшего самообразования и решения социально-коммуникативных задач как в повседневном, так и в профессиональном общении [«Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов»: Примерная программа 2009; Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения, эл. рес.].

Исследователи в области преподавания иностранного языка для технических специальностей подчеркивают важность активного освоения следующих аспектов ИЯ, необходимых для профессионального роста специалистов: «говорения и аудирования – для презентаций, телеконференций и общения с коллегами и клиентами по телефону; письма и чтения – для написания и изучения электронных сообщений, отчетов, служебных записок, протоколов совещаний и т. п. » [Spence 2013: 14]. Однако, из-за незначительного количества аудиторных часов, отводимых по программе на изучение ИЯ студентами направления «Теплоэнергетика» на переходный этап обучения, данным вопросам уделяется недостаточно внимания.

В итоге, «на момент окончания вуза студенты, как правило, овладевают языком специальности в объеме недостаточном для продуктивного и эффективного профессионального общения и утрачивают ранее приобретенные коммуникативные навыки без постоянной языковой практики, что препятствует успешному профессиональному становлению специалистов» [Самойлова 2014: 119].

Наряду с нехваткой аудиторных часов, существует проблема с учебными пособиями для указанного направления. Как отмечает О. Г. Поляков, если обучение ИЯ для общих целей во многом «обусловлено сложившейся традицией преподавания, выбором того или иного учебника, рекомендованными Министерством образования программами и более или менее четкими стандартами, а также системами уровневого тестирования, в том числе международными..., то проектирование профильно-ориентированных курсов для студентов других сфер... занимает существенную и весьма важную часть нагрузки преподавателя» [Поляков 2003: 19].

Оптимизация учебного плана в сторону увеличения количества часов на изучение ИЯ в техническом вузе и введение факультативов после прохождения основного курса, в значительной степени

позволила бы преподавателям разрабатывать и последовательно внедрять в учебный процесс более действенные методики преподавания языка с учетом современных требований и добиться больших результатов.

Более того, вызывает крайнюю обеспокоенность низкий базовый школьный уровень по ИЯ (средний показатель – 35%)¹, выявленный у студентов 1 курса направления «Теплоэнергетика», что свидетельствует о необходимости создания и реализации эффективной модели обучения ИЯ на базе школы, способной в дальнейшем обеспечить преемственность между всеми звеньями системы образования. Поскольку, «оставаясь воспитывающим и образовательным институтом, – писал П. А. Сорокин, – школа является частью социального механизма, который апробирует способности индивидов, просеивает их и определяет их будущие социальные позиции...» [Сорокин 1994: 409] Кроме того, вводно-коррективные курсы по ИЯ для студентов 1 курса позволили бы обучающимся «подтянуть» свой уровень и в дальнейшем учиться более мотивированно и успешно.

Таким образом, парадоксальность сложившейся ситуации очевидна: с одной стороны, направление подготовки «Теплоэнергетика» входит в ПНР-1. Исследования и научные достижения в данной области имеют огромное значение для модернизации различных отраслей хозяйства республики и всей страны в целом. С другой стороны, проанализированные выше проблемы языковой подготовки, связанные с сокращением периода освоения иностранного языка и др., на фоне низкой востребованности ИЯ на российском рынке труда (лишь для 1/6 предлагаемых технических вакансий на российских порталах кадровых агентств требуется «технический ИЯ» или «приветствуются знания ИЯ»²) не способствуют успешной социально-экономической, социально-профессиональной и социокультурной интеграции отечественной инженерной науки и отрасли в мировое сообщество.

ЛИТЕРАТУРА

- «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов»: Примерная программа / под общей редакцией С. Г. Тер-Минасовой. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/ppd/11/11>
- Исаева О. Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку // Вестник СамГУ. – 2007. – № 1 (51). – С. 127–135.
- Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
- Лаптева И. В. Формирование культурного капитала специалистов Республики Мордовия посредством дистанционного обучения // Вестник НИИГН при Правительстве Республики Мордовия: Научный журнал. – № 4. – 2012. – С. 227–233.
- Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Учебное пособие. – М.: НВИ-ГЕЗАУРУС, 2003. – 188 с.
- Программа развития НИУ МГУ им. Н. П. Огарева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mrsu.ru/ru/news/hotinfo.php?ELEMENT_ID=10636
- Самойлова Е. В., Назарова О. В., Корнилецкая Н. С. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода // Интеграция образования. – 2014. – № 2 (75). – С. 117–123.
- Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994. – 560 с.
- Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37>
- Baszanger I. Socialisation professionnelle et contrôle social // Revue française de sociologie. – Paris, 1981. – Vol. 22, № 2. – P. 223–245.
- Spence P. Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company // English for Specific Purposes. – Vol. 32. – Issue 2. – 2013. – pp. 97–109.

¹ Онлайн-тестирование (<http://diag.i-exam.ru/node/105>) проведено в октябре 2014 г. Приняло участие 46 студентов.

² Исследование проведено в октябре-ноябре 2014 г. (по материалам сайтов hh.ru, job.ru, rabota.ru)

Формирование фразеологической компетенции на занятиях по немецкому языку

ТУМАНОВА Е. О.

Московский городской университет управления Правительства Москвы (г. Москва)

Аннотация. В настоящем исследовании автор обращается к поиску причин возникновения трудностей при обучении фразеологизмам на занятиях по немецкому языку и находит их объяснение в гетерогенной природе фразеологического фонда немецкого языка и самого понятия «фразеология». В статье описываются основные принципы фразеодидактики и сквозь призму данных признаков рассматриваются современные учебные пособия по немецкому языку.

Ключевые слова: фразеология, фразеодидактика, фразеологизм, идиоматичность, языковой афоризм, обучение иностранным языкам, немецкий язык, фразеологическая компетенция, идиоматическая компетенция.

Formation of Phraseological Competence in German Classes

TUMANOVA E. O.

Moscow Government University of Management

Abstract. The article is devoted to the research of difficulties arising while learning phraseological units in the German language classes. The author finds the main causes of these difficulties in heterogeneous nature of phraseology. In the research the basic principles of phraseodidactic are described and modern textbooks on German language through the prism of these principles are discussed.

Keywords: phraseology, phraseodidactic, phraseological unit, idiomaticity, linguistic aphorism, learning foreign languages, German, phraseological competence, idiomatic competence.

1. Введение

Каждый преподаватель высшей школы имеет четкие представления об объеме компетенций и знаний, которыми должны овладеть учащиеся в рамках изучения немецкого языка как первого или второго иностранного. Целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, т. е. умения свободно общаться на иностранном языке. Согласно основному европейскому документу по изучению иностранных языков «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» (1971) основными требованиями к профессиональному владению иностранным языком (С 1) и владению языком в совершенстве (С 2) являются знание и свободное использование в речи устойчивых выражений, пословиц и поговорок немецкого языка. Однако, согласно замечанию П. Кюна, фразеологизмам практически не уделяется внимание на занятиях по немецкому языку [Kühn 1992: 167]. Таким образом, целью настоящей научной работы стало исследование проблем формирования фразеологической компетенции по иностранному языку.

2. Фразеология как лингвистическая дисциплина

Для описания возможных путей формирования фразеологической компетенции необходимо обратиться к пониманию «фразеологии» и «фразеологизмов».

Немецкий язык обладает многообразными выразительными средствами, которые позволяют придавать высказываниям образность и эмоциональность. Устойчивые сочетания слов и устойчивые выражения играют непосредственную роль в создании выразительной, эмоциональной и образной речи.

Исследованием подобных выражений занимается «независимая лингвистическая дисциплина» – фразеология [Федуленкова 2005: 35]. Изначально фразеология составляла раздел лексикологии, ее становление как самостоятельной дисциплины в европейском языкознании приходится на 80–90-е годы XX столетия [Palm 1995: 106]. Основными вопросами фразеологии выступают определение, классификация фразеологизмов, их морфолого-грамматические и синтаксические особенности, а также их стилистическое функционирование в речи [Федуленкова 2005: 36].

Предметом фразеологии как раздела языкознания является исследование природы фразеологизмов и их категориальных признаков, а также выявление закономерностей их функционирования в речи.

Термин «фразеология» переводится дословно с греческого языка как «учение о выражениях» (*logos* – учение, *phrasis* – выражение). Фразеология, как научное направление в лингвистике, занимается исследованием и описанием фразеологического фонда языка. В современной лингвистике фразеологии уделяется особое внимание, в этой области проводятся разносторонние исследования, ежегодно выходят в свет научные труды по актуальным проблемам развития науки.

Изучение фразеологизмов позволяет познакомить учащихся не только с языковыми особенностями, но с историей и культурой народа. Фразеология предстает в качестве обогащаемого источника познания языка как развивающейся и изменяющейся системы [Быстрова 1997: 3].

Следует отметить, что «фразеология» обозначает не только лингвистическую дисциплину, но и все фразеологические единицы одного конкретного языка [Fleischer 1997: 3]. Вслед за И. И. Чернышевой, под фразеологическими единицами (фразеологизмами) мы понимаем «раздельнооформленные устойчивые соединения слов различных структурных типов с единичной сочетаемостью компонентов, значение которых возникает в результате семантического преобразования компонентного состава» [Чернышева 1975: 652].

Понятие «фразеология» имеет в лингвистике множество определений. Различные толкования термина вызваны гетерогенной природой предметной области дисциплины, т. е. фразеологических единиц языка. «Гетерогенность – одна из самых больших теоретических сложностей и требований фразеологии», которая вызвана различными синтаксическими формами фразеологизмов, а также их коммуникативными функциями [Ehrhardt 2014: 3]. Так, например, предметную область фразеологии составляют устойчивое словосочетание „mit offenen Karten spielen“ (рус. действовать в открытую) и устойчивые выражения, представляющие собой завершённые предложения “Wissen ist Macht“ (рус. Знание – сила).

Таким образом, предлагается различать фразеологию в узком смысле (исследование только устойчивых словосочетаний) и широком смысле (изучение всех видов устойчивых словосочетаний и выражений: парных слов, крылатых выражений, афоризмов, пословиц, поговорок, газетных штампов и проч.)

