

**КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО
СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ЭКОНОМИКО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
*Кафедра социально-гуманитарных дисциплин***



СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы всероссийской научно-практической конференции

*Севастополь
24 апреля 2017 г.*

*Печатается по решению Ученого совета Севастопольского
экономико-гуманитарного института КФУ имени В.И. Вернадского
(протокол №3 от 15.03.2017 г.)*

Редакционная коллегия:

Н.Ф. Лазицкая, к. геогр. н.; **Н.В. Крюкова**, к. филос. н., доцент, **С.В. Терницкая**, к. педаг. н., **В.И. Гусев**, к. философ. н., доцент, **В.В. Мироненко** к. педаг. н., **Е.В. Новикова**, к. ист. н.

Н.В. Крюкова, технический редактор сборника материалов всероссийской научно-практической конференции Севастопольского экономико-гуманитарного института (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»

Современное гуманитарное образование – традиции и инновации: Материалы всероссийской научно-практической конференции 24 апреля 2017 г. / под общей редакцией Н.Ф. Лазицкой, Н.В. Крюковой – Севастополь: Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2017 — с. 228.

Материалы публикаций размещены в авторской редакции и корректуре. Редакционная коллегия не несёт ответственности за содержание статей.

СОДЕРЖАНИЕ:

«Проблемы и перспективы современного гуманитарного образования (философский, исторический, социологический, политологический аспекты)»

Болонова К. А. (г. Севастополь, Россия) АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ: Д. КАРНЭГИ И Э. ШОСТРОМ.....	6
Гладенко Ю. С. (г. Севастополь, Россия) ПОПЫТКИ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО ЯЗЫКА: LINGUA FRANCA СЕГОДНЯ.....	9
Гусев В. И. (г. Севастополь, Россия) ПЕРВЫЕ ЕВРОПЕЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	12
Звирзд М.О. (г. Севастополь, Россия) ПОВЫШЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СЕМЬИ ЗА ПОСЛЕДСТВИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	17
Наумова Н. В., Глушак А. С. (г. Севастополь, Россия) ПОИСК ПРИНЦИПОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	21
Никифоров А.В. (г. Петропавловск, Республика Казахстан) ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАЗАХСТАНА И РОССИИ.....	26
Разбеглова Т. П. (г. Ялта, Россия) ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ВИРТУАЛИЗАЦИИ.....	32
Свистунова Н. Е. (г. Севастополь, Россия) СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ.....	36
Суковатая А.А. (г. Севастополь, Россия) ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИТАЛИИ.....	40
Ульянова Е. А. (г. Севастополь, Россия) ПРОБЛЕМА МУДРОСТИ В «ПОХВАЛЕ ГЛУПОСТИ» Э. РОТТЕРДАМСКОГО.....	44
Штефурицев Д. А., Панёк А.В. (г. Севастополь, Россия) ОРУЖИЕ 21 ВЕКА: НОВЕЙШИЕ РАЗРАБОТКИ И ПРОБЛЕМЫ.....	48

«Традиции и инновации преподавания филологии на современном этапе»

Бондаренко А. К. (г. Севастополь, Россия) КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	53
Бузунов А. Н. (г. Севастополь, Россия) ПОЛЯРНЫЙ ХАРАКТЕР ЭМОЦИЙ КАК ВЫХОД НА НОВЫЙ ВИТОК ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ИВАН – КРЕСТЬЯНСКИЙ СЫН И ЧУДО-ЮДО»).....	56
Булюкина Е. А. (г. Севастополь, Россия) ВЛИЯНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА ОСНОВНЫЕ ПРАГМАРЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА.....	61
Владимирцева Т. К., Косова Е. И. (г. Севастополь, Россия) ТИПОЛОГИЯ ПАРАДОКСОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	64
Владимирцева Т. К., Поливод К. М. (г. Севастополь, Россия) ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА.....	69
Владимирцева Т. К., Тимофеев Н. Д. (г. Севастополь, Россия) АДЕКВАТНОСТЬ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.....	72
Вовненко С. И. (г. Севастополь, Россия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	75
Гричевская А. С. (г. Севастополь, Россия) НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ ВО ФРАНЦУЗСКИХ МАСС МЕДИА.....	80
Гуляева В. Ю. (г. Севастополь, Россия) СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	83
Есикова Д. В. (г. Севастополь, Россия) КЛАССИФИКАЦИЯ ЭПИТЕТОВ ПО СЕМАНТИЧЕСКОМУ ПРИЗНАКУ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ГИЛЛИАН ФЛИНН «ИСЧЕЗНУВШАЯ»).....	87

Куцова М. Г. (г. Севастополь, Россия) ТЕМАТИЧЕСКИЕ АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	90
Мироненко В. В. (г. Севастополь, Россия) ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	95
Нагорная Т. Д. (г. Севастополь, Россия) СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	99
Непокульчицкая Ю. С. (г. Севастополь, Россия) ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И АВТОРСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	103
Никулица А. Г. (г. Севастополь, Россия) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	107
Овчинникова Д. П. (г. Севастополь, Россия) ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	112
Помелина О. Д. (г. Севастополь, Россия) РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ПОНИМАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....	116
Попова А. С. (г. Севастополь, Россия) РОЛЬ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	119
Рагулина Ю. Ю. (г. Севастополь, Россия) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р.БЁРНСА.....	123
Рецерь О. Л. (г. Севастополь, Россия) РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	128
Самойленко Н. Б. (г. Севастополь, Россия) ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: ОБНОВЛЕНИЕ, ПЕРЕМЕНЫ.....	133
Свистунова Н. Е. (г. Севастополь, Россия) ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	137
Синдеева К. А. (г. Севастополь, Россия) ЖАРГОН КАК ОСОБАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛЕКСИКИ.....	140
Скорбулатова Д. В. (г. Севастополь, Россия) СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭПИТЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	144
Троян В. Р. (г. Севастополь, Россия) ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА С ПОЗИЦИЕЙ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ.....	146
Харьякова И. С. (г. Севастополь, Россия) САСПЕНС И ЕГО ПОНИМАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	150
Шаталина М. А. (г. Севастополь, Россия) ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЭТИКЕТА XIX ВЕКА.....	153
Шутова О. А. (г. Севастополь, Россия) СТЕПЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИДАКТИЗМА В РЕЧЕВОМ ЖАНРЕ СУГГЕСТИВНОГО ДИСКУРСА «ПОУЧЕНИЕ».....	156
Якушенко С. О. (г. Севастополь, Россия) ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАНЦУЗСКОЙ ПЕСНИ.....	160

«Актуальные проблемы методологии и методики преподавания в высшей школе»

Бабкина Е. В. (г. Севастополь, Россия) АУТЕНТИЧНОСТЬ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	164
Богущ Т. В. (г. Севастополь, Россия) ПОНЯТИЕ РЕФЛЕКСИВНО -ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	169
Болонова К. А. (г. Севастополь, Россия) ФАКТОРЫ И ГРУППЫ РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	173

Жукова Ю. Г. (г. Севастополь, Россия) ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ.....	178
Королева М. Ю. (г. Севастополь, Россия) ОБУЧЕНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ.....	183
Кузёма Т. Б. (г. Севастополь, Россия) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	187
Кузьменко А. Н. (г. Севастополь, Россия) ПРОБЛЕМА ОМОНИМИИ И СИНОНИМИИ ЗНАКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	190
Лукашевич К. А. (г. Севастополь, Россия) ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОМПОНЕНТОВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ КРЕАЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ.....	195
Мервозединова И. Р. (г. Севастополь, Россия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	198
Мурзина М. Л. (г. Севастополь, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ВИДЕОФИЛЬМ).....	201
Назаренко З. В. (г. Севастополь, Россия) РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	206
Непорожня Н. М. (г. Севастополь, Россия) КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	210
Стасышена Л. В. ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	214
Терницкая С.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДХОДА К ГЕНДЕРНЫМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМ В РОССИИ.....	218
Ульянова Е. А. (г. Севастополь, Россия) ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....	223

*«Проблемы и перспективы современного гуманитарного образования
(философский, исторический, социологический, политологический
аспекты)»*

УДК 316.77

**АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ:
Д. КАРНЕГИ И Э. ШОСТРОМ**

*Болонова Карина Анатольевна
Студентка 3 курса бакалавриата,
группы 31-ПС-15,
направления подготовки «Психология».
Научный руководитель – Гусев В.И.,
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В данной теме отражен один из важнейших аспектов существования человечества – общение как инструмент взаимодействия людей. Из этого утверждения следует, что без коммуникаций человечество бы не развивалось, не эволюционировало. Ведь именно благодаря этому компоненту первобытное общество смогло выжить в тех условиях, в которых им приходилось существовать. Благодаря коммуникации они смогли организовать общины, найти лидера или вождя, чтобы он смог направлять их деятельность [1].

Эту цепочку событий можно продолжать вплоть до сегодняшнего дня, но смысл моего высказывания заключается в том, что человек не выживет в условиях изолированности и отчужденности. А именно это взаимодействие, помогающее нормальному функционированию «я», строится на взаимообмене информацией, умении высказывать свое мнение, слышать окружающих и, таким образом, приходиться к более высшим уровням развития общества.

В вышесказанном предложении заложены главные мысли двух авторов, противоположных по содержанию – Дейла Карнеги и Эверетта Шострома.

Они показали миру вариативность нашего взаимодействия, нашего существования и способов самореализации. Эти авторы представили обществу два противоположных пути развития социума, каждый из которых имеет свои положительные и отрицательные стороны. Рассмотрим же каждый отдельный вариант подобного общения.

Дейл Карнеги и его работа «Как завоевать друзей и оказать влияние на людей?». Этот человек абсолютно эмпирическим образом доказал действенность своей теории на практике, выделяя в ней, такие способы повышения межличностного взаимопонимания:

- прежде чем критиковать других, усовершенствуй свою личность; прими и пойми другого;

- критика вызывает только оборонительные чувства у человека – хвалите его искренне за то хорошее малое, что есть в нем и в его поступках;

- единственный способ заставить человека выполнить что-либо – это убедить его страстно этого желать и говорить с ним о его подобных желаниях и предпочтениях;

- бескорыстно интересуйтесь другими;

- получайте истинное удовольствие от жизни и люди потянутся к вам;

- запоминайте имена ваших собеседников и чаще используйте их в диалоге;

- что бы быть интересным – нужно быть заинтересованным;

- поступайте с людьми так, как бы вы хотели, чтобы поступали с вами;

- в споре нельзя одержать верх – это иллюзия, за которой скрывается задевание самолюбия, потеря расположения; возник спор – согласитесь и спор исчерпает себя;

- признавайте свои ошибки [3].

Интересно то, как именно он пришел к этим выводам. В основе каждого из советов лежат истории реальных людей – от обычных сотрудников до величайших персон нашей эпохи. Это подкупает читателя, так как каждый из нас склонен верить фактам, а не теоретическим предположениям. Важно так

же, что изложение информации в его трудах сделано в формате житейского языка, что дает возможность выйти читателю на уровень с автором. Это ведет к доверительным отношениям обеих сторон. Занять позицию равных – этот подход в процессе общения между людьми, чаще всего дает возможность для эффективного их взаимодействия. В некоторых моментах Карнеги даже предлагает занять позицию ниже своего оппонента, забыть о своих намерениях и полностью расположить к себе. Так Карнеги описывает один из главных принципов манипуляции человеком [2].

Можно заметить одно – любой акт манипуляции всегда пагубно скажется на самом манипуляторе. Но также никто не хотел бы оказаться марионеткой в руках другого. Какую же позицию занять в обществе – актуализатор или манипулятор? Именно такую классификацию предлагает Эверетт Шостром. В его описании манипулятор как раз впитывает максимально отрицательные стороны этого понятия – ложь как способ общения, неосознанность в смысле бытия, постоянный контроль над своими действиями и мотивами, безверие к окружающим. Ясно, что такому человеку трудно наслаждаться жизнью и быть частью общества. Актуализаторы, по мнению Шострома – это люди, способные жить честно и искренне, в первую очередь, пред самим собой. Завоевать собственное доверие человеку помогает принятие своей индивидуальности, познание своего «я», возможность признать свои ошибки и тщательно над ними работать. Для этого человеку нужен большой жизненный опыт, который мы и приобретаем в весну жизни, как образно указывал Я. А. Каменский.

Исходя из этого, каждый из нас примерял на себя роль манипулятора, актуализатора. Шостром говорит, что неизбежно человеку приходится использовать манипуляцию в жизни и приходит время, когда такая форма взаимодействия неосознанно плотно входит в жизнь человека. Такой образ жизни, по мнению автора, приводит к отчуждению от людей, потере социальных контактов и, конечно, жизнь становится серой и не интересной.

Нужно признать, что полностью жить одним сценарием невозможно. Каждый частично манипулятор, частично актуализатор.