Особо отметим, что традиционно афоризмы не рассматриваются как фразеологические единицы. «К фразеологическим выражениям следует относить не все, а только те афоризмы, которые стали пословицами или крылатыми выражениями» [Полчанинова 2011: 89]. Такие афоризмы функционируют в качестве фразеологических единиц и называются «языковыми афоризмами».

В нашей работе мы придерживаемся понимания фразеологизма (фразеологической единицы) в широком смысле.

3. Признаки фразеологических единиц

Гетерогенная природа фразеологического фонда немецкого языка определяет необходимость внедрения теоретических знаний по фразеологии на занятиях по иностранному языку. Учащимся необходимо объяснить основные свойства фразеологических единиц, которые позволят менее проблематично вычленять их в тексте или речи.

Основными признаками фразеологических единиц являются их воспроизводимость в речи и устойчивость. Они существуют в языке, воспроизводятся в готовом виде, а не создаются каждый раз в процессе речи. Структурную устойчивость фразеологизмов обуславливают их целостность и неразложимость выражаемого ими значения.

К категориальным признакам фразеологизмов исследователи относят следующие: постоянство компонентного состава, образность, сочетаемость лексем и сем, внутрикомпонентные связи, семантическую целостность, лексическую неделимость и т. п.

Сегодня сложилось единое мнение о том, что фразеологический фонд языка образуют все виды устойчивых словосочетаний, обладающих в отличие от самостоятельных лексем или свободных синтагм идоматичностью [Palm 1997: 9; Gündogdu 2007: 13; Ehrhardt 2014: 5] и устойчивостью (стабильностью) [Anisimova 2002: 248; Ehrhardt 2014: 4]. В большинстве классификаций фразеологи склонны рассматривать «фразеологизм» как родовое понятие по отношению ко всем устойчивым словосочетаниям, в основе дальнейшей систематизации которых лежит критерий идоматичности. Устойчивое словосочетание будет считаться идиомой, если его значение не будет образовано узуальными (дословными или лексико-метафорическими) значениями его составляющих. Сочетания, передающие высокую степень идоматичности, т. е. употребляющиеся в переносном смысле, обозначают идиомами. Те выражения, которые почти не обладают идоматичностью или совсем ее лишены, получили название коллокаций (полуфразем). Грань между идиомами и коллокациями имеет нечеткие очертания, часто не стабильна. Обе разновидности устойчивых выражений широко распространены в речи, однако, коллокации представляют собой так называемые автоматизированные компоненты речи, в то время как идиомы зачастую способны актуализировать тему разговора и придать сообщению оригинальность, наглядность, экспрессивность и эмоциональность. Таким образом, зачастую идоматичность выступает определяющим параметром фразеологичности, однако существуют неидоматические устойчивые словосочетания, причисляемые некоторыми лингвистами к фразеологизмам, например, „stolzer Vater“ (рус. гордый отец) [Stein 1995: 30; Donalies 2009: 22; Burger 2010: 31]. В подобных случаях Е. Доналиес предлагает рассматривать идоматичность как «возможный критерий» (dt. „Kann-Kriterium“), который может встречаться у фразеологизмов, но не всегда [Donalies 2009: 22].

4. Основные принципы фразеодидактики

Возникающие разногласия ученых по поводу предмета исследования фразеологии, классификации фразеологизмов, признаков фразем позволяют объяснить гетерогенность вопросов по проблемам обучения фразеологии, возникающих в процессе подготовки к занятиям по иностранному языку. Раздел фразеологии, который занимается систематической передачей знаний о фраземах на занятиях по родному и иностранному языку, называется «фразеодидактикой» [Ettinger 2007: 894].

Около тридцати лет назад В. Фляшер отметил, что фразеология имеет особое значение при обучении иностранному языку. Коммуникация, даже если и ограниченная, не возможна без минимального овладения фразеологизмами [Fleischer 1982: 32]. Именно поэтому фраземы должны стать неотъемлемой частью занятий по иностранному языку. Изучение фразеологизмов является важной задачей в процессе формирования и развития коммуникативной компетенции. Ряд ученых исследует проблемы формирования «идоматической» [Ehrhardt 2014; Lüger 2004] или «фразеологической компетенции» [Palm 1997; Römer/Matzke 2005] как составной части коммуникативной компетенции.

Основоположником фразеодидактики как научного направления стал П. Кюн (1994), который разработал трехэтапную модель (dt. „Dreischnitt“) обучения фразеологизмам: «открывать – раскрывать – употреблять» (dt. „entdecken – entschlüsseln – verwenden“).

Позднее Х.-Х. Люгер (1997) предлагает четырехэтапную модель (dt. „Vierschnitt“), дополняя предложенную П. Кюном концепцию предпоследним шагом – «закреплять» dt. „festigen“).

Первый шаг – открытие (узнавание) фразеологической единицы в тексте. Изучающие немецкий язык должны уметь найти фразему в тексте, отличить ее от других языковых структур. Важную роль в определении фразем играет идиоматичность. Необходимо понимать, что формирование фразеологической компетенции родного языка значительно отличается от системы обучения иностранному языку. Иногда преподаватели недооценивают роль родного языка в развитии фразеологической компетенции, хотя учащиеся постоянно обращаются к родному языку. При изучении фразем зачастую знание на родном языке переносятся на иностранный язык и образуют тем самым основу для восприятия и усвоения фразеологизмов немецкого языка.

Фразеологическая компетенция в родном языке осознанно или неосознанно переносится на иноязычные фразеологизмы и формирует базу для их понимания [Hallsteinsdóttir 2011].

Вторая фаза заключается в «раскрытии» значения, смысла фразеологизма. В качестве опоры при выявлении смысла фразеологической единицы могут служить ассоциации, картинки, словари и справочники, а также контекст. Определение значения фраземы по контексту и ее прагматической роли является особым этапом в формировании фразеологической компетенции.

На третьем этапе «Закрепление» предусматривается выполнение учащимися многочисленных упражнений, способствующих запоминанию и формированию навыков использования фразеологизмов в речи. По мнению Х.-Х. Люгера, при выборе упражнений не стоит руководствоваться дидактическими принципами освоения словарного запаса [Lüger 1997: 94]. При разработке заданий на закрепление фразеологизмов необходимо учитывать следующие обучающие аспекты: отработку компонентного состава фразеологизмов, изучение структурных особенностей, ознакомление с возможными ограничениями в употреблении, понимание общего смысла и умение оценивать семантико-прагматическое значение фраземы.

Последний шаг приводит к свободному использованию фразеологизма в речи. Для использования фразем в речи обучающиеся должны знать возможные коммуникативные ситуации, в которых тот или иной фразеологизм будет уместен.

Условия употребления фразем следует разбирать на примере соответствующих контекстов, отвечая на вопросы: «*Кто использует фразеологизм? К кому он обращается? Зачем, когда и где используется эта фразема?*». Учащиеся могут находить примеры употребления изученных фразеологизмов в прессе благодаря современным технологиям, анализировать в группе и самостоятельно создавать маленькие тексты, используя сформированный фразеологический запас [Gündogdu 2007: 17].

В качестве возможных вариантов упражнений мы можем называть следующие:

1. упражнения на запоминание фразеологизма:
 - задания на дополнение/замещение служат для выявления особых языковых свойств;
 - задания на комбинацию (фразеологический салат) помогают для закрепления и/или контроля;
 - задания на исправление неверного варианта для отработки и/или проверки отдельных фразем.
2. упражнения на закрепление значения фразеологизма:
 - исправление неверного значения;
 - задания на сопоставление фразем (фраземы и ее значения, фраземы и иллюстрации и проч.)
3. упражнения на репродукцию фразеологизма:
 - задания на перевод;
 - задания на дополнение/замещение, в которых следует подобрать согласно коммуникативной ситуации фраземы и употребить в указанной ситуации;
 - задания на развитие репродуктивных видов речевой деятельности: составление диалогов, описание ситуаций, персонажей или результатов работы.

Стоит отметить, что некоторые фразеологи предлагают дополнить модели формирования фразеологической компетенции до шести этапов: 1. замечание; 2. выработка «скелета» и опорных слов фразе-

ологизма; 3. разбор опорных слов; 4. сравнение описаний и поиск синонимов; 5. обращение к контексту; 6. углубленная работа [Heringer 2011: 147].

На наш взгляд, предложенная четырехэтапная модель является основополагающей и полностью соответствует главным принципам методики преподавания и дидактики «от теории к практике» и «от простого к сложному».

5. Современные учебные пособия сквозь призму фразеодидактики

Среди исследователей и преподавателей возникает вопрос о том, на каком языковом уровне стоит изучать фразеологизмы, внедрять их в образовательный процесс? Мы придерживаемся мнения о том, что развитие фразеологической компетенции следует за общим когнитивным развитием и происходит одновременно с формированием общей языковой компетенции [Jesenšek 2007: 19]. Изучение фразеологизмов должно проходить на всех языковых уровнях параллельно с обучением активному словарному запасу и навыкам повседневной коммуникации.

Особый интерес с точки зрения фразеодидактики вызывает новый учебник „Menschen (A2)“ (2013). В первом уроке „Mein Opa war einmal schon Bäcker“ во время прослушивания истории учащимся надо расставить картинки по порядку. Последняя картинка представляет собой иллюстрацию фразеологизма „hingehen, wo der Pfeffer wächst“ (рус. идти ко всем чертям!): мужчина указывает пальцем и произносит: „Geh doch dahin, wo der Pfeffer wächst“. Далее предлагается выполнить задания на грамматику а затем, используя опорные слова рассказать услышанную историю. Внимание заслуживает сама история, в которой главный герой, услышав от отца фразеологизм, отправился в Индию, т. е. восприняв устойчивое выражение в прямом смысле – «отправиться туда, где перец растет». Описанное задание позволяет сделать первый шаг в изучении фразеологизмов, изучить их особенности, обращать внимание на особую структуру и переносное значение. Несмотря на такой необычный подход на первом этапе формирования фразеологической компетенции, фразеологизмы практически не встречаются в учебном пособии, или отсутствуют задания на их закрепление и употребление. Кроме того, в качестве критического замечания следует указать на то, что сама лексема „Pfeffer“ (рус. перец) входит в активный словарный запас только через десять разделов, т. е. в десятом уроке.

В некоторых учебных пособиях предлагается определить значение идиом без контекста, что приводит к «угадыванию» значения, что практически не возможно, так как смысловое содержание фразеологической единицы частично или полностью отличается от значения ее компонентов. В учебном пособии „Ziel (C 1)“ (2010), например, в разделе D первой темы „Ohne Worte“ учащиеся должны сначала в письменной форме дословно истолковать фразеологизмы „nicht j-s Bier sein“, „j-m etw. aufs Auge drücken“, „sich die Zunge verbrennen“, что, безусловно, не составит труда на данном уровне изучения немецкого языка. В следующем задании учащимся необходимо, работая в парах, предложить гипотезы по значению данных идиом, что представляется нам довольно проблематичным, единственная надежда остается на сопоставление данных идиом с родным языком и выявление схожих значений. Отсутствие логики поэтапного освоения фразеологизмов, описанной выше, приводит к неэффективной работе над словарным запасом и большим временным затратам.

В учебном издании „Erkundungen (C 1)“ (2010) в рамках пятой темы „Das Reich der Sinne“ предлагается выполнить задание A8, направленное на работу с активным словарным запасом. Сначала следует распределить предложенные глаголы в соответствии с частями тела или органами восприятия. Далее предлагается сопоставить фразеологизмы с их значениями: в части b) представлены все фразеологизмы с компонентом „Ohr“, в части c) – с компонентом „Nase“. В заключительной части требуется выбрать четыре фразеологизма из предыдущих заданий и описать их значение с помощью примеров. Вслед за

данным упражнением начинается часть на развитие письма как вида речевой деятельности. Предложенные в задании А8 фразеологизмы более в пособии не встречаются.

Таким образом, полностью отсутствует работа с контекстом, хотя «активное овладение фразеологизмами представляет интенсивную тренировку в ситуациях коммуникации» [Anisimova 2002: 254].

Среди современных аутентичных учебных изданий мы обнаружили учебник „Netzwerk (A 2. 2)“ (2013), в котором по сравнению с другими пособиями представлено задание, направленное на усвоение различных пословиц. Задание относится к разделу «Страноведение» в уроке 11 „Wie die Zeit vergeht!“. В упражнении а) собраны шесть пословиц по теме урока «Время» и предложено их сопоставить с иллюстрациями. Внимания заслуживает то, что авторы учебника подобрали следующие «пословицы»:

– немецкие пословицы: *Morgenstunde hat Gold im Munde. Zeit ist Geld. Die Zeit heilt alle Wunden. Kommt Zeit, kommt Rat.*

– китайскую пословицу: *Dem Wartenden scheinen Minuten Jahre zu sein.*

– африканскую пословицу: *Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.*

В части б) задания учащиеся должны соотнести сопоставить значения (объяснения, описания) с пословицами из первой части задания. Далее предлагается назвать пословицы по теме урока, существующие в родном языке. Последняя часть направлена на развитие письма, обучающиеся должны выбрать одну из пословиц и использовать ее в качестве заголовка к истории, которую им надо придумать и написать. В учебнике приведен пример оформления такой истории, идея, которой учащиеся могут воспользоваться.

Таким образом, среди представленных учебных пособий принципу четырехэтапной модели формирования фразеологической компетенции частично соответствует последний учебник „Netzwerk (A 2. 2)“. Однако, несмотря на обращение его авторов к исследованиям фразеодидактики, сомнение вызывает отбор пословиц, так как часть пословиц не имеет отношения к немецкой культуре, а вызывает интерес лишь с позиции мирового паремиологического фонда.

6. Заключение

Обучение фразеологизмам опирается на специальную дисциплину – фразеодидактику. Фразеологизмы являются неотъемлемой частью повседневной коммуникации, поэтому их изучение необходимо на занятиях по иностранному языку. Пошаговое обучение фразеологизмам, предложенное основоположниками фразеодидактики П. Кюном и Х.-Х. Люгером, приводит к формированию и развитию фразеологической компетенции, которая позволяет развивать навыки коммуникации и познакомиться с культурой, традициями языка. Изучение фразеологизмов должно проходить на любом языковом уровне и продолжаться на протяжении всего периода обучения.

Проанализированные сквозь призму принципов фразеодидактики учебные пособия не отвечают ее ключевым требованиям и не способствуют формированию фразеологической компетенции. Создается впечатление, что целью рассмотренных заданий на фразеологизмы является лишь ознакомление учащихся с особыми языковыми единицами, однако, никакой информации о свойствах фразеологических единиц не содержится. Поэтапный подход к развитию фразеологической компетенции отсутствует, так как авторы учебных изданий предлагают в упражнениях лишь один из этапов: ознакомление или раскрытие, реже употребление. Фаза закрепления практически игнорируется, а также не предлагается возможных контекстов употребления фразеологизмов.

Перед лингвистами и преподавателями иностранных языков возникают проблемы отбора фразеологических единиц, выбора и разработки подходящих упражнений, создание системы обращения к фразеологизмам на занятиях по немецкому языку. Многие зарубежные исследователи, выступающие за формирование фразеологической компетенции только на продвинутых уровнях (B2–C2), вероятно

не сталкивались с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, согласно которым за довольно небольшое количество аудиторных часов наши студенты должны достичь уровня свободного (профессионального) владения иностранным языком.

В настоящей статье предпринята попытка описания общих вопросов формирования фразеологической компетенции по немецкому языку. Намеченные проблемы могут стать предметом дальнейших фразеодидактических исследований, в которых будут учитываться не только основные модели освоения фразеологических единиц и обучения их употреблению в различных коммуникативных ситуациях, но и государственные требования обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

- Anisimova E. Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Germanistisches Jahrbuch der GUS “Das Wort”. – 2002. – S. 245 – 256.
- Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. – Berlin, 2010. – 239 S.
- Donalies E. Basiswissen Deutsche Phraseologie. – Tübingen, 2009. – 126 S.
- Ehrhardt C. Idiomatic Competenz: Phraseme und Phraseologie im DaF–Unterricht. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gfl-journal.de/1–2014/Ehrhardt.pdf>
- Ettinger S. Phraseme im Fremdsprachenunterricht. // Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international Handbook of Contemporary Research. – Berlin: New York, 2007 – S. 893–908.
- Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig, 1982. – 250 S.
- Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen, 1997. – 310 S.
- Gründogdu M. Die Behandlung der Phraseologismen i, Unterricht Deutsch als Fremd– oder Zweitsprache // Deutsch als Zweitsprache. – 2007. – № 2. – S. 11–18.
- Hallsteinsdóttir E. Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik // Linguistik online. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html.
- Heringer H. J. Texte analysieren und verstehen. – Paderborn, 2011. – 320 S.
- Jesenšek V. Lehr– und Lerngegenstand Phraseologie // Phraseologie kontrastiv und didaktisch: neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung. – Maribor, 2007. – S. 17–26.
- Kühn P. Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik // Europhras 92: Tendenzen der Phraseologieforschungen. – Bochum, 1994. – S. 411–428.
- Lüger H. –H. Anregungen zur Phraseodidaktik // Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. – 1997. – S. 69–120.
- Lüger H. –H. Idiomatic Competenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik // Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft. – Landau, 2004. – № 7. – S. 121 – 169.
- Palm Ch. Phraseologie: Eine Einführung. – Tübingen, 1997. – 130 S.
- Palm Ch. Phraseologie: Eine Einführung. – Tübingen, 1995. – 130 S.
- Römer Ch., Matzke B. Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. – Tübingen, 2005. – 235 S.
- Stein S. Formelhafte Sprache – Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch. – Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1995. – 375 S.
- Быстрова Е. А., Окунева А. П., Шанский Н. М. Учебный фразеологический словарь русского языка. – М., 1997. – 304 с.
- Полчанинова Е. О. Прецедентный афоризм как фразеологическая единица в современном немецком языке // Наука и бизнес: пути развития. – 2011. – № 6. – С. 89–94.
- Федуленкова Т. Н. Современная фразеология и фразеодидактика // Вестник ЮУрГУ, серия «Лингвистика», выпуск 2. – 2005. – № 11. – С. 35 – 39.
- Чернышева И. И. Немецкая фразеология и принципы ее научной систематизации // Бинович Л. Э., Гришин Н. Е. Немецко-русский фразеологический словарь / Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. – М., 1975. – С. 651–656.

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ АНАЛИЗА

- Buscha A., Raven S., Linthout G. Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs– und Arbeitsbuch. Sprachniveau C1. – Leipzig, 2010.
- Habersack Ch., Specht F. Menschen A2. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache. – Ismaning, 2013.
- Dengler S., Rusch P., Schmitz H., Sieber T. Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs– und Arbeitsbuch A2. Teil 2. – München, 2013.
- Ziel C1. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache. Dallapiazza R. –M., Evans S., Fischer R., Kilimann A., Schümann A., Winkler M. – Ismaning, 2010.

Диалог в контексте современных тенденций развития системы образования

ЧУБАРОВА Ю. Е., ШИКИНА Т. С.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. Обосновывается необходимость формирования личности, интегрированной в современное ей общество и способной конструктивно взаимодействовать в межкультурной среде, что должно стать одной из основных задач системы высшего образования в контексте происходящих в обществе изменений, повышающих значение личности и человеческой индивидуальности.

Ключевые слова: диалог, культура, образование, межкультурная коммуникация.

Dialogue in the Context of Contemporary Trends in Education

CHUBAROVA Yu. E., SHIKINA T. S.

Mordovia State University

Abstract. In the context of the changes taking place in the society, which increase the value of the individual and the human personality, one of the main tasks of the higher education system should be the formation of such a personality that is integrated into modern society and is able to be engaged in constructive cross-cultural dialogue.

Keywords: dialogue, culture, education, intercultural communication.

Наше общество представляет собой динамичную систему, развивающуюся в соответствии с принципом ускорения социального времени и в условиях происходящих в нем трансформаций. Одной из наиболее существенных тенденций развития социальной реальности является диалогизация системы общественных отношений. Сегодня можно привести немало примеров, иллюстрирующих нарастающее значение диалога в мировом развитии, обнаруживающих нестандартные образовательные контексты, отражающих ведущие и только еще зарождающиеся тренды.