Если посмотреть с другой стороны – быть актуализатором, как предлагает Шостром. То есть быть абсолютно искренним с людьми и не прибегать к манипуляторной технике. Тогда выходит, что нам придётся самим стать жертвами манипуляторов. Ведь в мире живет миллиарды людей и все они схожи по существу – никто не хочет быть кем-то использованным. Если исходить из этой мысли – мир никогда не избавится от манипуляторов.

Итак, жить в обществе и понимать сущность бытия по Шострому, либо манипулируя людьми добиваться собственных целей – ответ на этот вопрос для каждого индивидуальным и ситуативным. Из анализа данных книг я могу высказать свою позицию таким образом: как утверждает принцип гештальтпсихологии Абрахама Маслоу, на котором и построена мысль Эверетта Шострома, что в жизни всегда нужно принимать этот принцип во внимание – жить здесь и сейчас и действовать в силу сложившейся жизненной ситуации.

Список использованной литературы и источников:

1. Бориснёв, С.В. Социология коммуникации: Учебное пособие для вузов/С. В. Бориснёв. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.-176с.
2. Дронов, М. Талант общения. Дейл Карнеги/М. Дронов. – М.: Новая книга, 1998.-654с.
3. Карнэги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей: пер. с англ./Д. Карнэги., общ. Ред. В. П. Зинченко, Ю. М, Жукова.- Л.:Лениздат,1991.-708 с.

УДК 378.147:811.161.1'243

ПОПЫТКИ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО ЯЗЫКА: LINGUA FRANCA СЕГОДНЯ

Гладенко Юлия Сергеевна,
преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация

Попытки создания единого языка предпринимались учеными из разных стран в течение многих столетий. Первые достижения в этой сфере можно отнести к 16-17 вв. Основной целью, которая преследовалась при создании универсального языка, было улучшить межкультурную коммуникацию и способствовать более продуктивному общению и обмену знаниями между народами.

Одной из самых ранних попыток создания универсального языка можно считать систему символов "Подлинный знак", представленную в конце 17 в. доктором Джоном Уилкинсом. Его идея состояла в том, чтобы создать систему символов, которая была бы понятна представителям всех стран. "Подлинный знак" был основан на иврите, и в нем не было исключений из правил.

Еще одной интересной идеей создания единого языка можно считать метод, который был представлен музыкантом Жаном Франсуа Сюдром в 19 веке. Он назвал свой язык "Сольресоль" и основал свой метод по принципу сопоставления музыкальных нот и букв алфавита. Сочетание нот позволяло общаться с помощью музыки или пения. Недостатком системы Сюдра можно считать ограниченное количество слов--всего 2600.

Несомненно, одной из самых успешных и известных попыток создания универсального искусственного языка можно считать Эсперанто. Этот язык был разработан польским врачом-окулистом Людвиком Лазарем Заменгофом в конце 19 века. Название языка происходит от латинского слова "надеющийся", которое Заменгоф использовал в качестве псевдонима. Основа его метода составляли простые правила грамматики. Лексика, используемая в этом языке, благодаря своей интернациональности, была понятна людям из разных стран. По своему звучанию эсперанто похож на итальянский. Относительная простота позволяла людям, несклонным к изучению иностранных языков, овладеть им за достаточно короткий промежуток времени.

К сожалению, все попытки создания искусственного универсального языка не увенчались успехом, несмотря на их универсальность и доступность.

Основной причиной, которой можно объяснить это явление, можно считать то, что язык--это не просто система символов и грамматические правила. За каждым языком стоит культура и традиции народа, которые помогают языку занять и закрепить свои позиции в системе языков.

Однако, помимо искусственных языков, стоит также отметить, что попытки использования единого языка во многих странах связаны и с существующими языками. В истории можно отметить примеры общения на иностранном языке между представителями разных стран. Такое явление принято называть "лингва франка", то есть, язык, который используется в качестве общения между носителями разных языков.

В Советском Союзе в роли лингва франка выступал русский язык. Он служил языком общения между представителями всех 15 республик. После распада Советского Союза в 1991 году русский язык постепенно стал терять свое влияние во многих странах СНГ. Он всё еще широко используется на постсоветском пространстве, несмотря на многочисленные попытки политических элит в некоторых бывших советских республиках уничтожить память об общем советском прошлом.

Существует ли лингва франка сегодня? Есть ли у человечества всё еще надежда на единый международный язык общения? Сегодня роль лингва франка исполняет английский язык. Основной причиной этого явления можно назвать относительную легкость английского языка по сравнению с другими языками. Но главной причиной являются процессы, связанные с глобализацией. Несомненно, языком бизнеса, технологий и переговоров сегодня можно считать именно английский язык. Постепенно этот язык усиливает свое влияние и в научной сфере, так как научные статьи, написанные на английском, более привлекательны для издателей.

Существует много положительных и отрицательных последствий использования английского языка как лингва франка. Несомненным остается тот факт, что английский язык имеет потенциал и все характеристики для того,

чтобы в будущем стать лингва франка и, наконец, воплотить давнюю мечту человечества об общении на одном универсальном языке.

Список использованной литературы и источников:

1. Андреева, И. В., Хруслов Г. В. Функционирование русского языка в странах СНГ и Балтии. М.: Институт русского языка им. Пушкина, 2004.
2. Леонтович, О. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Гнозис, 2007.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд. МГУ, 2004.

УДК 378.4

ПЕРВЫЕ ЕВРОПЕЙСКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Гусев Виктор Иванович,
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация

Относительно месторасположения первых европейских университетов называются различные варианты – это Болонь, Генуя или Падуя. Вместе с тем, восстанавливая историческую справедливость, следует отметить, что учреждения образования университетского типа появились значительно раньше за пределами Европы. Так, университет «Пандидактерион» в Константинополе был основан ещё в 425 году. Позже в северной Африке был создан университет Веси (Марокко) в 859г., а в 972 г. в Каире (Египет). Печально, но факт, что между этими и другими греческими, римскими, византийскими и арабскими школами высшего образования не существовало фактически никакой интеллектуальной наследственности [3, с.21-22].

Для восточных государств, испытывающих влияние иудаизма, христианства и остаточных явлений античной культуры, именно университеты

стали тем социальным институтом, катализатором развития, которые быстро превращаются в творческое начало всего будущего.

Для Европы же предстоящие изменения были, в значительной мере, обусловлены новой функцией городов, куда перемещается центр социальной жизни.

Города превращаются в эпицентр цивилизационных преобразований, т.к. в них люди высокого разума становятся их мозговым центром. Известный французский историк Жан Ле Гофф сформулировал подобный постулат предельно чётко: «Интеллектуалы XII столетия, которые появились в быстро строящихся городах, где всё двигалось и изменялось, вновь запустили машину истории. Города - это места скопления людей, которые наполнены идеями, как товаром, места обмена или рынки пересечений интеллектуальной торговли» [1, с14].

Появление университетов было вызвано серьёзными социальными изменениями, среди которых: возрождение меркантилизма, увеличение численности среднего класса, бюрократизация общества. Сохраняя определённые общие черты, каждый университет всё же имел свой неповторимый облик. Болонский университет, основанный на студенческом самоуправлении, стал своеобразным прообразом для южных университетов, а Парижский, управление которым основывалось на профессорском самоопределении, соответственно, для университетов северных регионов Европы. Подобная дифференциация встречается в работе Аллана Коббана «Университеты средневековья: их развитие и организация», которая была издана в 1975 году [3]. Отдельно следует отметить, что этимология слова «университет» первоначально не имело никакого отношения именно к процессу образования и воспитания. На протяжении XII, XIII и XIV столетий термин «universitas» использовался достаточно широко и обычно означал группу людей с общими интересами и независимым правовым статусом, например, муниципальная корпорация или гильдия ремесленников. Относительно же именно академической общности

этот термин стал использоваться не раньше конца XIV и начала XV ст. [3, с.22-23].

Итальянские университеты первостепенное значение отдавали изучению права и медицины, в тоже время, в северных университетах (немецких и английских) в большей мере изучали теологию и свободные искусства. По замечанию Пауля Гренделера профессура итальянских университетов изменяла академическую реальность благодаря внедрению принципов инновационного исследования, а немецкие университеты и их профессура изменили Европу в следствии влияния протестантской Реформации [5, с.5-7].

В целом же можно утверждать, что постепенно происходит эмансипация рассудка от тотального доминирования христианских доктрин. Такой рассудок не может ограничиваться прошлыми знаниями, он стремится познать окружающую действительность как бесконечный источник знаний, направленных в будущее.

Позже английский философ Френсис Бекон сформулировал суть подобной трансформации в известном афоризме: «Знание есть сила», причём эта сила рассматривается как мощнейший фактор с точки зрения потенциала общественного развития. Преподавание в университетах имело, условно говоря, два уровня. На первом – чтение текстов, а на втором-разъяснение и комментирование изложенных текстов соответствующим профессором факультета.

Подобные дидактические приёмы были связаны с системой схоластического познания и недостаточным наличием книг и учебников. Процесс обучения предполагал проведение не только лекций, но и диспутов, коллоквиумов. Преподаватели и студенты жили своеобразных общежитиях, где и проводились занятия.

Организационно средневековые университеты были похожими на современные. Это были легальные корпорации с правом присваивать бакалаврские, магистерские и докторские ступени, что позволяло уже магистру заниматься педагогической деятельностью.

Среди других составляющих можно назвать наличие Уставов, учебных программ, экзаменов, ритуалов посвящения в студенты, т.е. происходило формирование всесторонней и адекватной модели университета. Общеструктурный вариант университетской корпорации XIII ст. можно рассматривать на парижском примере. Университет состоял из 4-х факультетов: свободных искусств, канонического права, медицины и теологии. В отличие от Парижского университета, в Оксфорде отсутствовала должность ректора, англичане избирали своего руководителя, которым был канцлер.

Специфика Болонского университета заключалась в том, что обучение продолжалось около шести лет и включало в себя изучение «свободных искусств»: грамматики, диалектики, риторики, арифметики, геометрии, музыки и астрономии. Возраст студентов был от 14 до 20 лет. Следующие 5 лет посвящались изучению медицины и права, но самым продолжительным был курс теологии.

На основании изучения университетских уставов и ряда других документов, можно сформулировать основные черты идеального магистра эпохи средневековья: а) соизмеримость глубокой духовной интеллектуальности с аскетическим образом жизни; б) мудрость в поисках спасения для себя и своей аудитории при акцентировании обучения на создание атмосферы мира и согласия; в) стабильность характера и последовательная твердость поведения; г) подчинение нормам Устава и руководителям корпорации; д) благочестивая деятельность, неуклонно связанная с практикой милосердия; е) использование соответствующей одежды и аксессуаров, отражающих элементы иерархии в структуре университета [4, с.9 – 10].

Отдельным блоком можно выделить общие черты университетов этого периода: использование латинского языка на лекциях, диспутах и экзаменах; при изучении логики, натурфилософии и метафизики профессора опирались на воззрения Аристотеля; освоение медицины предполагало комментирование взглядов Гиппократов, Галена и Авиценны; теология была тесно связана с

Библией; на факультетах свободных искусств, в контексте привития гуманистических ценностей, появились лекции о творчестве Вергилия, Цицерона, Сенеки, Эпикура и других греческих и римских авторов [5, с.4].

Таким образом, эпоха позднего средневековья стала периодом становления университета как социального института, принципиально важного для дальнейшего развития европейской цивилизации. Важнейшей задачей университетов являлась ретрансляция знаний, имеющих большое практическое значение. Однако, в отличие от другого – господствующего социального образования (церкви), они распространяли новые знания с будущей социальной перспективой. Уже тогда закладывался творческий импульс, который со временем станет основой для удивительно-восхитительных темпов технико-технологического развития.

Создание университетов, как храмов науки, встает рядом со строительством церкви, как храмом Божьим, для рекламирования конфигурации сознания минувших поколений [2].

Следует отметить, что университеты очень удачно вписались в социальную структуру своей эпохи, играя на противоречиях между светской и духовной властью, и, соответственно получая преференции от этих двух ключевых центров общественного влияния, они заняли объективно достойное и привилегированное положение.

Процесс формирования университетского образования коснулся и России, где еще в 1600 году, по инициативе Бориса Годунова, появилась подобная предпосылка, которую не поддержало духовенство. До XVII столетия в Москве существовала славяно-греко-римская Академия, открытая в 1685 году. Инициатором ее открытия был Симеон Полоцкий – педагог, просветитель и поэт. Главная задача академии заключалась в подготовке образованных людей для государственного и церковных аппаратов. Ряд историков считает, что пальма первенства всё же принадлежит Петру I, который своим приказом в январе 1724 года утвердил создание Петербургской Академии наук. Другие

исследователи считают первым российским университетом МГУ, основание которого связывают с 1775 годом и с личностью М. В. Ломоносова.

Высшие женские учебные заведения возникли по разрешению правительства в 1870 году в Москве и Петербурге. Довольно стройная система образования была создана в России в результате проведения столыпинских реформ в 1909 – 1914 годах. Процесс её реорганизации и реформирования продолжается и в XXI веке, адекватно отображая диалектические преобразования общества и человека.