Экспоненциальный рост научных достижений позволяет утверждать о формировании новой цивилизации как диалоговой цивилизации, зарождающейся на пересечении различных научных направлений, дающих радикально измененный взгляд на привычные вещи, в совокупности с продуктивным практическим результатом. Современный мир меняется, меняется личность и через нее – общество в целом. Диалог как жизненно важное общественное явление выступает важнейшим двигателем общественного прогресса, воспроизводства, разнообразия культуры, общества, стимула роста творческого потенциала личности.

Границы пространства, которое человек может освоить, разомкнулись. Виртуальное отныне воспринимается как реальное, и для человека оказывается возможным находиться во многих мирах одновременно, а не только в узком мире своего эмпирического бытия. Человек выходит из замкнутого индивидуального пространства и оказывается в глобальном пространстве мира.

Современный этап глобализации – это процесс, охватывающий всю социальную реальность. Глобализация всегда протекает в формах культуры, т. е. проявляется в формах распространения культуры из очагов интеграции на новые территории, на новые массы людей. Важнейшим двигателем глобализации является усложнение исторически сформировавшихся функций, выход их за пределы сложившихся территорий, государств, цивилизаций. На этой основе возникает растущая массовая, хотя и неравномерная, потребность людей обеспечивать расширение, углубление вовлечения в диалогический процесс возрастающей массы субъектов разных культур, несущих потенциал разных цивилиза-

ций. Таким образом, в нашу современную эпоху, отличающуюся возрастанием значения всех проблем, связанных с личностью, диалог выступает как метод их разрешения и как потребность в вовлечении возрастающей массы людей в глобальный диалогический процесс. А. С. Ахиезер и М. А. Шуровский отмечали, что «необходимо адекватное развитие диалогизации, т. е. возрастание значимости института диалога, соответствующая перестройка общества» [Ахиезер, Шуровский 2005: 62].

В контексте происходящих в обществе изменений, повышающих значение личности и человеческой индивидуальности, одной из основных задач системы высшего образования должно являться формирование личности, интегрированной в современное ей общество и нацеленной на его совершенствование. Главное, что указание на подобную необходимость развития способности учащихся и выпускников конструктивно взаимодействовать в межкультурной среде не должно оставаться лишь декларативным требованием.

Проиллюстрируем сказанное на примере американской системы высшего образования, которую не даром называют гибкой, прежде всего за способность максимально удовлетворять потребности индивида и запросы общества и реагировать на их изменения. Основываясь на собственном опыте, нам бы хотелось отметить несколько преимуществ системы высшего образования в США в русле обсуждаемых проблем. К этим преимуществам мы, прежде всего, относим приглашение научных сотрудников из других стран для преподавания и обмена педагогическим и культурным опытом; значительный процент иностранных студентов, обучающихся в вузе; обязательность (желательность) международных стажировок для получения диплома; использование Интернет и электронных технологий. Рассмотрим каждое из них подробнее.

В течение восьми месяцев мы работали преподавателем русского языка в колледже Джуниата, штат Пенсильвания и университете Маунт Юнион, штат Огайо, по программе Фулбрайт для преподавателей английского языка. Программа Фулбрайт – это программа образовательных грантов, основанная сенатором США Дж. У. Фулбрайтом и финансируемая госдепартаментом США. Основной целью программы является повышение качества преподавания иностранных языков в американских колледжах и университетах. Но, безусловно, программа имеет плюсы не только для организующей стороны. Участники получают возможность улучшить свое педагогическое мастерство и уровень владения английским языком. Прямое общение помогает преподавателям и американским студентам узнать больше о культурах и традициях стран, которые они представляют, а также лучше понять друг друга. Подобное взаимовыгодное сотрудничество отвечает содержанию образования, ориентированного на формирование мобильной, социально-динамичной личности, способной адаптироваться к современной жизни. Участники программы проживают на территории университетского городка, преподают национальный язык и культуру, помогают в работе языковых клубов и также имеют возможность изучать два предмета в течение каждого семестра. Подобная интеграция в общественную жизнь университетского городка позволяет исследовать американскую систему высшего образования изнутри, проанализировать ее плюсы и минусы, но, главное – дает уникальную возможность получить подлинное представление о жизни в США, о духовных и культурных ценностях людей, их населяющих. Одновременно участники программы являются своего рода «послами», несущими свою культуру, свое видение мира и готовые поделиться ими со студентами, преподавателями, поучаствовать в дискуссиях или представить свою страну на ежегодном международном фестивале, организуемом вузом. По окончании программы участники возвращаются домой, и продолжают преподавать английский язык (и уже по праву – культуру страны изучаемого языка) в своем университете. Иногда подобное сотрудничество не ограничивается только рамками программы. Принимающий университет (колледж) может проявить заинтересованность в установлении контактов и разработке совместных проектов с домашним вузом приглашенного преподавателя, как это произошло в случае с вышеупомянутыми учебными заведениями. Давним партнером колледжа Джуниата является Институт иностранных языков Волгоградского

государственного социально–педагогического университета (ВГСПУ), в котором благодаря обширным профессиональным и научным связям сотрудников института успешно развиваются международные контакты, работают международные центры: американистики, немецкого языка им. Гете, китайской культуры, образовательный центр «Языки и культуры мира». Обычной практикой в Институте являются видеоконференции, когда российским и американским студентам предоставляется возможность пообщаться в режиме онлайн. Диалоги подобного рода способствуют не только развитию и усовершенствованию навыков устной иноязычной речи, но и формированию межкультурных компетенций. Университет Маунт Юнион уже в течение более десяти лет плодотворно сотрудничает с Курским Государственным Университетом (КГУ). В рамках этого сотрудничества было организовано несколько образовательных проектов: благотворительный аукцион картин художников КГУ в городе Элленс, штате Огайо, летняя школа «Русский язык и культура» для американских студентов, годичная стажировка в США для русских студентов. Существование подобных программ создает все необходимые условия для поддержки самоценной творческой активности каждой личности, осуществляемой в ходе ее многоаспектного диалогового общения с другими участниками процесса взаимодействия. Присоединимся к точке зрения М. Э. Рябовой, утверждающей, что «такое насыщенное коммуникативное поле, с одной стороны, является доминирующим фактором в формировании мировоззрения его субъектов, а с другой – обеспечивает условия для развития коммуникационного пространства самой сферы образования» [Рябова 2009: 22].

Диалог между представителями различных культур рассматривается в американской системе высшего образования как фактор ценностного самоопределения студентов. Почти в каждом вузе США обучаются студенты из различных стран мира. Университет Маунт Юнион предлагает курс по межкультурной коммуникации, причем этот курс в отличие от многих других проходит в виде семинарских занятий, на которых обсуждаются особенности человеческой коммуникации под влиянием различий неминуемо присутствующих, когда представители разных культур встречаются вместе. Профессор, ведущий занятия, стремится привлечь как можно больше интернациональных студентов для того, чтобы в ситуации реального общения смоделировать конфликтные ситуации и постараться найти пути наиболее эффективного их разрешения, а также показать студентам, что в современном мире не существует какой-то одной образцовой культуры, что ни базовые ценности, ни культурные стандарты не могут и не должны быть механически импортированы из одной страны в другую, из одной культуры в другую. Они формируются путем отбора в процессе обмена тех фундаментальных понятий, без которых невозможно существование человека в современной культуре. Межкультурный диалог, направленный на то, чтобы извлекать из соприкосновения с «чужим» максимальную пользу для собственного развития, имеет огромный воспитательный потенциал и является источником личностных преобразований в человеке.

Колледж Уэллсли, женский колледж свободных искусств в штате Массачусетс, и в частности Институт по Глобальным Вопросам, организованный и носящий имя Мадлен К. Олбрайт, является ярким примером, подтверждающим необходимость включения диалога в образовательный процесс. Этот колледж уже в течение многих лет готовит выпускников с широкой мировоззренческой позицией. Ежегодно около половины студентов третьего курса участвуют в международных (более чем в 40 странах мира) стажировках длительностью от семестра до полного учебного года. Многие также предпочитают программы, администрируемые самим колледжем или программы консорциума в Аргентине, Австрии, Франции, Италии, Японии, Корее, Мексике, Испании или Соединенном Королевстве. Однако студенту колледжа не обязательно получать мировой опыт за рубежом, так как иностранные студенты составляют 15% от всего студенческого сообщества и представляют более чем 45 стран мира. Культурный динамизм жизни студенческого городка обусловлен различным происхождением учащихся и их неодинаковыми жизненными перспективами. Таким образом, существует уникальная возможность изучить различные способы видения мира, не покидая территории городка.

В США колледж Уэллсли выделяется подготовкой женщин-лидеров и достижения выпускников на международной арене служат прочным тому доказательством. Выпускники Уэллсли служат в более чем 13 американских федеральных агентствах и ведомствах. Они также играют заметную роль в международных организациях, среди них, такие как Организация Объединенных Наций, Всемирный Банк и Совет по Международным Отношениям. Существование подобных образовательных учреждений отвечает требованиям современного мира и способствует формированию личности, способной к конструктивному диалогу, умеющей принимать и понимать иные культурные позиции и ценности, имеющей представление о межкультурном диалоге как способе взаимодействия в современных поликультурных сообществах.

Интернет как одна из реалий глобального мира является неотъемлемой составляющей американской системы высшего образования. Американские вузы стремятся отвечать самым передовым требованиям в сфере технического оснащения учебных помещений. Известно, что Интернет обладает колоссальными информационными возможностями. Для американского студента возможности получения и применения информации практически неограниченны. Библиотеки, оснащенные выходом в глобальную сеть, работают с раннего утра до поздней ночи. Книгу, заказанную по межбиблиотечному электронному абонементу можно получить максимум в течение недели из любой библиотеки страны. Доступ в классы и некоторые лаборатории открыт все 24 часа, и каждый день студент имеет возможность получить консультацию у преподавателя, переписываясь с ним по электронной почте в «интранете» (внутренней сети университета, куда студенты и преподаватели имеют доступ по личному паролю). Для изучающих иностранный язык Интернет создает уникальную возможность пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т. е. он создает естественную языковую среду. Подводя итог сказанному выше, можно говорить о формировании новой организационной основы диалога, о появлении нового понятия – «сетевой диалог», способствующий интеграции личности в диалоговое пространство современного мира и одновременно приводящий к установлению более прогрессивных социальных отношений, чем были ранее.

Американская система высшего образования представляет собой важнейший срез духовного климата эпохи с ее стремлением выработать глобально воспроизводимую общечеловеческую ментальность в личностном исполнении, соответствующем требованиям массовой индивидуализации социума. Сказанное подводит к выводу, что инновационная перестройка общества должна основываться в его глобализационном совершенствовании за счет обеспечения качества жизни каждого отдельного взятого человека.

Путь цивилизационного облика современного общества – это путь к диалогу. Выявление закономерностей этого процесса открывает принципиальную возможность прогнозирования динамики развития образования, выявления факторов, влияющих на этот процесс. Поэтому сегодня проблема диалогизации общества знания должна рассматриваться в ее радикально всеобщей форме, как проблема существования человечества, существования цивилизаций.

ЛИТЕРАТУРА

- Ахиезер, А. С., Шуровский М. А. От диалога к диалогизации (в свете концепции В. Библера) // Вопросы философии. – 2005. – № 3. – С. 57–70.
- Официальный сайт Университета Маунт Юнион, штат Огайо. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mountunion.edu/>
- Официальный сайт Колледжа Джуниата, штат Пенсильвания. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.juniata.edu/>
- Официальный сайт Колледжа Уэллсли, штат Массачусетс. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wellesley.edu/>
- Рябова М. Э., Родин А. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации образовательной политики региона // Интеграция образования. – 2009. – № 2. – С. 19–24.

Профессионально-ориентированный перевод как один из приемов формирования иноязычной компетенции

ШЕСТАКОВА Н. А., МУРНЕВА М. И.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск)

Аннотация. Данная статья рассматривает профессионально-ориентированный перевод как способ формирования иноязычной компетенции студентов технических специальностей. Уделяется внимание развитию переводческих навыков в процессе стимулирования основных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: иностранный язык, перевод, чтение, навыки, терминология, технические тексты, студенты технических специальностей, языковые компетенции.

Professionally Oriented Translation as a Means of Developing Language Competence

SHESTAKOVA N. A., MURNEVA M. I.

Mordovia State University

Abstract. The article considers professionally oriented translation as a means to develop technical students' language competence. Special attention is paid to mastering of translation skills in the process of stimulating of the main language activities.

Keywords: foreign language, translation, reading, skills, terminology, technical texts, technical students, language competences.

На сегодняшний день качественное высшее техническое образование является одним из приоритетов государственной политики в нашей стране и в мире в целом. Перед современным преподавателем ВУЗа стоит задача по подготовке специалиста, способного адаптироваться к жизни в современном информационном обществе, готового самостоятельно извлекать, накапливать, критически обрабатывать и впоследствии успешно использовать новую информацию, что предполагает, в том числе, высокий уровень владения иностранным языком. Знание иностранного языка является насущной потребностью выпускника, поскольку позволяет ему эффективно взаимодействовать с представителями других национальностей и получать профессионально значимую информацию из иноязычных источников.

Согласно требованиям ФГОС о высшем профессиональном образовании дисциплина «Иностранный язык», являясь обязательной, включена в базовую часть учебного плана. После освоения данной учебной дисциплины студенты направлений подготовки 200100.62 Приборостроение, 230100.62 Информатика и вычислительная техника, 210100.62 Электроника и нанoeлектроника, 140400.62 Электроэнергетика и электротехника Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева изучают дисциплину «Иностранный язык (техника перевода)», которая прописывается в учебном плане как дисциплина по выбору.

Данная дисциплина носит интегративный характер и направлена на повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, на совершенствование профессиональных умений в области перевода научно-технической литературы. Несомненно, перевод является одним из достоверных способов выявления уровня владения языковыми компетенциями и средством успешного и эффективного овладения иностранным языком на высоком уровне.

Планируя курс технического перевода, важно определить задачи, включающие постепенное формирование коммуникативной и переводческой компетенции, поэтапное овладение обучающимися

грамматическими, лексическими, стилистическими и прагматическими особенностями устных и письменных научно-технических текстов для последующей вербальной репрезентации профессиональных знаний на иностранном языке.

В результате обучения данной дисциплине студенты получают представление о разнообразии форм подачи информации на более высоком предметном и лингвистическом уровне, учатся пользоваться иностранным языком как в профессиональной и научной деятельности, так и в целях дальнейшего самообразования.

На момент завершения курса студенты демонстрируют следующие умения:

В области чтения:

- умение выделять основную мысль текста;
- умение создавать собственные специальные тексты;
- умение пользоваться двуязычными терминологическими словарями и справочной литературой по своей специальности;

– умение читать, понимать, переводить со словарем литературу по широкому и узкому профилю специальности;

- умение читать текст с полным / общим охватом содержания;
- умение группировать информацию по заданному признаку;
- умение работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

В области письма:

- умение реферативно излагать прочитанное;
- умение осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности;
- умение аннотировать научные статьи и доклады;
- умение написать научный доклад, тезисы;
- умение составить деловое письмо.

В области аудирования:

- умение вычленять значимую информацию;
- умение выявить и распознать основную информацию профессионального / научного характера.

В области говорения:

- умение вести беседу и принимать участие в дискуссии на профессиональные темы;
- умение изложить основную идею прочитанного / услышанного текста на языках оригинала и перевода;

- умение выступить с кратким сообщением, рефератом, докладом на иностранном языке;
- умение правильно использовать грамматику, основную терминологию своей специальности, а также общенаучную лексику в устной речи;

- умение находить адекватные средства выражения в языке перевода;
- умение правильно использовать переводческие трансформации, направленные на преодоление барьера калькирования в лексике и грамматике и на передачу смысла высказывания.

Разработанный курс реализуется в тесном сотрудничестве с коллегами, осуществляющими преподавание профилирующих дисциплин, принявшими участие в пилотировании проекта «Cambridge English for academics», результаты которого были проанализированы и изложены авторами ранее [Мурнева, Шестакова 2013: 471].

Несомненным преимуществом в работе с иноязычным материалом на занятиях со студентами технических специальностей является их владение тематикой профиля. Опираясь на собственные профессиональные (экстралингвистические) знания, студенты-технари способны полноценно воспринимать текст оригинала, качественно характеризовать описываемые явления и процессы, без смысловых потерь переводить материал на родной язык.

К сожалению, учебный план предписывает изучение иностранного языка на младших курсах, когда только начинается процесс становления профессиональной компетенции студентов, что, безусловно, отражается на качестве подачи требуемого материала на иностранном языке. Поэтому задачей преподавателя является научить студента самостоятельно анализировать, обобщать, систематизировать, хранить информацию, чтобы по мере овладения профессиональными знаниями, он мог использовать знание иностранного языка в дальнейшей профессиональной деятельности.

Начиная работу с материалами научно-технической направленности, прежде всего, следует остановиться на характерных особенностях такой литературы.

Необходимо заметить, что для подобного стиля текстов типичным является четкое, точное изложение материала, что необходимо сохранять в переводе, так как несоблюдение привычного способа подачи информации может препятствовать ее восприятию специалистами.

Работая со справочной литературой, важно соблюдать принцип унификации терминологии. Рекомендуется прибегать к использованию существующих переводных эквивалентов специальной лексики, поскольку в этом случае текст оригинала будет изложен на языке перевода не только максимально точно, но и максимально ясно для специалистов данной области знания. Например, в электронике

The voltage is applied переводится как *напряжение подается*;
the magnetic field is set up – *магнитное поле создается*;
the line is terminated – *цепь выводится на зажимы*;
the switch is closed – *переключатель замыкается* и т.п. [Комиссаров 1990: 113]

При этом обогащение лексики единицами профессиональной терминологии на иностранном языке должно происходить непрерывно. Для успешного овладения лексическими единицами их рекомендуется делить на группы так, чтобы студент не испытывал непреодолимых трудностей с их запоминанием, но ощущал растущую потребность в овладении очередной «порцией» новых слов, которая позволит сделать его высказывание более аргументированным и логичным.

Так, на начальном этапе предлагается заучить тот лексический пласт, который составляет ядро общенаучной лексики. Это слова, которые позволят студенту высказываться не только на бытовые темы, но и понимать тексты научного характера, участвовать в полноценном научном диалоге, разрабатывать коммуникативно-речевую стратегию. Запоминая и используя в речи эту лексику, студент подходит к освоению более сложного языкового материала (профессиональных терминов).

Одновременно студент должен стремиться пополнять запас языковых средств родного языка, что будет способствовать грамотному, логичному и четкому изложению переводимого материала. Рекомендуется проводить параллель между способом подачи информации на обоих языках и запоминать речевые клише, чтобы со временем подбор переводных эквивалентов осуществлять автоматически.

Важно заметить, что в научно-технической литературе употребление одних грамматических конструкций фиксируется часто, другие явления, напротив, встречаются довольно редко. Неизбежно возникают несоответствия между грамматическими структурами исходного языка и языка перевода. В этом случае прибегают к переводным трансформациям, чтобы передать смысл высказывания в той форме, в какой передал бы эту информацию носитель языка.

Преподавателю необходимо внушить студентам мысль о том, что создание идентичного текста на языке перевода не является гарантией успешного изложения оригинала. Важно придерживаться принципа эквивалентности текстов. Оба текста должны совпадать по содержательной, семантической, стилистической, коммуникативной составляющим. Должна с предельной точностью воспроизводиться степень аргументированности и связности изложения.

Отличия в языковом строе английского и русского языков неизбежно приводят к частичной адаптации – замене определенных средств изложения исходного текста языковыми средствами, отвечающими требованиям данного стиля на языке перевода. Часть смысла высказывания при этом может

утрачиваться без ущерба для содержания. Детальное воспроизведение синтаксических конструкций и лексических единиц не всегда возможно, поскольку может вести к вынужденному отказу от привычного способа подачи материала, а, следовательно, к искажению содержания. В отсутствие возможности сохранить синтаксический параллелизм, предпочтительно использовать аналогичные синтаксические структуры в языке перевода, что не будет сказываться на изменении содержания высказывания.