Список использованной литературы и источников:

1. Ле Гофф, Жак. Интеллектуалы в Средние века\ Жак Ле Гофф. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 160 с.
2. Самосознание европейской культуры XX века : Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе / [сост. Р. А. Гальцева; пер. и примеч. С. С. Аверинцев и др.]. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с.
3. Cobban Allan B. The Medieval Universities: their Development and Organization/ Allan B. Cobban. – London, Methuen. – 264 p.
4. Gabriel, Astrik L. The Ideal Master of the Mediaeval University/ Astrik L. Gabriel// The Catholic Historical Review. - Vol. 60. - №1/- Apr. – 1974. – p. 1-40.
5. Grendler, Paul F. The Universities of the Renaissance and Reformation/ Paul F. Grendler// Renaissance Quarterly. – Vol. 57. - №1. – Spring. – 2004. – p.1-42.

УДК 37.03:159.9

**ПОВЫШЕНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СЕМЬИ ЗА ПОСЛЕДСТВИЯ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

***Звирзд Марина Олеговна,
студентка 3 курса бакалавриата,
группы 31-ПС- 15,
направление подготовки «Психология»
Научный руководитель – Терницкая С. В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО***

Проблема девиантного поведения на сегодняшний день является актуальной, так как современное общество подвергается различным воздействиям, которые разрушают социальную среду. Сам термин девиантное (отклоняющееся) поведение означает систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам [3]. Иными словами, это означает несоответствие общепринятым нормам социума: культурным, профессиональным, возрастным, ситуационным. Эти нормы признаются большей частью общества, поэтому их нарушение считается отклонением от нормы. Девиантное поведение может проявляться в следующих формах: наркомания, алкоголизм, самоубийство, проституция, преступления докриминогенного и криминогенного уровня. Под наркоманией понимают болезненные влечения, пристрастия к систематическому употреблению наркотиков, которые приводят к тяжелым нарушениям психических и физических функций [2]. Изучению структуры мотивов правонарушений у несовершеннолетних посвящены работы Дремовой Н.А., Исуриной Г.Л.. Проблемами детей и подростков с девиантным поведением занимаются исследователи Василькова Ю.В., Дармодехин С.В., Змановская Ю.В., Павленок П.Д., Холостова Е.И. и другие. Ученые отмечают, что девиантное поведение — это понятие социально-психологическое, необусловленное нервно-психическими заболеваниями.

Проблема отклоняющегося поведения основывается на базе социально-экономических условий жизни, психолого-биологических особенностях возраста детей и подростков. Причинами отклоняющегося поведения могут быть такие факторы: не полноценная социализация, наследственность (психические расстройства, склонность к алкоголизму, наркомании), отсутствие внимания со стороны близких, недостаточность надзора, желание устранить над собой опеку воспитателей и родителей, жестокое обращение со

стороны сверстников, желание изменить скучную обстановку. Следствием этих причин является беспризорность, преступность детей и подростков. Эта опасно для них самих и для окружающих.

Семья традиционно является главным институтом воспитания. Тот опыт и знания, которые ребенок приобретает в семье, он сохраняет и использует в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлены тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. Никакой другой институт воспитания не может сравниться с семьей, в ней закладываются основы личности ребенка. Поэтому важно, чтобы в семье была благополучная обстановка.

Семья может выступать как в качестве положительного, так и отрицательного фактора социализации и воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме близких людей, не заботится и не относится лучше к нему. В то же время другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Психологическая сущность социальной девиации детей и подростков может быть раскрыта, если будет известно, по каким психологическим закономерностям протекает данное явление, какие составляющие его образуют. Два обстоятельства становятся важнейшими предпосылками девиации. Первое – семейный фактор. Пьянство родителей, безнадзорность детей, попустительство, безразличие взрослых, граничащее с жестокостью. Семья обуславливает раннее развитие ряда начальных форм девиации. Ребенок начинает с трудом поддаваться воспитанию. Неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье становятся предпосылками неуспеваемости в учебе, неумения строить взаимоотношения с окружающими. Результат такой девиации – нарушения развития в отношениях с социумом, искажение содержания целей, мотивов, ценностных ориентаций, диффузия социальных ролей.

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе с другими социальным институтом, так как именно в ней формируется и развивается личность

человека, происходит овладение социальными ролями, необходимыми для успешного существования в обществе. Неблагополучная семья – главный фактор в отклонении психосоциального развития ребенка.

Дети остро реагируют на любые нарушения в семье. Примером тому может быть развод родителей. Около 60% случаев переживания детей могут переходить в неврозы и личностные нарушения.

Проанализировав причины девиантного поведения детей и подростков, можно подвести итог: семья — это главный социальный институт в жизни каждого человека. Если семья не выполняет свои функции, то это может привести к отклонению в поведении ребенка. Для предотвращения девиантного поведения, в первую очередь, семья должна осознать свою важность и ответственность в жизни ребенка. Нарушение психологической связи между ребенком и родителями приводит к уходу детей из семьи, их невротизму, суицидальному поведению, влияет на криминализацию подростковой среды. Важно, чтобы в семье отсутствовали такие факторы, как конфликтная ситуация, отсутствие благоприятной эмоциональной сферы, случаи жестокого обращения с детьми, пьянство родителей. Следует учитывать особенности подросткового возраста, искать оптимальные подходы в воспитании, уделять внимание интересам ребенка, поддерживать позитивный психологический климат в семье

Список использованной литературы и источников:

1. Аккерман, Н. Роль семьи в проявлении расстройств у детей [Текст] // Семейная психотерапия: Хрестоматия / Сост. Э. Г. Эйдимиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2000. – С. 287-307.
2. Основы социальной работы: учеб. [Текст] / отв. ред. П.Д. Павленок. – 2-е изд, – М.: ИНФРА-М, 2001. – 395 с.
3. Павленок П.Д., Руднева М.Я. Социальная работа с лицами девиантного поведения: учеб. пособие [Текст] / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М. : Инфра-м, 2007. – 185 с.
4. Превентивная педагогика и психология: учеб. пособие [Текст] / Н. Ю. Костюнина., А.О. Лучина. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 144 с.
5. Штинова Г. Н. Социальная педагогика: учебник для вузов [Текст] / Г.Н. Штинова, М. А. Галагухова, Ю. Н. Галагузова – М. 2008. – 268 с.

6. Доклад «Влияние семьи на причины девиации подростков» [Электронный ресурс] / URL: <http://festival.1september.ru/articles/623416/> (Дата обращения 06.04.2017).
7. Подходы в трактовке понятия «девиантное поведение» [электронный ресурс] / URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5898593/page:2/> (Дата обращения 05.04.2017).
8. Семейное неблагополучие – фактор девиантного поведения [Электронный ресурс] / <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/01/01/semeynoe-neblagopoluchie-faktor-deviantnogo> (Дата обращения 06.04.2017).

УДК 378.147

ПОИСК ПРИНЦИПОВ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

***Наумова Надежда Васильевна,**
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

***Глушак Анатолий Степанович,**
доктор философских наук, профессор,
г. Севастополь, Российская Федерация*

О необходимости реформы образования говорят во всем мире. Реалии нового постиндустриального, информационного общества, нарождающейся финансовой цивилизации настолько перевернули многие, казалось бы, незыблемые принципы, что и теоретики, и практики, и физики, и лирики столкнулись с целым рядом проблем. Сфера образования в последние годы стала полем самого настоящего сражения между сторонниками его реформирования и их противниками.

Встает вопрос сколько или что надо знать, чтобы быть профессионалом, хотя бы в своей области знания. Школьные и вузовские программы подчас

переполнены требованием знания фактажа. Но разве способен человеческий ум, его «серое вещество» подсчитать все песчинки на морском дне, найти последнюю цифру после запятой числа пи и т.д. Возможно, как бы это не звучало прискорбно, но надо учиться выводить и выводить самостоятельно общие закономерности или принципы существования мира и нашего пребывания в нем. Как отметил ещё французский энциклопедист Гельвеций «знание некоторых принципов легко возмещает незнание некоторых фактов». Не все осознают ту истину, что мир един, подчиняется единой системе законов, а потому в каждом деле могут обнаружиться проявления законов важных и во многих иных делах.

Не случайно в советское время первые два курса любого вуза посвящались общетеоретическим дисциплинам, включая философию. В памяти многих мало что осталось из этого курса, но законы перехода количества в качество, или закон отрицания отрицания запечатлелись на всю жизнь и часто выручают в трудных мировоззренческих ситуациях. В нашей школе утрачено само понятие опоры одной дисциплины на другую: школа режет картину реального целостного мира на множество отдельных предметов, подчас не имеющих точек соприкосновения.

Отсюда, в частности, упадок образования, выхолащивание его смысла, подмена законоцентричного образования, исходящего из единства мира и цельности управляющих им закономерностей, зазубриванием разрозненных фактов без понимания их взаимосвязей и взаимозависимостей.

В настоящее время происходит не только внешняя, со стороны Министерства образования, но и внутренняя реформа принципов и целей образовательного процесса, всей системы образования. Дело в том, что эпоха постмодерна приуменьшила роль интеллектуалов в жизни общества, ведь прежде само получение образования практически автоматически давало, например, должность инженера с соответственно достаточно хорошей зарплатой и статусом в обществе. Сейчас многие поступают в ВУЗ сразу зная, что работать по этой специальности они не будут, но, тем не менее, и родители

и сами дети стремятся получить высшее образование, престиж образования в обществе не упал. Почему, что стало по-другому? И здесь надо честно сказать, что высшее образование прежде всего дает личностный рост человека и это главное. Если попытаться сформулировать центральную, формообразующую идею нашей эпохи, то это будет, как нам представляется, эгоцентризм. Именно сейчас ход истории привел к тому, что человеку сизмала внушается его исключительность, его самоценность, его неповторимость, его важность, что он должен прежде всего любить себя, жить, делая себя счастливым, отсюда эгоцентризм современного мира. Родители хотят развивать своё чадо, вкладывая силы и средства, и видят смысл своего существования в создании светлого будущего своему ребенку. Поэтому хорошие родители не только следят за оценками в школе, но нанимают репетиторов, а потом хотят дать высшее образование, чтобы ребенок пообщался в интеллектуальной, интересной среде и личностно вырос. Очень многие сейчас по окончании ВУЗа работают не по полученной профессии, открывают свой бизнес, работают в престижных фирмах, много зарабатывают разными способами, ибо зарабатывать много нынче престижнее, чем работать по специальности. Так что цели и задачи получения образования изменились в настоящее время и это надо не только осмысливать, но и принимать как данность изменившегося времени.

Здесь бы хотелось остановиться на проблеме преподаватель и ученый. Сегодня система высшей школы РФ пытается копировать западный опыт исследовательских вузов, где ученый это и высококласный преподаватель. Но, к сожалению, это вещи часто бывают почти несовместимыми. В требовании, чтобы преподаватель в год написал пару статей, несомненно, логика есть. За свои 40 лет работы в вузах мы наблюдали и противоположные примеры: великолепный ученый и никакой преподаватель и наоборот. Например, в Великобритании «Преподаватели занимаются только процессом обучения (лекции, семинарские занятия, курсовые работы, подготовка раздаточного материала, проверка студенческих работ). Участие в конференциях, публикация статей и учебников является инициативной деятельностью и в рамках

факультета не регламентируется и не учитывается. Более того, она допускается только при выполнении в полном объеме преподавателем своей учебной деятельности. Однако дополнительная деятельность преподавателя важна при переходе в более престижный университет или при повышении в должности» [1]. Однако абсолютизация даже самой прогрессивной идеи рано или поздно приводит в тупик. Желательно найти золотую середину, а вот где она – это каждая страна определяет сама. «Система образования Франции, не зависящая от политических, идеологических, экономических и религиозных установок нацелена на преподавание гуманитарных и социальных дисциплин, проведение фундаментальных и прикладных исследований, усвоение новых образовательных технологий, обеспечение связи между наукой и образованием» [2].

Научная, даже естественно-научная парадигма европейского образования, несомненно, создала этот индустриальный мир. Честь ей и хвала! Но что дальше? Интересны рассуждения доцента Новосибирской Государственной Академии экономики и управления С. А. Смирнова: «Если человечество, взяв в руки вместо топора компьютер, не меняет проекта человека желанием, то это чревато катастрофой». Парадигмальные основы западного образования, обслуживающего индустриальное общество, культ естественно-научных знаний, где важен объем конкретной информации, уходит в прошлое. «В таком случае главным образовательным ресурсом становится не столько сам по себе объем знаний, сколько способность добывать знания, передавать его, отфильтровывать, инвентаризировать, интегрировать, превращать в новый тип знаний» [3].