Итак, отмеченные выше лексико-грамматические и стилистические особенности научно-технических текстов должны учитываться переводчиком, осуществляющим языковое посредничество с целью адекватного воспроизведения информации на языке перевода.

При ориентации студентов на способы самостоятельного приобретения знаний, формирование потребностей в самостоятельном углублении и расширении знаний, в дальнейшем саморазвитии преподаватель должен, исходя из индивидуальных особенностей студентов, предлагать им выполнять дифференцированные дополнительные задания по отбору определенного текстового материала, по подготовке самостоятельных кратких сообщений.

Самостоятельная работа представляется неотъемлемой составляющей процесса успешного овладения навыком профессионально-ориентированного перевода. Студенту необходимо подходить к вопросу лексического и стилистического несоответствия ответственно. Это увеличит процент усвоенного в итоге материала. Можно рекомендовать ему самостоятельно обработать комментарий, оставленный преподавателем, определить характер допущенных им ошибок, рассортировав их по группам и частоте, с которой они имеют тенденцию встречаться в его работах. При повторном просмотре текста внимание обучаемого привлекут (при наличии) неверный порядок слов, повторения, стилистически окрашенные слова. Возможно, потребует коррекции длина некоторых предложений или разбивка на абзацы и т. п.

Таким образом, сформированность навыков профессионально-ориентированного перевода свидетельствует об уровне владения иностранным языком и способствует формированию основных видов речевой деятельности, совершенствование которых, в свою очередь, стимулирует развитие переводческих компетенций обучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

- Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
- Мурнева М. И., Шестакова Н. А. Участие преподавателей Института механики и энергетики в пилотировании проекта «CambridgeEnglishforacademics» как один из примеров стимулирования мотивации при изучении английского языка для академических целей // Энергоэффективные и ресурсосберегающие технологии и системы : межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: А. В. Котин [и др.]. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – 480 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 210100 Электроника и нанoeлектроника, квалификация (степень) бакалавр. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ed.dgu.ru/Content/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1/210100%D0%91.pdf>

УДК 37.016-027.63

Digital Generation of the New Age

ARYMBAEVA B.

Kyrgyz State University of Construction, Transport and Architecture

Abstract. *The new age of digital generation brings us new possibilities for using advanced technologies in our life. In the last decade, the information and communication technologies have become an important part of our everyday life. It gives new opportunities to get knowledge wherever and whenever you want reducing the distance and making the big globe into one small village, developing in a single economy, education and culture as a result of advanced technologies.*

The necessity of application of e-learning in the teaching process is a vital question in education system. The aim of this article is to present how e-learning is implemented into the education system of my home university KSUCTA in Kyrgyzstan in Central Asia and in the host university SUA, in Europe, its impacts to everyday life and some problems of using it in rural places. It discusses the tools of distant learning and importance of e-learning as one of the direct results of globalisation.

Key words: e-learning, blended learning, LMS, course content.

Цифровое поколение новой эпохи

АРЫМБАЕВА Б.

Кыргызский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры
(г. Бишкек, Кыргызстан)

Аннотация. Новая эпоха цифрового поколения открывает для нас новые возможности использования высоких технологий в нашей жизни. За последние десятилетия информационные и коммуникационные технологии стали важной частью нашей повседневной жизни. Это открывает новые возможности для получения знаний в любом месте и в любое время, сокращая расстояния и превращая мир в единое сообщество, развивающее единую экономику, образование, культуру посредством высоких технологий. Необходимость внедрения электронного обучения в образовательный процесс является жизненно важным вопросом образования. Цель данной статьи рассказать, как электронное образование внедряется в родном университете в Кыргызстане в Центральной Азии и в принимающем словацком университете, в Европе, как оно влияет на повседневную жизнь, о проблемах его использования в сельской местности. В ней обсуждаются средства организации дистанционного обучения и важность электронного обучения как одного из следствий глобализации.

Ключевые слова: электронное обучение, смешанное обучение, система управления обучением, содержание курса.

Introduction

There is nothing static in this world, everything changes through period of time, even the language we speak changes imperceptibly century by century. In this new changing society, we face more and more new terminologies. E-learning, e-book, e-money, e-journal and many other terms beginning with the letter “e” which stands for “electronic” helped to change fundamentally all spheres of our life and lead to a new information society. New technologies change not only the modes of everyday life but also give new opportunities to get knowledge wherever and whenever you want, reducing the distant and making the big globe into one small world developing in a single economy, education and culture as a result of progress in high information and communication technology.

It is impossible to imagine a modern and well educated person who does not have a personal computer or any electronic gadget to use for everything you need. Nowadays Bill Gate’s dream about having a computer in every home, which he put as his aim when he was beginning his business, has come true. And these days everybody has not only a computer but several e-tools of communication technology as modern mobile phones, notebooks, iPhones, iPads, smartphones and more which are appearing one by one on the market, while you learn how the one produced last functions.

Implementation of e-learning in my home country

Within the last decades Kyrgyzstan has achieved good progress in developing information and communication technologies in all spheres of life. Modern communication and internet technologies provide opportunities to achieve economic development and reduce poverty. It has a huge potential to expand cooperation between states, companies and universities and gives valuable impact to distance education capabilities. The

first tool for developing of human resources is the integration of Information and Communication technologies into education system. The effective work of these technologies in education system results in training of high qualified specialists who can develop the economy of the state successfully in future. After consideration of this situation almost all high education universities in Kyrgyzstan are closing part time departments which cannot give satisfying knowledge anymore and implementing technology of distant study. Besides the necessity of implementation of Bologna process, credit-based system promotes our students to study in foreign universities through e-learning programs saving their time and money. As a result of this process many post graduates, master and bachelor students from high education universities of Kyrgyzstan apply for European Universities on-line, they do their research and get experience in leading European Universities through educational projects of Euro commission. Several kinds of academic mobility programs between Asia and Europe are working in Kyrgyzstan and helping smart students from low social level families who can't afford to pay for high education study in Europe

Implementation of e-learning at my home university

The INIT (Institute of New Information Technologies) where I work is a leader in the area of implementation of modern innovative and communication technologies into academic process. There is a modern electronic library complex with electronic books, courses of lectures, methodical manuals and other additional literature for students and teachers for self-study and preparations for examinations. As a result of implementing of Bologna progress and academic mobility our institute collaborates with the leading universities in Europe as Zwickau university (Germany), University of Nice Sophia Antipolice (France), VIT University (city Vellore, India). INIT has a direct connection with universities of Germany, France, Austria, Check, South Korea, Russia and with many other universities of Central Asia of former soviet republics. Our students have real possibility to take part in lectures of high qualified professors from leading universities through distant form of education in virtual classrooms.

At the same time we have some problems of shortage of high qualified specialists who can create good content of electronic courses, teach on-line interactive courses. Financial problems of implementation LMS into university Moodle system, full access for all students to Internet connection, training teachers to implement a new system, preventing from to be enrolled fully in e-education system are main problems of the developing country. According to the research and questioning of the local people, the analyses show that only 64% of the whole population in Kyrgyzstan use computer technologies actively. The process is going on but very slowly. More habitants of the urban population use all kinds of high technology but not all families have an access to the Internet because of the financial crisis, unemployment problems which made our country to be in poor situation. It was caused by the last two revolutions in our state. Unfortunately, the population in the rural places is disconnected from the global information society, it prevents them from getting up-to-date information from anywhere and access to Internet resources. Not all parents can afford to send their children to study to big cities and many young people are deprived from getting high education. Implementation of distant learning is considered as the best way of solution of above mentioned problems for people who have little family income. Besides, it does not cost much money and it saves time, so people can work and study at the same time which is good in the low economic situation of our country. At the same time it will help students avoid from corruption and encourage them to self-study and to be independent. In this situation e-learning will be just a necessary solution to the problem for Kyrgyz students in order to improve their knowledge and enable them to study despite they live wherever and they want to study whenever.

Implementation of e-learning at the host University

Slovakia has joined the EU in 2004. The state dedicated itself to follow the objectives set by the EU in terms of education. Education is one of the most important issues in EU as one of the union's objectives is to create a „world-leading knowledge-based society and economy“ [Summaries of EU Legislation]. Based on Education and Training a new strategic framework named Education and Training has been launched. These frameworks are supported by the Lifelong Learning Programme and Erasmus Mundus Programmes. Each of these programmes has e-learning as their core part of interest. A report on progress issued by the Commission of the European Communities proves that e-learning has its value “as an innovative tool for education and training” and that it “should be seen as an important part of learning in general” [Commission of the European Communities 2008: 5]. Educational system in Slovakia is currently undergoing changes and there are many attempts to improve it. There are various projects and programs in Slovakia and many of them are available through the European Union cooperation. As a result, within the last few years e-learning has become more popular in Slovakia. There are currently many universities in Slovakia which offer e-learning facilities to their students. One of them is SUA where I did research on e-learning at Slovak University of Agriculture in Nitra as a part of Erasmus Mundus CASIA program. E-courses at SUA are designed and run in software called Moodle, which is a type of a Learning Management System – LMS.

LMS is a software that enables trainers to build, structure and deliver e-courses using educational resources of a variety of media on appropriate platforms.

It registers students, courses, study plan managements, makes total automation of administrating, teaching and learning processes. The main standard components of LMS are the following:

- Students' registration, personal data saving, providing a user name and password;
- Course registration, course data saving, e.g. prerequisite courses, presumed time of study, qualification gained by passing the course;
- Role creation and work with them, e.g. tutor, student;
- Tracking students' improvement;
- Reports;
- Schedules for groups and teachers;
- Documentation of supporting material;
- Schedules for students;
- Distribution of study materials;
- Tutor appointment to individual students;
- On-line distribution of study materials;
- On-line conferences with other students;
- Support of online tutors;
- Download of study materials from the Internet that could be printed;
- Support of many languages;
- Statistics;
- Outlines of appointments (submitting projects, etc.);
- Personalisation of the environment;
- Course recommendations based on student's profile and results.

The English language teachers use e-learning in a form of blended learning for specific purposes. English language teachers create courses in University Moodle system and assign homework to their students in self-study form. The general English, the Commercial business, English communication, Business presentation, Academic writing are subjects taught in a form of blended learning. All students are enabled entry into these courses with their login details. The majority of universities in Slovakia have e-learning facilities and most of them use e-learning for foreign language teaching.