Пытаясь осмыслить создавшуюся ситуацию, представляется продуктивным сравнить западную и российскую системы образования. Советскую и российскую системы образования представляется верным рассматривать как опирающиеся на гуманистические доминанты формирования интеллигента. Западная система образования в центре своих забот ставит, безусловно, профессионализм. Узкая и глубокая профессиональная

обознанность, профессионализм западных специалистов вызывают уважение и зависть. Как бы мы ни хабрились и не шутили, но материально благополучный, технократический, ухоженный, продуманный до мелочей, удобный, комфортный западный мир – дело рук профессионалов. Мы тоже хотим так жить, мы достаточно умны и образованны, но почему так бедны? Почему у нас не получается навести порядок в стране, на улицах, в офисах, в туалетах? Один из выходов был найден и в том, чтобы изменить систему образования, ибо «все начинается со школы». И как это ни печально, но идеальной просветительной методики пока нет и в обозримом будущем не предвидится. В информационную эпоху задача образования не дать набор информации, набор знаний, как прежде, нельзя и не нужно пытаться предусмотреть все без исключения проявления жизни - это просто невозможно. Для этого и существуют общезначимые, общепонимаемые и общевыполняемые принципы. Учить и учиться не сумме голых фактов, а умению пользоваться полученными знаниями, видеть причинно-следственные связи и взаимодействия и выводить новое из ранее накопленного. Возможно это и является целью наших поисков и преобразований в сфере образования.

Список использованной литературы и источников:

1. Кананыкина Е.С. Система британского высшего образования XX столетия // NB: Административное право и практика администрирования. 2013. № 4. С. 1-17. DOI: 10.7256/2306-9945.2013.4.685. – URL: http://e-notabene.ru/al/article_685.html (дата обращения: 28.03.2017).
2. Кананыкина Е.С. Система французского высшего образования // NB: Административное право и практика администрирования. 2013. № 8. С. 57-81. DOI: 10.7256/2306-9945.2013.8.687. – URL: <http://ffre.ru/otrqasatypolpolrna.html> (дата обращения: 29.03.2017).
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. – URL: <http://zakonbase.ru/content/base/272788> (дата обращения: 20.03.2017).
4. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
5. Наумова, Н. В. О парадигмальных принципах реформы образования (взгляд изнутри) / Н.В. Наумова, А.С. Глушак // Педагогика и просвещение. — 2016. - № 1. - С.10-27. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.1.17633

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КАЗАХСТАНА И РОССИИ

*Никифоров Александр Владимирович,
доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры истории Казахстана и СГД,
Северо-Казахстанский Государственный
Университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Республика Казахстан*

В настоящее время в мире поднялась волна экстремизма и терроризма. Достаточно напомнить о террористических актах за последние месяцы в странах Западной Европы, Египте и ряде других стран Африки, а также в России и Казахстане. Идеологии этих преступлений нередко прикрываются религиозным флагом, поэтому сегодня следует говорить о политико-религиозном экстремизме и терроризме. Вследствие этого необходимо изучать причины этих негативных социальных явлений, чтобы предотвратить их рост и влияние, как в глобальном масштабе, так и в наших странах.

В перечне государств современного мира довольно сложно найти страну с моноэтническим и монорелигиозным населением. Характеризуя этноконфессиональную обстановку таких стран сегодня часто используют французское слово «толерантность», которое в буквальном значении означает «терпимость», но данное понятие в прямом переводе несет не только позитивную, но и негативную окраску. Если мы желаем сохранить мир и согласие в этноконфессиональной сфере, то необходимо вкладывать в этот термин такие характеристики, как взаимоуважение, взаимопонимание, доброжелательное отношение к представителям других этносов и религий.

Мы живем в полиэтнических и поликонфессиональных государствах, где проживают представители более 150 этносов, исповедующих различные религии, а также атеисты и люди, относящиеся к религии и атеизму индифферентно. Поэтому наши страны в полной мере можно назвать мультикультурными государствами. Но при этом не следует забывать, что

многие наши сограждане независимо от их уровня образования отождествляют свою этническую принадлежность с религиозной. Особенно часто этим пользуются мусульманские проповедники, внушая, что «казах», «башкир», «татарин» и «мусульманин» – идентичные понятия. В религиозном многообразии бывшего СССР при возрастающем миссионерстве со стороны иностранных проповедников различного толка, подкрепляемого финансовой помощью из-за рубежа, нашим согражданам достаточно сложно найти правильные ориентиры. При этом не следует забывать, что проповедь фанатичного иноверия не только разрушает сложившийся менталитет наших народов, но и грозит нашим странам распространением чуждых нам идей политико-религиозного экстремизма и терроризма.

Знания о религиях мира и концепциях свободомыслия становятся потребностью современного человека, потому что ему необходимо ориентироваться в сложившемся мировоззренческом калейдоскопе. Гармонизация межэтнических и межконфессиональных отношений в Казахстане и России в немалой степени определяется правилами нашего общежития, которые формируются у тех, кто сегодня сидит за школьной партой. Будущее межэтнических и межрелигиозных отношений в известной степени связано с современной школой, с тем, как осуществляются в ней гуманитарное обучение и воспитание. Поэтому в учебных заведениях наших стран необходимо преподавать религиоведение. Важно, чтобы знания о религиях и свободомыслии были направлены, с одной стороны, на обеспечение свободного и сознательного выбора системы ценностей, а с другой – на то, чтобы выработать у учащихся доброжелательное, толерантное отношение к носителю любой иной мировоззренческой ориентации.

В средних школах Казахстана Ученикам девярых классов независимо от их этнокультурной принадлежности уже около десятка лет преподаются «основы религиоведения», что позволяет в какой-то мере укрепить мировоззренческие позиции молодежи в отношении религиозных систем.

Но Министерству образования и науки России религиозные лидеры федеративного государства предлагают изучать данный предмет учащимся светских школ с учетом их исторической этноконфессиональной направленности: русским - православие, а татарам и чеченцам, ингушам и др. – ислам. Такое разделение граждан в светском государстве приведет к этноконфессиональному противостоянию. Нельзя в государственных школах преподавать русским основы православной этики, а татарам, башкирам и другим народам, издревле исповедующим ислам – основы мусульманской культуры. Всем нам надо знать этноконфессиональные особенности культуры наших соседей. Чтобы представители различных этноконфессиональных групп в светском государстве относились друг к другу толерантно, следует преподавать учащимся советское религиоведение не делая упор на преимущества или недостатки той или иной религии.

Эти знания необходимо преподавать в блоке исторических и культурологических дисциплин или специализированных курсах.

В 2011 году в светском, демократическом государстве Республика Казахстан был принят новый закон «О религиозной деятельности и религиозных объединениях», в результате действия которого в стране снизилось количество зарегистрированных конфессий с сорока шести до восемнадцати; стал преподаваться курс «Основы религиоведения» в средних школах, но данного предмета, к сожалению, нет в программах колледжей и ВУЗов. Конечно, в университетских программах номинально есть курс религиоведения, но лишь как элективный. Позвольте спросить, какой заведующий специализированной кафедры, заботящийся о профессиональных знаниях своих студентов, позволит отдать учебные часы на «какой-то» элективный курс по религиоведению? Он вместо этой важнейшей идеологической науки поставит спецкурс по профессиональным дисциплинам. Подобные деяния в современных международных политических условиях чреваты массой осложнений. Для сохранения мира и согласия в этноконфессиональной сфере наших стран учащимся недостаточно

поверхностных сведений по религиоведению, которые даются в средних школах, а необходимо расширение мировоззренческих горизонтов знаний о религиях будущих специалистов в непростой этноконфессиональной обстановке мультикультурного Казахстана, а также полиэтнической и поликонфессиональной России.

Хотя наши страны являются светскими государствами, в обществе заметна дискуссия относительно того, какая или какие религии должны иметь приоритет, которая из них сыграла большую роль в истории наших государств. В преамбуле Закона Республики Казахстан О религиозной деятельности и религиозных объединениях, принятом в 2011 году говорится: «Настоящий Закон основывается на том, что Республика Казахстан утверждает себя демократическим, светским государством, подтверждает право каждого на свободу совести, гарантирует равноправие каждого независимо от его религиозного убеждения, признает историческую роль ислама ханафитского направления и православного христианства в развитии культуры и духовной жизни народа, уважает другие религии, сочетающиеся с духовным наследием народа Казахстана, признает важность межконфессионального согласия, религиозной толерантности и уважения религиозных убеждений граждан». Но несмотря на преамбулу закона давняя дискуссия продолжается. И она не безобидна, как на первый взгляд кажется.

В наших странах церковь отделена от государства, а школа - от церкви. Однако религиозные организации пытаются проявлять заметную активность в области образования. Священнослужители и проповедники различных религий желают преподавать «теологию» в средних и высших учебных заведениях по примеру ряда учебных заведений России. А в светском Казахстане в средних школах уже преподаются «Основы религиоведения». Но при этом заметим, что данный предмет в государственной школе должен вести Квалифицированный светский педагог (а не богослов), который должен без предвзятости освещать различные религиозные системы и их культовую практику, дать ученику представление о мировых религиях, о великих памятниках религиозного

искусства и культуры, а также изложить основные идеи свободомыслия и атеизма. А священнослужитель не может быть преподавателем религиоведения в светской школе, так как он будет пропагандировать свою религию как истинную, а другие - как ложные, тем более он будет предвзято относиться к идеям свободомыслия, потому что он находится на позициях собственной вероисключительности. Отстаивать собственную этническую избранность также опасно, поскольку она умаляет достоинства других народов, вызывает негативное отношение людей разных национальностей друг к другу, создает межнациональное напряжение, а отождествление этнического и религиозного способствует обособлению народов друг от друга. И потому религиозное противостояние, пропаганда одного вероучения как истинного, богоугодного воспринимались и воспринимаются сегодня как пропаганда, направленная против другого вероисповедания, следовательно, и против другого народа.

Сегодня среди христиан и мусульман немало фундаменталистов, отстаивающих свою вероисключительность и истинность, негативно относящихся к инакомыслящим. Они не думают о том, что истина только у Бога, а не у человека с его религиозными и политическими интерпретациями и амбициями.

В настоящее время религиозные деятели христианства и ислама стали открывать в Казахстане кружки, школы и высшие духовные учебные заведения для религиозного просвещения и воспитания своих прозелитов и подготовки кадров духовенства.

Которое стремилось, нарушая светский характер нашей страны, наладить религиозное воспитание в детских садах, в средних школах государственной системы образования.

Духовное Управление Мусульман Казахстана открывало медресе при мечетях; вело подготовку мусульманских педагогов и священнослужителей за рубежом, где обучающимся преподносили знания по исламу с нежелательным для наших стран политическим подтекстом. Эта деятельность ДУМК дала определенные результаты. Происходит рост числа мусульманских общин (в

настоящее время их свыше трех тысяч) и ведется строительство новых мечетей, нередко с помощью мусульманских государств. А ведь давно известно: кто платит, тот и заказывает музыку.

При многих мечетях существуют постоянно действующие курсы для всех желающих получить начальное духовное образование, овладеть арабским языком. На курсы принимают как мальчиков, так и девочек в возрасте 10–12 лет, а также взрослых. Цель курсов: познакомить верующих с догматикой Ислама, законами шариата, научить читать Коран, понимать его смысл и вести соответствующий образ жизни.

Среднее мусульманское образование дается в медресе, открытых в Астане, Уральске, Актюбинске, Павлодаре, Шымкенте и Шамалгане Алматинской области. В 2009 году в Алматы состоялось открытие первого в Казахстане республиканского медресе. Юноши после окончания медресе становятся имамами, девушки учатся на учителей, служительниц религии. Высшее образование дается в филиале Египетского университета исламской культуры «Нур Мубарак» в Алматы.

В 1999 году между Духовными управлениями мусульман Казахстана и Турции подписано Соглашение о подготовке в Республике Турция кадров теологов для ДУМК, помощи в выпуске методической литературы.

Русская православная церковь в нашей стране, как и прежде, также заботится о воспитании подрастающего поколения. Практически при всех церквях открываются церковно-приходские и воскресные школы по изучению основ православия, организованы общественные объединения «Светоч», помогающие верующей молодежи из Казахстана, независимо от их национальности, получать высшее православное образование в России. В Алматы создан Международный Православный благотворительный фонд «Веди», основной задачей которого является восстановление православной духовной культуры.

26 июля 2010 году открыта Алматинская духовная семинария, где готовятся православные священнослужители, регенты и преподаватели церковно-приходских школ.

Такие же цели в отношении молодежи Казахстана преследует и Римско-католическая церковь, а также многочисленные протестантские церкви, иностранные миссионерские центры и представители разнообразных нетрадиционных культов.

С начала 90-х гг., когда ухудшилось социально-экономическое положение граждан наших стран религиозные организации, особенно иноземные, активизировали миссионерскую деятельность, пристальное внимание обратив на малоимущих и молодежь.

Слабое знание населением основ различных религий и, в частности, ислама при сложных отношениях между различными направлениями данной религии, чревато обострением внутррелигиозной и внутривосточной обстановки в наших странах. Поэтому наши государства не должны оставлять без внимания работу по этноконфессиональному воспитанию граждан, которое будет осуществляться в процессе преподавания религиоведения в учебных заведениях Казахстана и России. Потому что в настоящее время перед человечеством стоит задача не только социально-экономической консолидации, но и осознания духовного единства всех людей.

УДК 141.7

ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ВИРТУАЛИЗАЦИИ

*Разбеглова Татьяна Павловна,
кандидат философских наук, доцент,
заведующий кафедрой философии и социальных наук
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Ялта, Российская Федерация*

Важнейшим современным процессом становится утверждение информационного общества, ставшее следствием развития информационных компьютерных технологий. Процесс затронул все уровни реальности – от материального производства и экономики до мировоззрения и коммуникативных практик. Одним из следствий этого процесса становится трансформация субъективности [4, с. 14]. Сегодня традиционное представление о человеке утрачивает актуальность: «Неуловимость сути человеческого ставит современную философию перед необходимостью искать новые парадигмальные подходы, создавать принципиально иные установки по отношению к ценностному определению этой сути» [3, с. 37].

Современный человек живет в мультиверсуме виртуальных реальностей. Сегодня под виртуальной реальностью понимается любого рода реальность, не имеющая укорененности в объективном бытии. Они создаются как компьютерными технологиями, так и благодаря СМИ. Главной особенностью виртуальных реальностей, создаваемых компьютерной техникой, является минимизация опыта живой человеческой телесности при активном продуцировании иллюзии его полноты. «Мое живое тело», которое является даже с точки зрения самого строгого философского рассуждения (например, в феноменологии Гуссерля) основой самоидентификации человека, перестает выполнять эту базовую роль.

Благодаря компьютерным технологиям, человек приобретает все более полную возможность разнообразнейших переживаний. В сущности, это уход в новую — электронную — среду обитания, где личность идентифицируется с выбранными виртуальными объектами и все больше эмансипируется от своей живой телесности.

В связи с радикальными изменениями самой социальной реальности, «производящей» субъективность на новых основаниях, смещаются методологические исследовательские акценты: с рассмотрения самого субъекта как такового на изучение «условий и порождающих механизмов субъективности, как исходного базисного начала, предшествующего всякой

субъективной деятельности». [2, с. 8]. В этом контексте система образования и происходящая в ней модернизация рассматривается как одна из сфер производства современного субъекта, существенно влияющая на структуру субъективности.

Виртуализация образования оказывает существенное влияние на перестройку всей его системы, и прежде всего влияет на трансформацию субъектов обращательной деятельности. Прежде всего, это означает, что помимо традиционных субъектов образования – учителя (преподавателя) и ученика (студента) – появляется третий – компьютер, роль которого в процессе обучения возросла вплоть до вытеснения учителя как источника знания. Такая подмена источника оказалась возможной, поскольку преподаватель сам в широком смысле является не автором знания, а его носителем, потребителем, и в этом смысле – источником. Однако роль преподавателя не ограничивается трансляцией. Преподаватель организует процесс обучения, организует и направляет информационные потоки, формирует образовательную среду, производит оценку результативности. Кроме этого, преподаватель как субъект образовательного процесса вносит в него нерациональные компоненты: увлеченность, чувственный опыт, эмоции и желания. Эти компоненты являются важным фактором формирования субъективности обучающегося. Таким образом, информатизация образовательной среды существенно изменяет акценты и смыслы преподавательской деятельности. Не трансляция знания, а его организация и корреляция с внерациональными субъективными компонентами, направление взаимодействия с виртуальной средой, определяет профессионализм педагога на современном этапе.

Переосмысление роли учителя, тем не менее, не затрагивает сущности педагогической деятельности. Как отмечают исследователи, «педагог – ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать свои ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым

действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности профессионала в полной мере относятся к педагогу [1, с. 12]. Таким образом, не изменение существа педагогики, но изменение педагогических технологий становится важным фактором соответствия педагогики вызовам современной культуры.

К положительным тенденциям развития современного образования можно отнести возрастание *роли самостоятельной деятельности* субъекта обучения. Однако субъект образования изменяется коренным образом, превращаясь из атомарного, индивидуализированного, устойчивого в своих характеристиках субъекта, в виртуально-топологический, гибкий, «плавающий» в множественном информационном пространстве.

Виртуально-топологический субъект в некотором смысле «неуловим», он неоднозначен, не привязан к единым условиям, вариативен, достаточно дистанцирован и скептичен. У него свое отношение к информации и знанию, он находится в своем информационном поле, соотносимым с собственной ментальностью и с другими полями, и соотношение его с ментальным полем, со знанием (как в объективированной форме, так и в форме субъективного поля педагога), является педагогической задачей.

Эффективной педагогической технологией в современных культурных условиях становится реструктуризация процесса образования, переводящая его из монолога (классическая традиция) в диалог (неклассическая) и полилог (постнеклассическая), в котором активным участником становится не только виртуальный источник информации, но и дискуссионность как форма и условие организации самого процесса. В этом контексте педагогической задачей становится не только организация процесса, направленности выбора среди множества источников, но прежде всего формирование способности мыслить, познавать в условиях неопределенности, плюралистичности, ироничности (отстраненности, в том числе интеллектуальной), тотального недоверия, являющегося естественным следствием мировоззренческого и культурного плюрализма.

Современная социокультурная реальность с доминирующим в ней виртуальным компонентом, виртуализация и вызванная ею трансформация субъектов образования, является вызовом, требующим переосмысления форм и акцентов в структуре образовательного процесса. Изменение характера и функций основных субъектов, виртуализация структуры субъективности, являются тем неявным, но значимым процессом, вызовом традиционности в образовательной среде. Тот факт, что информация является сферой, не только в равной мере доступной всем субъектам образовательного процесса, но и доминирующей в современном образовательном процессе, побуждает рассматривать ее как важнейший объект образовательных стратегий и технологий. Их основными целями должны стать: превращение информации в знание, выработка технологий управления информацией в условиях виртуализации культурного и образовательного пространства, конституирование социального субъекта как носителя знания и исполнителя социальных ролей.

Список использованной литературы и источников:

1. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки : Научно-практический журнал. 2016. № 4 (36). С. 11 – 18.
2. Колесников А., Ставцев С. Формы субъективности в философской культуре XX века. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – 109 с.
3. Разбеглова Т.П. НОМО EDUCATED, или «становление другим»: к археологии образовательной субъективности // Гуманитарные науки : Научно-практический журнал. 2014. № 1 (27). С. 37 – 46.
4. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. - М.: Политиздат, 1991. - 286 с.

УДК378.147:811.161.1'243

СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

***Свистунова Надежда Евгеньевна,
студентка 1 курса бакалавриата
группы 2016-11-ПС,
направления подготовки «Психология»
Научный руководитель – Наумова Н.В.,***

*кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Образование всегда занимало особое место в политике всех государств. Все они стремились приобщить как можно больше слоёв населения как к самообучению, так и получению образования в учебных заведениях. Вопросом о развитии этой отрасли особо тщательно занимаются и сейчас.

Главной задачей статьи является изучение развития образования в странах Восточной Азии, а именно — Китая, от древних времён до наших дней.

Страны Восточной Азии на данный момент поражают мировое общество своими открытиями. Причиной столь быстрого и качественного скачка научно-технического прогресса являются большие инвестиции, и, как следствие, повышение уровня образованности населения. Отличительной чертой населения этих стран является чёткое определение целей и задач, постоянное саморазвитие. Люди ежедневно трудятся над собой, тратя просто колоссальное количество личного времени на обучение.

А теперь рассмотрим образовательный процесс более подробно на примере Китая.

Ещё в XVII—X вв. до н.э в Китае начинает развиваться иероглифическая письменность, которая послужила основой для современного языка. Само образование базировалось на основах конфуцианского учения, которые предполагали выучивание иероглифов и наизусть некоторых фрагментов из самых известных книг в данном учении - «Пятикнижие», «Четверокнижие» и, самой начальной - «Троекнижие». По книгам китайцы изучали список всех китайских фамилий и иерархию общественных отношений. В школах учились 7 или 8 лет. К каноничным книгам, таким, как указанные выше «Пятикнижие» и «Четверокнижие», ученик переходил уже в конце обучения. В соответствии с догмами конфуцианства, люди, входящие в то или иное сословие, изучали

разные науки. Так, например, благородный муж не должен был знать математику из-за того, что она использовалась в большей степени ремесленниками. Допускали к экзаменам обычно 19-20-летних. Сами экзамены делились на три ступени: уездные, провинциальные и городские, которые длились по несколько дней. Экзаменуемым выделялся отдельный дом, условия проживания в котором были очень скромными. При сдаче уездного экзамена давалось право на получение первой научной степени, а на провинциальных и городских уже давались вторая и третья степени. Обычно, с первого раза экзамен сдавали не все, поэтому позволялось его пересдавать.

На данный момент уровень грамотности среди граждан Китая стремительно растёт, причём не только среди мужского, но и среди женского населения. Неграмотными остаются 15-17% мужского населения, в то время как среди женского только 4%. В КНР, как и во многих странах мира, существует привычное нам деление на начальную и среднюю школы, а также среднее и высшее специальное образование.

Обычно китайские дети начинают своё обучение в два года. Дошкольные учреждения делятся на государственные и частные. В частных школах делается упор на культурное образование детей, поэтому правительство поощряет их рост. Но, несмотря на это, китайцы в большинстве своём не очень поощряют развития индивидуальности, заставляя детей с раннего возраста придерживаться строгих норм и правил. Система школьного образования своим делением похожа на нашу, она также состоит из младшей, средней и старшей ступеней. Но в младшей школе дети проводят 6 лет, а в средней и высшей по 3 года, из которых только старшая является платной. Нагрузка в школах очень большая, поэтому день у китайских школьников разделён на две половины: в первую проходит изучение необходимых, основных предметов, а во вторую — дополнительных. Обязательным для получения считается среднее образование.

В старшую школу идут дети только обеспеченных родителей. Если ребёнок проявляет желание, то он может выбрать одно из направлений: академическое или профессионально-техническое. Первое создано для

дальнейшего обучения в ВУЗах, а второе — для последующей работы на производстве. Высшее образование доступно только для тех, кто окончил старшую школу. Но всё равно, поступление в ВУЗ - очень трудное дело. Бывает, что конкуренция в одном вузе достигает до 200-300 человек на место!

Учебный год разделяется на два семестра — весенний и осенний. Зимние каникулы начинаются с конца января и по февраль, летние длятся, как и у нас, два месяца — июль и август. Программа обучения в ВУЗах Китая очень узконаправленная. Подобные ВУЗы уделяют большое внимание таким отраслям, например, как археология, сельское хозяйство, педагогика. Для привлечения иностранных студентов, обучение ведётся на двух языках - китайском и английском. В большинстве своём образование предоставляется на бесплатной основе, однако встречаются случаи, когда за студента платит предприятие, на котором он работает, либо оплата ведётся самостоятельно.

Одарённые люди часто пользуются привилегиями от государства — это стипендии, субсидии и т.д. Учебные заведения делятся на несколько уровней. Студент может поступить только в тот ВУЗ, который соответствует показателю сданных экзаменов, либо с меньшим рангом. По окончании обучения можно получить диплом бакалавра, магистра или доктора наук — всё зависит от длительности обучения.

Главным показателем эффективной работы учебных заведений является то, что более 85% (на 1992-1995гг) студентов были приняты на работу по выбранной специализации.

Таким образом, мы выявили некоторые особенности системы образования в КНР. Главным отличием этой страны является высокая степень образованности населения, узкая специализация в ВУЗах и активное поощрение одарённых студентов. Если мы будем и дальше подробно изучать эту отрасль в других, близких нам странах, тем быстрее возможно будет заметить и убрать недостатки в нашем образовании, что приведёт к более быстрому развитию нашей страны и нашего населения.

Список использованной литературы и источников:

1. Духовная культура Китая : энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. М.Л. Титаренко ; Ин-т Дальнего Востока. — М. : Вост. лит, 2006. — 727 с.
2. Ломанов А. В. Христианство и китайская культура [Текст] / А. В. Ломанов. — М. Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2002. — 446 с.
3. Система образования в Китае [электронный ресурс] / интернет-проект об обучении в Китае «Порталчайна.ру» - URL: <http://www.portalchina.ru/articles/education-system.html> (дата обращения: 20.03.2017).
4. История развития образования в Китае [электронный ресурс] / интернет-проект об истории «Историянарин.ру» - URL: <http://history.rin.ru/cgi-bin/history.pl?num=2284> (дата обращения: 16.03.2017).
5. Китайская система образования [электронный ресурс] / интернет-проект о поступлении в ВУЗы, всё для поступающих «Edunews» - URL: <http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-Kitae.html> (дата обращения 16.03.2017).