Why e-learning is so valuable to use? It provides instructional methods that are unique to its nature [Clark and Mayer 2007: 22]. They are the following:

1. Provides high qualified education, because course contents are created by the whole group of professional specialists;
2. Learners can understand easily -- course materials are given briefly in small units and in a simple way;
3. Enables students to become responsible, independent and self-confident;
4. Possibility for rural learners in small villages, without thinking long distance from the city;
5. Possibility of a mobile learning environment – anywhere, anytime, anyway they want;
6. Fast availability of materials, reduce of travel and time costs for students;
7. Novelty – teachers and students can develop their knowledge and skills according to the modern technologies and standards;
8. Learners can have an immediate feedback, automatic grading for their tasks and tests;
9. Learners can go at their own pace, not at the pace of the slowest member of a group.

In conclusion we can state that that we are surrounded by the latest technologies and it seems that we are getting to the phase we are almost cannot imagine our life without high technology. The latest technologies have already influenced the educational system. Nowadays the young generation is completely different to what they used to be several years ago. They are more advanced in technologies than older generations and feel very comfortable using them. We cannot expect nowadays children to be educated with the traditional face-to-face teaching methods and we should meet the needs of digital generation of the new age implementing new ways of teaching as e-learning into our educational and learning process where students can afford to know much more on the subject than traditional way of teaching can give them.

REFERENCES

- Rosenberg, M. J. E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age. – New York: McGraw Hill, 2001. – 172 p.
- Clark R. C., Mayer R. E. E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. – 2nd Edition. – San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2007. – 187 p.
- Cole J., Foster H. Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System. – 2-nd edition. – California: O'Reilly Media, Inc., 2008. – 85 p.
- Commission of the European Communities: Commission Staff Working Document; The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all – A report on progress. –URL: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf>
- Harmer J. The practice of English Language Teaching. – 4th edition. – Essex: Pearson Education Limited, 2007. – 234 p.
- Levy J. Envision the future of e-learning // CIO Canada. – Vol .13. – No. 2. – 2005. – pp. 2–18.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абаева Евгения Сергеевна** – Московский городской педагогический университет (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации; email: abaevaes@bk.ru
- Автайкина Лариса Юрьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии; email: avtaykina@mail.ru
- Адамчук Татьяна Валерьевна** – Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка; email: tadamchuk@mail.ru
- Анашкина Ирина Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: iraida952@gmail.com
- Аржанова Ирина Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: aririne@yandex.ru
- Арымбаева Бурулкан** – Киргизский государственный университет строительства, транспорта и архитектуры (г. Бишкек, Кыргызстан), и. о. доцента кафедры компьютерной лингвистики, Институт новых информационных технологий; email: burularymbaeva54@mail.ru
- Аскарова Адель Харисовна** – Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. (г. Саратов), кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации; email: aach@mail.ru
- Бабенкова Елена Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии; email: sar2001@yandex.ru
- Банман Полина Павловна** – Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода; email: banman.poly@yandex.ru
- Баукина Светлана Алексеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: baukina.svetlana@mail.ru
- Баширова Марьям Анасовна** – Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань), ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации; email: msy780@mail.ru
- Безкоровайная Галина Тиграновна** – Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова (г. Москва), старший преподаватель; email: begati1@yandex.ru
- Безуглова Ольга Андреевна** – Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань), ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации ИФМК; email: oabezuglova@gmail.com
- Беспалова Надежда Владимировна** – Союз переводчиков России (Мордовское отделение) (г. Саранск), переводчик; email: nadine_lion@rambler.ru
- Беспалова Светлана Васильевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкой филологии; email: bespalovasv@yahoo.de
- Бурдыко Никита Евгеньевич** – Минский государственный лингвистический университет (г. Минск, Беларусь), преподаватель кафедры современных технологий перевода; email: nikita.burdyko@bk.ru
- Буренина Наталья Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для профессиональной коммуникации, декан факультета иностранных языков; email: bureninanv@mail.ru

- Бутылов Николай Васильевич** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкой филологии; email: butylovnv@rambler.ru
- Бутяева Ольга Григорьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: grigoriyaglo@rambler.ru
- Буянова Елена Владимировна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: kvaskovaev@mail.ru
- Ваганова Елена Николаевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: waganowa@mail.ru
- Верещагина Лилия Васильевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода, заместитель декана факультета иностранных языков по учебной работе; email: verliliya@yandex.ru
- Герасимова Ирина Сергеевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), аспирант; email: ari-19@yandex.ru
- Глазкова Ирина Яковлевна (Glazkova Irene Yakovlevna)** – Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск, Украина), доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; email: irina_glazkova77@mail.ru
- Глебова Татьяна Николаевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), студентка факультета иностранных языков; email: tatyana109@rambler.ru
- Гудкова Светлана Петровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы; email: sveta_gud@mail.ru
- Гусман Тирадо Рафаэль (Guzman Tirado Rafael)** – Гранада́ский университет (Universidad de Granada), г. Гранада, Испания; доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры греческой и славянской филологии; email: rguzman@ugr.es
- Данилова Ольга Анатольевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: oldanilo@mail.ru
- Демидова Елена Викторовна** – Алтайский государственный университет (г. Барнаул), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей; email: demidel@mail.ru
- Денисова Галина Ивановна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: denisova@inbox.ru
- Долбунова Людмила Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии; email: dolblucy@list.ru
- Дуброва Оксана Владимировна (Dubrova Oxana Vladimirovna)** – Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск, Украина), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Института филологии и социальных коммуникаций; email: oksanadubrova@yandex.ru
- Ерочкина Татьяна Викторовна** – Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск), студентка факультета иностранных языков; email: tanyaerochkina@mail.ru
- Железнякова Ольга Викторовна** – Минский государственный лингвистический университет (г. Минск, Беларусь), кандидат педагогических наук, доцент кафедры современных технологий перевода; email: 28olga02@mail.ru

- Зарытовская Виктория Николаевна** – Российский университет дружбы народов (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета гуманитарных и социальных наук; email: widaad@yandex.ru
- Захарова Наталья Владимировна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: zakharovanv80@mail.ru
- Зимина Екатерина Алексеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), магистрант кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: eka270892@yandex.ru
- Зиятдинова Айгуль Хамитовна** – Казанский (Приволжский) Федеральный Университет (г. Казань), студентка отделения переводоведения и всемирного культурного наследия; email: ziyatdinova-a@mail.ru
- Злобин Александр Николаевич** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории речи и перевода; email: aleksandr_z@list.ru
- Ивлева Алина Юрьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор философских наук, доцент, профессор кафедры теории речи и перевода; email: a.ivleva77@yandex.ru
- Какзанова Евгения Михайловна** – Российский университет дружбы народов (г. Москва), доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков; email: kakzanova@post.ru
- Калиберда Оксана Александровна (Kaliberda Oksana Oleksandrivna)** – Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск, Украина), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания; email: oksanakaliberda@ukr.net
- Кармишина Яна Алексеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), студентка факультета иностранных языков; email: yan5827@yandex.ru
- Карцева Елена Юрьевна** – Российский университет дружбы народов (г. Москва), кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков; email: lenakartseva@inbox.ru
- Комиссарова Наталья Григорьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: natakomis@mail.ru
- Коннова Алёна Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), магистрант кафедры теории речи и перевода; email: alena-konnova2412@rambler.ru
- Конькова Инна Игоревна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), аспирант, ассистент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: mirna_13@mail.ru
- Королева Валентина Владимировна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), старший преподаватель кафедры романской филологии; email: koroleva@mail.ru
- Кручинкина Нина Дмитриевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии; email: ndk-07@mail.ru
- Кузнецова Анастасия Александровна** – Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань), ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации; email: an.kuznetsova91@yandex.ru
- Кузнецова Людмила Николаевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии; email: lnkuznetsova@mail.ru
- Кузьмина Ирина Сергеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии; email: irakuzmina2014@mail.ru
- Кульнина Елена Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: kulninae@yandex.ru
- Лаптева Ирина Валерьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор философских наук, доцент, профессор кафедры немецкой филологии; email: laptevaiv@yandex.ru

- Лебедев Антон Валерьевич** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: toshaleb@mail.ru
- Лю Хвэй (Liu Hui)** – Уханьский текстильный университет (Wuhan Textile University), г. Ухань, Китай; преподаватель английского языка; email: liuhui185@yahoo.com
- Маргарян Татьяна Дмитриевна** – Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (г. Москва), кандидат исторических наук, доцент кафедры английского языка для машиностроительных специальностей; email: t.margaryan@bmstu.ru
- Мас Диас Серхио (Mas Diaz Sergio)** – Университет Барселоны (Universitat de Barcelona), г. Барселона, Испания, профессор; email: sergioymarga@yahoo.es
- Маскинкова Ирина Анатольевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: amaskinskova@mail.ru
- Милованова Марина Васильевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и документалистики; email: milovanovamv05@yandex.ru
- Мурнева Мария Ивановна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: mashamurneva@yandex.ru
- Мустафина Каирлы Еркеновна** – РГП «Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова» (г. Костанай, Казахстан), старший преподаватель кафедры иностранной филологии; email: kairly_mustafina@mail.ru
- Никишина Ольга Александровна** – Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск), аспирант, ассистент кафедры английского языка; email: nikishka1989@mail.ru
- Новикова Вера Павловна** – Челябинский государственный педагогический университет (г. Челябинск), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и МОАЯ; email: veranovik@mail.ru
- Новикова Марина Викторовна** – Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал), преподаватель кафедры иностранных языков; email: myrrruna@mail.ru
- Новикова Татьяна Сергеевна** – Смоленский филиал ФГБОУ ВПО «РЭУ им Г. В. Плеханова» (г. Смоленск), кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой естественнонаучных и гуманитарных дисциплин; email: tatjana_1@inbox.ru
- Новожилова Анна Алексеевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода; email: novozilova@yandex.ru
- Норанович Александр Игоревич** – Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики немецкого языка; email: old.pew@rambler.ru
- Норкина Елена Алексеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), студентка факультета иностранных языков; email: norkina.elena@bk.ru
- Орлова Татьяна Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии; email: taorlova@inbox.ru
- Осмухина Ольга Юрьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы; email: osmukhina@inbox.ru
- Панкова Наталья Борисовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат культурологии, доцент кафедры романской филологии; email: n-pankova@rambler.ru
- Панфилова Серафима Сергеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии; email: scully_ss@rambler.ru

- Пахмутова Елена Даниловна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: pahmutova@mail.ru
- Переверзева Инна Владимировна** – Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода; email: innapereverzeva@yandex.ru
- Писарев Ярослав Анатольевич** – Челябинский государственный педагогический университет (г. Челябинск), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии; email: peacerf@mail.ru
- Полетаева Елена Денисовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), магистрант кафедры английской филологии; email: elena-poletaeva@mail.ru
- Поташова Эвелина Каюмовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), студентка факультета иностранных языков; email: ekp.evelynn@gmail.com
- Пузаков Александр Владимирович** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат исторических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: puzakov@list.ru
- Пыж Анна Михайловна** – Самарский государственный университет (г. Самара), кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии; email: pyj@inbox.ru
- Ребрина Лариса Николаевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), доктор филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии; email: reblora@mail.ru
- Рейд Ева (Reid Eva)** – Университет Константина Философа в Нитре (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre), г. Нитра, Словакия; доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации; email: ereid@ukf.sk
- Ремхе Ирина Николаевна** – Магнитогорский государственный университет им. Г. И. Носова (г. Магнитогорск), кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения; email: rilix@mail.ru
- Ромадина Ирина Дмитриевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), аспирант кафедры теории и практики перевода, переводчик издательства ВолГУ; email: romadina-irina@mail.ru
- Рутковская Галина Львовна** – Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток), доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; email: galina.rutkovskaya@gmail.com
- Рябова Марина Эдуардовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор философских наук, профессор кафедры теории речи и перевода; email: ryabovame@mail.ru
- Савина Елена Владимировна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: elena-savina@yandex.ru
- Савушкина Людмила Вячеславовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: savushkinalv@mail.ru
- Самарина Ирина Владимировна** – Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике; email: samaririna@yandex.ru
- Самойлова Елена Владимировна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат социологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: alena_vs@mail.ru
- Сафина Эльвира Гумеровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), магистрант кафедры теории речи и перевода; email: elvira_sanaa@yahoo.com
- Сафонкина Ольга Сергеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат философских наук, доцент кафедры английской филологии; email: okuznetchik@yandex.ru
- Свинкина Марина Юрьевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), аспирант, лаборант кафедры теории и практики перевода; email: svinkina29@gmail.com

- Свириденко Эдуард Олегович** – Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань), лаборант института международных отношений, истории и востоковедения; email: eddols@yandex.ru
- Сдобников Вадим Витальевич** – Нижегородский государственный университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода; email: artist232@rambler.ru
- Седина Ирина Васильевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: sedina64@yandex.ru
- Семенова Елена Ивановна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), старший преподаватель кафедры романской филологии; email: semenova@mail.ru
- Семилеева Ирина Андреевна** – Сургутский государственный университет ХМАО–Югры (г. Сургут), студентка; email: irinasemeleeva@gmail.com
- Сердюк Алла Михайловна (Serdyuk Alla Mikhaylovna)** – Бердянский государственный педагогический университет (г. Бердянск, Украина), кандидат филологических наук, доцент, директор института филологии и социальных коммуникаций; email: alla24s@ukr.net
- Симонова Ольга Алексеевна** – Сургутский государственный университет ХМАО–Югры (г. Сургут), кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания английского языка и перевода; email: soa27@mail.ru
- Ситникова Анастасия Юрьевна** – Сургутский государственный университет ХМАО–Югры (г. Сургут), кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков; email: sitnikova_surgu@mail.ru
- Соколова Лариса Васильевна** – Гранадаский университет (Universidad de Granada), г. Гранада, Испания; доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры греческой и славянской филологии; email: lsokolov@ugr.es
- Соловьёва Елена Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка; email: solovyova@mail.ru
- Сомкин Александр Алексеевич** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор философских наук, доцент, профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: alexsomkin@mail.ru
- Сорокина Анастасия Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), ассистент кафедры английской филологии; email: zonaan@mail.ru
- Султанова Анжела Нухтаровна** – Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (г. Ростов-на-Дону), кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для экономических специальностей факультета лингвистики и журналистики; email: a-339@yandex.ru
- Сыресеина Ирина Олеговна** – Московский педагогический государственный университет (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент кафедры грамматики английского языка; email: i.syresina@mail.ru
- Табачкова Зузана (Tabačková Zuzana)** – Университет Константина Философа в Нитре (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre), г. Нитра, Словакия; доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации; email: ztabackova@ukf.sk
- Талыбова Сабина Бахадыр Кызы** – Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), преподаватель кафедры теории и практики немецкого языка; email: talybova@sfedu.ru
- Танасейчук Андрей Борисович** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор культурологии, профессор кафедры русской и зарубежной литературы; email: atandet@yandex.ru
- Тарасова Фануза Харисовна** – Казанский федеральный университет (г. Казань), доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и межкультурной коммуникации Института филологии и межкультурной коммуникации; email: fhparasova@yandex.ru

- Терентьева Елена Борисовна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), аспирант кафедры немецкой филологии; email: helenterentyeva@gmail.com
- Терентьева Елена Витальевна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и документалистики; email: terentieva2008@yandex.ru
- Терентьева Ирина Анатольевна** – Воронежский институт МВД России (г. Воронеж), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков; email: Sirinater12@gmail.com
- Томилин Александр Михайлович (Tomilin Oleksandr)** – Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт» (г. Харьков, Украина), кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации и иностранного языка; email: omega_kharkov@mail.ru
- Торговкина Татьяна Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат культурологии, доцент кафедры романской филологии; email: ttorgovkina@yandex.ru
- Третьякова Ирина Владимировна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкой филологии; email: tretiakovaiv@rambler.ru
- Трофимова Юлия Михайловна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии; email: primavera49@list.ru
- Туманова Екатерина Олеговна** – Московский городской университет управления Правительства Москвы (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин; email: ekaterina.msu@mail.ru
- Фурманова Валентина Павловна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры немецкой филологии; email: vpfurman@mail.ru
- Хадиева Эльвира Рафиловна** – Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань), аспирант; email: el-vira-hadieva@yandex.ru
- Хорватова Божена (Horváthová Božena)** – Университет Константина Философа в Нитре (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre), г. Нитра, Словакия; доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации; email: bhorvathova@ukf.sk
- Храмова Екатерина Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), ассистент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: kate_2087@mail.ru
- Хэмлет Татьяна Юрьевна (Hamlet Tatiana Yurievna)** – Устные переводчики и переводчики письменной речи (Interpreters & Translators, Inc.), г. Фейерфилд (США), кандидат филологических наук; email: tatiana.y.hamlet@gmail.com
- Хэмлет Юрий Джон (Hamlet Yuri Jon)** – Норуолк комьюнити колледж (Norwalk Community College), г. Норуолк (США), студент; email: tatiana.y.hamlet@gmail.com
- Цыбина Лариса Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: larisa13tsybina@mail.ru
- Чернышев Алексей Борисович** – Городской общественный научно-экспериментальный фонд «Языковая среда» (неюридическое лицо) (г. Рыбинск), кандидат филологических наук, руководитель группы теоретического и прикладного изучения иностранных языков и культур; email: alexeich_78@mail.ru
- Чернышева Мария Евгеньевна** – Городской общественный научно-экспериментальный фонд «Языковая среда» (неюридическое лицо) (г. Рыбинск), Клуб поэтического перевода, группа теоретического и прикладного изучения иностранных языков и культур; email: alexeich_78@mail.ru

- Чертоусова Светлана Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), преподаватель кафедры теории речи и перевода; email: pippi-langstrumpf@yandex.ru
- Чубарова Юлия Евгеньевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: chubaric@rambler.ru
- Шамина Наталья Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: torcar@mail.ru
- Шапошникова Нина Матвеевна** – Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка; email: shapan45@mail.ru
- Шестакова Надежда Александровна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации; email: shestakovanady@yandex.ru
- Шестёркина Наталья Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: nvshest@mail.ru
- Шикина Татьяна Сергеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат философских наук, доцент кафедры теории речи и перевода; email: hestiasmith@rambler.ru
- Шипулина Галина Ивановна** – Бакинский славянский университет (г. Баку, Азербайджан), кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания; email: shipulina39@gmail.com
- Шовгенина Евгения Александровна** – Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), доктор филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода; email: shovgenina@mail.ru
- Шрамко Мария Ивановна** – Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь), магистрант; email: marusyashramko@yandex.ru
- Шукшина Анна Николаевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), студентка факультета иностранных языков; email: shukshinaanya@yandex.ru
- Юрина Екатерина Алексеевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат культурологии, доцент кафедры романской филологии; email: kateyurina@mail.ru
- Юрина Наталья Геннадьевна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного; email: makarova-ng@yandex.ru
- Юсупова Альбина Гумаровна** – Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань), аспирант; email: albinkaus15@mail.ru
- Яковенко Гульмира Булатовна** – Городской дворец творчества детей и молодежи № 1 (г. Набережные Челны), учитель английского языка, отдел интеллектуального развития; email: gulmirayakovenko@yandex.ru
- Яшина Татьяна Викторовна** – Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва (г. Саранск), ассистент кафедры английской филологии; email: tatyana.yashina88@gmail.com

Научное издание

ПЕРЕВОД В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Материалы Международной научно-практической конференции
г. Саранск, 19–20 марта 2015 г.

Издательский центр «Азбуковник»
119180, г. Москва, ул. Б. Полянка, д. 50/1. стр. 2

Подписано в печать 30.05.2015 г.
Формат 84×108/16. Бумага офсетная. Гарнитура
«Таймс». Усл. печ. л. 62,16. Тираж 500 экз.
Заказ

ISBN 978-5-91172-110-7



Отпечатано в ОАО «Чебоксарская типография № 1»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 15