УДК 378.147:811.161.1'243

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИТАЛИИ

*Суковатая Александра Александровна,
студентка 3 курса бакалавриата,
группы 32-Т-14,
направления подготовки «Туризм».
Научный руководитель – Наумова Н.В.,
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В настоящее время исследования и разработки в сфере образования занимают одно из ключевых мест во всем мире. Основная цель данной работы заключается в ознакомлении с концепциями и идеями, изучением методик измерения результатов обучения и развития детей и подростков в

образовательных учреждениях Италии. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: изучить структуру среднего и высшего образования, рассмотреть процесс обучения и, как результат, извлечь наиболее успешные идеи.

Италия относится к числу стран с древнейшей культурой и традициями, уходящими вглубь веков. Именно эта страна стала родиной Возрождения, во многом определившего облик нынешней западной цивилизации. Здесь жили, работали и совершали свои гениальные открытия Леонардо да Винчи, Галилео Галилей, Джордано Бруно. Здесь появился самый древний в Европе университет – Болонский (основан в 1088 г.). И сегодня Италия остается страной, в которой получение высшего образования имеет свои привлекательные для иностранных студентов стороны [1].

Среднее образование в Италии имеет такую специфику. Согласно статье 34 Конституции Итальянской Республики «Школы открыты для всех. Начальное образование длительностью не менее восьми лет является обязательным и бесплатным. Способные и достойные ученики, даже если они лишены средств, имеют право перехода на высшие ступени обучения. Республика обеспечивает это право с помощью стипендий, пособий семьям и других видов помощи, которые должны предоставляться по конкурсу».

Таким образом, обучение в итальянской законодательной системе имеет двойственную природу — права и обязанности одновременно: право на получение образования и одновременно с этим обязанность посещать школу до достижения 16 лет.

Запись в общеобразовательную школу выполняется согласно порядку и условиям, предусмотренным для несовершеннолетних граждан Италии, и может производиться в любой период учебного года. В национальную систему образования входят государственные и частные школы [2].

Полное среднее образование в Италии состоит из трёх ступеней:

- Начальное образование (с 6 до 11 лет)
- Первый цикл среднего образования (с 11 до 14 лет)

- Второй цикл среднего образования (с 14 до 18 лет)

Первые две ступени школы scuola elementare 1 и scuola elementare 2 бесплатны. В программу входит чтение, письмо, арифметика, рисование, музыка и изучение одного иностранного языка. По окончании каждой ступени дети сдают тестирование, которое оценивается словесной системой оценки.

После завершения первых школьных ступеней сдаются письменный и устный экзамены, по результатам которых выдается аттестат начальной школы и учащиеся переходят в среднюю школу.

Каждый год обучения в средней школе заканчивается экзаменами по системе «сдано - не сдано». Завершая обучение в средней школе, сдаются выпускные экзамены.

Далее выпускники идут в высшую среднюю школу различных направлений, для подготовки к поступлению в университет. Они аналогичны Российским лицеям и профессиональным учебным заведениям. Выпускники получают аттестаты зрелости, каждый из которых позволяет поступить в высшие учебные заведения [3].

Высшее образование в Италии также имеет свою специфику. Система обучения в итальянском университете весьма отличается от российской. В Италии всё основано на самостоятельности. На стендах или на сайте университета размещена различная информация – и вам нужно самим составить ваш план обучения и расписание занятий. На каждом курсе есть несколько основных предметов, остальные же вы выбираете самостоятельно [4].

Высшее образование в Италии состоит из двух секторов:

- Университетский
- Неуниверситетский.

Университетский сектор представляет собой более развитую систему по количеству изучаемых курсов, дисциплин, направлений, уровней и типологии степеней.

Неуниверситетский сектор состоит из двух ключевых направлений:

- Образование в сфере искусств, которые находятся в подчинении Министерства образования Италии по национально-культурному наследию. В них включают школы дизайна, консерватории, академии искусств.
- Профессиональное образование, находится под управлением местных властей.

Учебный год начинается в октябре, а заканчивается в июне. За это время студент в обязательном порядке изучает 18-20 дисциплин вместе с факультативами, сдает три сессии самостоятельно решая, когда и какие экзамены сдавать (кроме обязательных). По окончании каждого курса защищается дипломная работа. В случае просрочки экзаменов или диплома у студента есть возможность пересдать. По прошествии трех лет работы по специальности выпускнику предоставляется возможность поступить в докторантуру [3].

В ходе проведенного исследования было выявлено, что большим плюсом в получении среднего образования в Италии является его обязательность и доступность с финансовой точки зрения. По завершению каждой ступени учащиеся проходят определенные проверки и тестирования, что, несомненно, хорошо сказывается на качестве знаний. Высшее образование в Италии дает самому студенту выбирать себе более удобную программу обучения и распоряжаться своим графиком занятости, однако, по моему мнению, такой тип обучения не очень эффективен и корректен, ведь не каждый студент в свои годы точно знает, что ему потребуется в дальнейшем. Более рациональной мне видится наша система, когда все предметы в университете должны быть согласованы и строго обязательны для посещения. Вместе с тем результаты исследования заставляют задуматься о качестве и доступности современного отечественного образования.

Список использованной литературы и источников:

1. Подробная информация по странам обучения: Италия [Электронный ресурс] / интернет-портал «О среднем и высшем образовании в России,

- образовании за рубежом, а также о вопросах построения карьеры» – URL: <http://www.znanie.info/portal/ie-education/12.html> (дата обращения: 14.03.2017).
2. Школьное образование в Италии [Электронный ресурс] / интернет-проект «Европа-это просто!» – URL: <https://shumska.wordpress.com/2012/02/26/shkola-italy/> (дата обращения: 12.03.2017).
 3. Система образования в Италии [Электронный ресурс] / Координационный центр «Консорциум ЕС-Украина» – URL: <http://www.ec.kharkiv.edu/italy.html> (дата обращения: 18.03.2017).
 4. Обучение в Италии для русских студентов и абитуриентов [Электронный ресурс] / интернет-проект «Об образовании» - URL: <http://edunews.ru/education-abroad/Europe/obuchenie-v-Italii-dlya-russkih.html> (дата обращения: 10.02.2017).

УДК 871 : 1

**ПРОБЛЕМА МУДРОСТИ В «ПОХВАЛЕ ГЛУПОСТИ»
Э.РОТТЕРДАМСКОГО**

*Ульянова Екатерина Александровна
студентка 3 курса бакалавриата,
группы 31–ПС–15,
направление подготовки «Психология»
Научный руководитель – Гусев В.И.,
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ имени В.И. Вернадского»
г. Севастополь, Российская Федерация*

Дезидерий Эразм Роттердамский (28 октября 1469 Гауда, Нидерланды – 12 июля 1563, Базель, Швейцарский союз) – философ, филолог, сатирик, литератор, богослов, педагог.

Эразм Роттердамский является крупнейшим деятелем Северного Возрождения, его называли «князем гуманистов», «оракулом Европы», в XIX в. его называли «Вольтер XVI века».

Путешествовал по Европе, переводил множество трудов античности, занимался педагогической и просветительской деятельностью.

Являясь философом-гуманистом, выдвинул ряд идей, на которых должно основываться воспитание и обучение ребенка, понимания, что внутренний мир ребенка – это мир божественный, к которому нельзя относиться жестоко, чем в те времена занималась школа и учителя.

Перевел множество книг античного наследия, а также сочинял сам.

Именно о его книге «Похвала глупости» пойдет речь в данной статье.

Будучи, безусловно, креативным гением, для которого главная ценность – это человеческая личность, право на свободу, счастье, развитие и проявление личностных способностей, он написал книгу о людях, о том, без чего они существовать не могут – о глупости.

«Похвала глупости» – произведение, написанное Эразмом Роттердамским в форме сатиры, состоящее из 68 глав, каждая из которых характеризует проявление глупости в разных сферах жизни и деятельности человека.

Всем известно, что многие родители пытаются воспитать своего ребенка умным и успешным, поэтому очень часто говорят о глупости, как о негативной характеристике, которую следует искоренить. Так же многие писатели и знаменитые люди нашего времени негативно высказываются о глупости, к примеру мастер спорта РФ, чемпиона мира, пловец- марафонец Владимир Дятчин как-то сказал, что глупость агрессивна потому, что никак не может понять: почему она всегда дура? Главная героиня «Похвалы глупости» Роттердамского совсем не считает, что она дура и сам автор говорит о желании обсуждать и описывать глупость с юмором, а тем, кто не сможет удовлетвориться его сочинением, он оставляет пожелания: «Вспомнить для утешения, что весьма почтенно служить жертвою нападок Глупости» [1, с. 3].

Главная героиня – Глупость, которая провозглашает свой манифест, не в форме сатиры, как написана книга, ведь для Глупости – это крик о ее божественной родословной, о признании и возложении цветов к ее ногам, требование о похвале этой самой Глупости.

Книга состоит из нескольких частей: в первой части Глупость представляется и обосновывает свою неотъемлемую причастность к природе человеческой и божественном происхождении. Во второй части описываются многообразные виды Глупости, среди мужчин и женщин, среди разных профессий и деятельности человека. В последней части говорится о блаженстве, которое также является в некотором смысле глупостью.

В первой части главная героиня удивляется, почему рациональный и мудрый человек до сих пор не прославил Глупость? Почему ее качества не вызвали восхищения и благодарности? Ведь она была рождена в самые древние века и идет бок о бок с человеком тысячи лет, но никакой благодарности так и не получила. Глупость рассуждает о том, что каждый человек нуждается в удовольствии, а когда жизнь человека полна тягот и забот, скуки и слез, почему бы не добавить немного наслаждения, иначе говоря, почему бы не сдобрить ее глупостью? Ведь даже Софокл утверждал, о блаженности жизни, когда она проживается без дум.

Во второй части говорится о любви, друзьях, детстве и процессе взросления. Мнение у главной героини есть и по этому поводу. Глупость утверждает, что брак без лести, без излишней хвалы и благодарности, брак без оглядки на прошлое, тайн друг от друга ничего не стоит. А ведь не глупость ли — это льстить другому, не замечать прошлого и не договаривать настоящего? Является ли слепотой не замечание проблем или отсутствие разговора о проблемах? Глупость приводит Купидона, как сравнение, что он слеп, однако соединяет людей, и кто знает почему, не из-за глупости разве?

В третьей части Глупость рассуждает о наслаждении, о философии, богословии. Госпожа Глупость утверждает, что философы, стремясь «обогащить знаниями» человека лишь пускают пыль в лицо, ведь они говорят о том, во что сами верят, но не могут знать наверняка. Философы думают, что они познали мир, человека и сущность бытия, но это совсем не так, ведь каждый понял долю того, что они созерцали. Доля знания – не есть знание. Не глупость ли

проповедовать и убеждать в том, чего не знаешь? Не глупость ли говорить человеку то, как чувствуешь ты и убеждать его почувствовать так же?

Совсем другое дело богословы. Глупость даже утверждает, что ее сочтут еретиком и сразу же накажут. Она утверждает, что можно ли познать грех, не совершив его? Как можно столкнуться с ненавистью, не ощутив ее? Богословов обучают, но обучают тому, что другие могли узнать не из первых источников. Они судят, но по закону Божьему этого делать нельзя. Не глупцы ли богословы, делая то, что нельзя делать и обрекая людей на то, чего они не знают?

Другая категория – наслаждение. Некоторые философы жили в удовольствие, другие же отрицали его, а богословы проповедовали о необходимости полюбить врага, как ближнего своего. Не глупо ли любить того, кто причиняет боль? Само слово любовь подразумевает полное растворение в другой личности, отказ от себя и жизнь в другом и вместе с другим. Не глупо ли это, господа, жить ради другого полностью, учить других, не зная их или обманывая?

Все эти три части переплетаются между собой, но стоит заметить, что от простой иронии и похвалы самой себя Глупость и ее автор переходят в более глубокие слои личности и жизни нашего общества.

Вечные разговоры о глупости и мудрости, о нужде брака, любви, веры и чистоты. Существует ли жизнь после жизни? Стоит жить моментом или откладывать на будущее? Лучше быть умным или красивым? Лучше быть учителем или познающим?

Глупость может касаться любых сфер жизни, она может жить в каждом человеке, но ведь главное то, как человек относится к ней.

«Похвала глупости» – это вариант и образец сатирической литературы, а глупость в ней говорит таким пленяющим словом, приводя такие убедительные своей неубедительностью примеры, что овладевает замешательство: точно ли это глупость, а не мудрость?

Э. Роттердамский призывал к подобным размышлениям в XVI ст., очевидно, что они сохраняют свою актуальность и в XXI веке.

Список использованной литературы и источников:

1. Роттердамский. Э. Похвала Глупости / Роттердамский.Э. – М.: Сов. Россия, 1991.– 143 с.
2. Субботин, А.Л. Слово об Эразме Роттердамском / А.Л. Субботин.– М.: Сов. Россия, 1991. – 193 с.

УДК 623

ОРУЖИЕ XXI ВЕКА: НОВЕЙШИЕ РАЗРАБОТКИ И ПРОБЛЕМЫ

***Штефурцев Даниил Андреевич,
Панёк Артём Викторович***
*студенты 1 курса
группы 11-ГМУ-16
направления подготовки «Государственное
и муниципальное управление»
научный руководитель – Новикова Е.В.,
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Изобретение человечеством оружия всегда имело двойкий характер. С одной стороны, оно могло обеспечить пропитание и защиту от любого зверя, с другой – люди всегда применяли его друг против друга, как инструмент доказательства своей правоты и убийства.

Но если с первым уже давно всё решено, и нам не надо больше бегать за куском мяса, чтобы съесть его, а по нашим улицам не бродят хищники, то вторым бывают трудности. Люди до сих пор не научились договариваться друг с другом и не спешат отказываться от насильственных методов. Это приводит нас к важности развития и совершенствования нашего военно-технического потенциала, развития новых тактик и принципов ведения боя.

На сегодняшний день в России активно развивается военно-промышленная отрасль. С 2010 года в силу вступила программа перевооружения, которая рассчитана на 9 лет, и в конце которой российское вооружение должно обновиться на 70% [1].

Хоть все подробности и держатся в абсолютной тайне, уже известно, что Московский институт теплотехники в 2015 году создал эскиз проекта «Баргузин» - поезда, вооруженного межконтинентальными баллистическими ракетами, способного выдержать даже ядерный удар. А имеющиеся устройства маскировки и мобильность значительно усложнят работу разведки противника [2].

Так же раз в год на территории подмосковного комплекса «Патриот» проходит международный военно-технический форум «Армия», где снимаются многие грифы секретности [3].

В 2016 году на нём были представлены новые гранатомёты РПГ-28 «Клюква», которые прославились своей способностью пробивать даже самые прочные виды танковой брони [4], доработанные АК-12 и АК-15, ставшие совершенней и легче, а также снабженные тактильными индикаторами количества патронов в магазине [5]. Уже принятые на вооружение броневедомости «Тигр» с дистанционной пушкой на крыше и полностью дистанционный «Тайфун-К». Ещё одной из новинок стали вертолёты Ка-52, которые имеют двух винтовую систему, позволяющую им быть максимально манёвренными и совершать полёты боком или даже хвостом вперёд [6].

Так же в 2016 году проводила выставку корпорация «УралВагонЗавод», презентовавшая новый самоходный противотанковый ракетный комплекс «Хризантема-С», способного работать в любых погодных условиях и автомат АДС, который в силу своих особенностей одинаково эффективно стреляет как на суше, так и в воде.

В 2017 году Россия уже успела показать себя на международной выставке «Лима-2017» со своими новыми воздушными независимыми субмаринами, которые могут находиться под водой до трёх недель. Так же, как сообщает глава делегации «Ростех» и «Рособоронэкспорта» Виктор Кладов иностранных покупателей привлекли не только подлодки. Планируются несколько крупных контрактов с Индонезией и Индией на поставку 4 фрегатов и 248 вертолётов [7].

Недавно стало известно, что российские учёные с 2009 года возобновили работу над сверхзвуковым летательным аппаратом Ю-71, который сможет транспортировать даже межконтинентальные баллистические ракеты «Сармат» на скорости до 11 000 км/ч и при этом маневрировать, что сделает его неуязвимым даже для новейших систем противоракетной обороны [8].

Ведутся разработки военных роботов, хоть на данный момент их основными задачами являются транспортировка грузов и разведывание местности, Россия планирует создание группы роботов к концу 2017 года. Данные роботы будут быстро адаптироваться к самым разным условиям и обладать искусственным интеллектом, а помогут им в этом чипы с квантовыми кубитами. Такие чипы дают машине возможность мыслить нестандартно и одновременно в нескольких плоскостях.

В других странах разработки тоже идут полным ходом. В США развиваются новые системы MAARS и Black Night, представляющие собой небольшие танки, со всеми функциями полноразмерного, только без необходимости оператора внутри. Они обладают большой манёвренностью и незаметны в силу маленьких размеров.

Однако самым внушающим является японский четырёхметровый боевой робот Kuratas. Он состоит из кабины, в которой находится водитель. Рук, которые управляются с помощью тачскрина и двух джойстиков и четырёх ног, которые заканчиваются колёсами. Он вооружен двумя ракетницами и двумя роторными пулемётами и развивает скорость до 10 км/ч. Пока существуют лишь черновые варианты такого робота и стоят относительно не дорого (1,35 млн. долларов [9]).

А вот российские разработки в сфере боевых лазеров совершенно секретны. Известно лишь, что с 2009 года возобновилась работа над лазерной установкой «Скиф», которая была разрушена после подписания мирного договора 1987 года. Суть её была в том, чтобы поражать объекты из космоса.

Так же на основе двух не летальных лазеров основана работа новой винтовки PHASR (американского производства). Луч оказывает на цель эффект

временного ослепления, так же он включает второй лазер в качестве безопасного дальномера.

Есть ещё несколько интересных работ производимых американской компанией DARPA

Умная винтовка MILE MAKER, оснащённая компьютерной системой способной обнаруживать точное место, в которое ударит пуля. Она измеряет скорость ветра, температуру и другие атмосферные данные, чтобы рассчитать точное место попадания пули. Это в свою очередь снимают много работы со снайпера, и позволяет делать точные выстрелы даже без подготовки. Так же она может передавать видео всего происходящего по беспроводной сети в штаб.

Дочерняя компания агентства занялось разработкой, в основе которой лежит создание жуков-гибридов, своеобразных киборгов, посредством имплантации им механических устройств на ранних стадиях развития насекомых. Благодаря этим устройствам жуком можно будет управлять в военных целях, например, достигать труднодоступных мест. Однако этим технологиям ещё далеко до совершенства, так что их применение начнётся не скоро.

Разрабатываются и нестандартные виды оружия, которые основаны на физических принципах и впоследствии могут стать самыми разрушительными.

Одно из таких – инфразвуковое оружие, которое первыми додумались использовать русские ещё в 1904г. Они, и многие учёные после, заметили, что звуковые волны определённых частот могут негативно влиять как на физическое, так и на психическое состояние.

На основе этого американским ученым была создана звуковая пушка, которая направленным лучом может временно оглушать цель. Она активно используется и по сей день группами захвата ФБР. А также заключён контракт с армией США на 1,1 млн. долларов на установку звуковых пушек на военные корабли [10].

Ещё одним интересным видом оружия является психотронное, которое направлено на поражение психики человека: применение галлюцинаций

склонения к самоубийству, организации аварий или повреждения важного оборудования.

Первыми его применили опять же русские в 60-х годах, причём подопытными стали мирные граждане. После этого стали появляться правозащитные организации, которые следили за неиспользованием такого оружия. Однако разработки так и не прекратились.

Современное оружие поражает масштабом своей разрушительности, оно может стирать с лица земли целые города и даже страны. Одного только ядерного оружия насчитывается около 15 350 боеголовок [11], что странно, так как для уничтожения всего человечества потребуется от 10 – 100 таких боеголовок. К сожалению, в нашем поляризованном мире оружие является гарантом безопасности. Но в своей сущности оружие несет только разрушение и человеческие жертвы, поэтому скоро настанет момент, когда человечеству придётся либо отказаться от него, либо мы уничтожим сами себя. Нам пора понять, что все конфликты можно решать мирным, дипломатическим путем и перестать играть в гонку вооружения.

Список использованной литературы и источников:

1. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПРОГРАММА ВООРУЖЕНИЙ–2020: ВЛАСТЬ И ПРОМЫШЛЕННОСТЬ [Электронный ресурс] / «ПИР» - центр политических исследований – URL: <http://www.pircenter.org/media/content/files/12/13880454280.pdf> (дата обращения: 15.03.2017).
2. БЖРК нового поколения «Баргузин» [Электронный ресурс] / Сайт о военной технике «MILITARYARMS.RU» – URL: <http://militaryarms.ru/boepripasy/rakety/bzhrk-molodec-i-barguzin/> (дата обращения: 15.03.2017).
3. Военно-технический форум «Армия 2016» [Электронный ресурс] / Телерадиокомпания «Звезда» – URL: http://tvzvezda.ru/army_forum2016/ (дата обращения: 17.03.2017).
4. Гранатомёт РПГ-28 «Клюква» [Электронный ресурс] / Сайт о военной технике «MILITARYARMS.RU» – URL: <http://militaryarms.ru/oruzhie/granatomyety/rpg-28/> (дата обращения: 17.03.2017).
5. АК-12 и АК-15 [Электронный ресурс] / Стрелковое оружие и боеприпасы «armoury-online.ru» – URL: <http://www.armoury-online.ru/articles/ar/ru/ak-12-ak-15> (дата обращения: 17.03.2017).

6. Боевой вертолёт Ка-52 «Аллигатор» [Электронный ресурс] / Сайт о военной технике «MILITARYARMS.RU» – URL: <http://militaryarms.ru/voennaya-texnika/aviaciya/ka-52/> (дата обращения: 20.03.2017).
7. Небо Индокитая Что принесёт России LIMA 2017 [Электронный ресурс] / Интернет - газета «Lenta.ru» – URL: <https://lenta.ru/articles/2017/03/29/lima17/> (дата обращения: 23.03.2017).
8. Гиперзвуковой летательный аппарат Ю-71 [Электронный ресурс] / Сайт о военной технике «MILITARYARMS.RU» – URL: <http://militaryarms.ru/voennaya-texnika/aviaciya/yu-71/> (дата обращения: 25.03.2017).
9. Kuratas – японский боевой робот [Электронный ресурс] / Компьютерный портал «computerra.ru» – URL: <http://www.computerra.ru/35456/kuratas-yaponskiy-boevoy-robot-na-dizelnom/> (дата обращения: 27.03.2017).
10. Непознанное – открой завесу тайн «iksinfo.ru» [Электронный ресурс] / – URL: http://www.iksinfo.ru/stati/nauka-i-tehnika/item/405-oruzhie-21-veka.html#Drugije_vooruzhjenija_21_vjeka (дата обращения: 30.03.2017).
11. Мировые ядерные державы: страны, обладающие «негласной ядерной угрозой» [Электронный ресурс] / информационное агентство «regrus.ru» – URL: <http://regrus.ru/obshchestvo/news/u3416/2016/10/04/0003222> (дата обращения: 10.04.2017).

«Традиции и инновации преподавания филологии на современном этапе»

УДК 378.02

**КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ АУДИРОВАНИЯ В
СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*Бондаренко Анастасия Константиновна
студентка 4 курса бакалавриата,
группы ФИЛ ан/б,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель - Куцова М. Г.
ст. преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация*

Аудирование является рецептивным видом речевой деятельности (ВРД), связанным с пониманием и восприятием речи при помощи слуховых средств и в качестве самостоятельного ВРД обладает своими целями, задачами,

предметом и результатом. Полная автоматизация данного сложного умения невозможна, возможна лишь частичная автоматизация, заключающаяся в узнавании фонем, конструкций грамматического характера и слов.

Внешнее выражение этого процесса отсутствует, поэтому достаточно долго в методике и педагогике существовало рассмотрение аудирования не в качестве самостоятельного ВРД, а как пассивный процесс и «побочный продукт говорения» [6, с.61].

Отбор и подготовка аудиоматериала определяются целью аудирования, которая может быть связана с аудированием основного содержания, требующим понимания основной информации при игнорировании подробностей; аудированием, подразумевающим полное понимание, где отмечается важность и основного содержания, и подробностей; аудированием, подразумевающим выборочное понимание, которое связано с вычлениением и осмыслением только той информации, что является объектом интереса либо предметом задания; аудирование, подразумевающее последующее критическое осмысление [5, с. 6].

Дадим краткую характеристику упражнениям для аудирования для формирования иноязычной компетенции у школьников. Упражнения этой подсистемы являются рецептивными, условно коммуникативными и коммуникативными. Условно коммуникативные упражнения включают упражнения в аудировании сообщений на надфразовом уровне; коммуникативные - упражнения в аудировании текстов с целью получения информации.

По сути, коммуникативные упражнения являются управляемой речевой деятельностью, поскольку обеспечивают практику в аудировании на основе комплексного преодоления аудитивной работы [6, с. 9].

1. Упражнения на предсказания содержания текста
2. Упражнения на понимание основной мысли / точное понимание текста

При выполнении упражнений данной подсистемы ученики приобретают страноведческие и лингвострановедческие, в частности фоновые, знания при аудировании текстов соответствующего содержания.

Важную роль играет установка, содержащая конкретную задачу для ориентирования учащихся на целенаправленное и сознательное понимание аудиоинформации. Такая задача организует внимание и мышление ученика, стимулирует запоминание. Психологи свидетельствуют, что правильная и точная установка повышает эффективность восприятия на 25%. После прослушивания учениками сообщения учитель обязательно проверяет его понимание. Контроль понимания аудиосообщения может осуществляться различными способами.

Во время выполнения аудитивных упражнений одновременно развиваются коммуникативные способности учащихся.

На этапе до или после прослушивания аутентичного аудиотекста предлагаются упражнения для его дальнейшей обработки с последующим развитием устной речевой компетенции, что значительно увеличивает эффективность понимания аутентичного аудиотекста [3, с.17].

Послетекстовый этап может оказаться значительно длиннее, чем предыдущие, потому что на этом этапе учащимся дается время на то, чтобы подумать, обсудить, пообщаться, выполнить письменную работу.

Завершающая фаза включает речевую практику на основе содержания текста и выработки высказываний, которые выходят за рамки содержания текста. Учащимся предлагается высказать свое мнение об услышанном, предложить другой вариант окончания истории (в случае фабульного текста), согласиться с представленными идеями или опровергнуть их, выстроить диалог на основе прослушанного. Коммуникативные упражнения в процессе обучения иноязычной речи школьников являются неотъемлемой составляющей формирования иноязычной языковой компетенции учащихся средней школы.

Список использованной литературы и источников:

1. Брызгалова В.Г. Из опыта отбора текстов и методики проведения аудирования. Проблемы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе / В.Г. Брызгалова, Г.И. Драчова, Т.Н. Осколкова // Сборник статей Уральского госуниверситета. – 1992. – С. 55 – 59.
2. Воронина, Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 15–18.
3. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи. / Н.И. Гез. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 350 с.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г. В. Елизарова. – СПб.: 2001. – С. 6–7.
5. Колчина А.И. Принципы обучения аудированию через систему Интернет / А.И. Колчина // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: Сборник научных трудов. - СПб: Изд– во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – Вып. 2.
6. Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста / Р.П. Мильруд, Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. —1999. – № 1. – С. 11—18.

УДК 80:1:37

ПОЛЯРНЫЙ ХАРАКТЕР ЭМОЦИЙ КАК ВЫХОД НА НОВЫЙ ВИТОК ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ИВАН – КРЕСТЬЯНСКИЙ СЫН И ЧУДО-ЮДО»)

Бузунов Александр Николаевич,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация

Для искусства приемлемы те законы, которые открывает человечество на протяжении всей своей истории. Часть законов относится к общефилософской категории, и эти законы «срабатывают» во всех сферах нашей жизни: материальной, духовной, политической и т.д. При рассмотрении

художественных произведений мы прибегаем к помощи философских понятий: анализ и синтез, форма и содержание, частное и общее и т.д.

В данной работе анализ художественного произведения будет рассматриваться через закон единства и борьбы противоположностей.

Этот закон разрабатывали, осмысливали и применяли к своим философским системам такие представители философской мысли, как Гераклит, Кант, Гегель и многие другие.

«Философский словарь» (под ред. Фролова И.Т. М., Политическая литература. 1986 г.) даёт следующую статью. «Единство и борьба противоположностей» закон действительности и её познания человеческим мышлением, выражающий суть, «ядро» материалистической диалектики. Каждый объект заключает в себе противоположности. Под противоположностями диалектический материализм понимает «стороны» и т.п., которые (1) находятся в неразрывном единстве, (2) взаимоисключают друг друга, причём не только в разных, но и в одном и том же отношении, т.е. (3) взаимопроникают. Нет противоположностей без их единства, нет единства без противоположностей. Этот закон объясняет объективный внутренний «источник» всякого движения, не прибегая ни к каким посторонним силам, понять движение как самодвижение. Он раскрывает конкретное единство многообразия именно как конкретное, а не мёртвое тождество. Диалектическое мышление не рассекает целое, абстрактно разделяя крайности, а, напротив, осваивает целое как органическое, как систему, в которой противоположности взаимопроникают, обуславливая весь процесс её развития».

Закон единства и борьбы противоположностей просматривается во всех художественных произведениях. Ярко эти противоположности проявляются и в сказках народов Мира. Сказка прежде всего воздействует на чувства слушающего или читающего. Прежде чем приступить к анализу отдельной сказки, остановимся на понятии «чувства» с научной точки зрения.

К анализу и изучению чувств обращались философы, психологи, врачи, представители различных сфер науки и искусства. Накоплен богатый материал.

Для данной работы взят материал из учебника Петровского А.В. «Введение в психологию», Москва, Издательский мир. «Академия 1995г. гл.9 «Чувства».

«Чувства – это переживаемые в разной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познаёт или делает.

Переживание чувства выступает как особое испытываемое субъектом психическое состояние, где восприятие и понимание чего-либо, знание о чем-либо выступает в единстве с личным отношением к воспринимаемому, понимаемому, известному или неизвестному. Во всех этих случаях говорят о переживании чувства как особом эмоциональном состоянии человека. Вместе с тем переживание чувства является психическим процессом, имеющим свою динамику, текущим и изменчивым <...> эмоциональный процесс своим итогом имеет некоторую *сбалансированность положительных и негативных* (выделено мной – А.Б.) оценок самой ситуации <...> и себя в этой ситуации».

В связи с законом единства и борьбы противоположностей представляют интерес выводы из экспериментов Д. Олдса. Учёный приходит к выводу, что есть «центры удовольствий» и «центры страдания». «Все исследования физиологических основ эмоций отчетливо показывают их полярный характер: удовольствие – неудовольствие, наслаждение – страдание, приятное – неприятное и т.д. Эта полярность эмоциональных состояний находит основание в специализации мозговых структур и закономерностях протекания физиологических процессов.

Для удобства полярный характер эмоций в дальнейшем будем обозначать (+ плюс) и (- минус).

Теперь рассмотрим, как закон единства и борьбы противоположностей, как полярный характер эмоций прослеживается в произведении. Для примера возьмём сказку «Иван – крестьянский сын и чудо-юдо». При анализе нас интересуют не те эмоции, которые испытывает рассказывающий, не те эмоции, которые испытывают герои сказки, а эмоции, которые испытывает слушающий (= читающий) сказку.

До приезда к реке Смородине, к калиновому мосту, повествование сказки идёт относительно ровное. При встрече с прохожим человеком, со старухой, лежащей на печи, говорят все братья. Иван ещё ничем не выделяется. Эмоции ребёнка (читающего или слушающего) начинают активно «работать», когда в первую ночь Иван приходит на Калинов мост. Вдруг на реке воды взволновались, на дубах орлы закричали – подъезжает чудо-юдо о шести головах. Выехал он на середину калинового моста – конь под ним споткнулся, чёрный ворон на плече встрепенулся, позади чёрный пёс ошетинился».

Всего эпизодов встреч с чудом-юдом будет три. Проследим, как выявляются «центры удовольствия» и «центры страдания», то есть «плюсы» и «минусы», в чувствах ребёнка. Чудо-юдо: «Я его на одну ногу посажу, другой прихлопну» («минус»). Вот сошлись они, поравнялись, да так ударились, что кругом земля загудела. Иван - крестьянский сын с одного взмаха сшиб ему три головы («плюс»). Полярный характер эмоций через этот эпизод в ребёнке проявился. Смотрим второй эпизод – вторая встреча с чудом-юдом. «Подъезжает чудо-юдо девятиглавое». Идёт повтор в описании действий коня, ворона, пса. То же обращение к ним чуда-юда. А вот уверенность в победе другая: я его одним пальцем убью! Законы срываются и здесь. «Чудо-юдо ударил – по колени Ивана в сырую землю вогнал («минус»). Иван – крестьянский сын захватил горсть песку и бросил своему врагу прямо в глазищи. Пока чудо-юдо глазищи протирал да прочищал, Иван срубил ему и остальные головы». («плюс»).

И вот третья встреча. «Выезжает чудо-юдо двенадцатиглавое. Все двенадцать голов свистят, все двенадцать огнём пламенем пышут. Конь у чудо-юдо о двенадцати крылах, шерсть у коня медная, хвост и грива железные. <...> ...только дуну – и праху его не останется. («минус»). <...> Размахнулся тут Иван своим острым мечом и срубил чуду-юду три головы («плюс»). Чудо-юдо подхватил эти головы, чиркнул по ним своим огненным пальцем, ...все головы приросли... Плохо пришлось Ивану: чудо-юдо свистом его оглушает, огнём его жжёт-палит, искрами его осыпает, по колени в сырую землю его вгоняет...

(«минус»). Собрался Иван с силами, размахнулся ещё раз, сильнее прежнего, и срубил чуду-юду шесть голов. («плюс»). Чудо-юдо подхватил свои головы, чиркнул огненным пальцем, к шеям приложил – головы опять выросли. Бросился он тут на Ивана и вогнал его в сырую землю по самые плечи». («минус»). «...братья проснулись. Иванов конь прискакал, стал бить чуду-юдо копытами. <...> А Иван – крестьянский сын тем временем вылез из земли, изловчился и отсёк чуду-юду огненный палец. После этого давай рубить ему головы. Сшиб все до единой! («плюс»).

Таким образом, полярность эмоциональных состояний прослеживается в каждом эпизоде. Чтобы подвести к наивысшему эмоциональному состоянию, в сказке даны две предыдущие встречи с чудом-юдом, две предыдущие полярности. Здесь просматривается усложнение, нагнетание, нарастание, градация опять-таки через противоречия, через противоположности.

- 1) Чудо-юдо шестиголовое → девятиголовое → двенадцатиголовое
- 2) «На одну руку посажу – другой прихлопну» → «я его одним пальцем убью» → «Только дуну – и праху его не останется».
- 3) «По колени в землю вогнал» → «Забил его по пояс» → «вогнал его в землю по самые плечи».

После прочтения сказки цифры 6,9,12 (количество голов чуда-юда) для ребёнка – это не математика, это – пережитая в чувствах реальность. Теперь представим обыденную для уроков литературы ситуацию, когда за недостатком времени или по другим причинам учителю в «ускоренном виде» приходится преподнести произведение. Какие эпизоды он выбирает для подачи? «Самые яркие», «самые значимые», те, которые «берут за душу». Но эпизод может не сработать. Почему? Да потому, что эпизод, характер героя, идея берутся без их противоположности, без их постепенного усложнения через противоречия.

Какой эпизод данной сказки выбрал бы учитель для анализа, чтобы он был «самым ярким», «самым значимым». Видимо, это эпизод сражения героя с двенадцатиговым чудом-юдом. Не почувствовав борьбы с шестиговым, с девятиговым, вряд ли ребёнок прочувствует борьбу с двенадцатиговым.

Если не важен принцип постепенности, почему бы не показывать сразу и в сказке третий эпизод. А может представить чудо-юдо тридцатиголовое, стоголовое...? Вот и возникает «эмоциональная глухота». Вместо того, чтобы показывать через постепенность и через противоположность, мы стараемся «ошарашить» ученика цифрами, фактами, сценами «самыми-самыми».

Заметим, что средства массовой информации, сообщая о положительных или негативных явлениях жизни, берут факты в их «конечном результате», без динамики и без противоположности. Чем больше фактов и цифр, тем больше и «эмоциональной глухоты».

Анализ произведений через закон единства и борьбы противоположностей блокирует у учащихся формирование знаний в понятийной форме и способствует развитию мышления в образах.

Список использованной литературы и источников:

1. Философский словарь под ред. Фролова И.Т. – М., Политическая литература. – 1986 г.
2. Литературный энциклопедический словарь. – Москва, «Советская энциклопедия». – 1987 г.
3. Петровский А.В. Введение в психологию. – Москва, Издательский мир. «Академия». – 1995 г.

УДК 811 : 111: 37

ВЛИЯНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА ОСНОВНЫЕ ПРАГМАРЕЧЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Булюкина Екатерина Андреевна
студентка 1 курса магистратуры
группы ФИЛая/м-11
Научный руководитель - Куцова М. Г.
ст. преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Центром внимания лингвистического изучения рекламы является «рекламный текст» как разновидность текстов особой прагматической направленности. В настоящее время в работах рекламоведов и лингвистов довольно сложно найти чёткое определение понятия «рекламный текст». Некоторые исследователи трактуют данное понятие в достаточно широком смысле, например, в словаре PR и рекламы под редакцией С.В. Ильинского «рекламный текст» определяется как вербальное, текстовое выражение рекламной идеи для решения маркетинговых задач.

В работе Игумновой А. М. «рекламный текст» — сложное семиотическое образование с вербальным и невербальным компонентами [5, с. 5].

В других источниках находим определение в очень узком смысле: ...текст, содержащий изложенные в привлекающей внимание форме сведения об изделиях, услугах, мероприятиях с целью создания спроса на них [1,2,3].

Ученые в области лингвистики по-разному характеризуют данное понятие, однако, анализ существующих определений позволяет определить цель рекламного текста — привлечение внимания потенциального покупателя к товару, услуге [2,3,5], а также его характерные формальные признаки: наличие презентационного сигнала, предупреждающего о рекламном характере сообщения; компоненты бренда — сигналы, позволяющие потребителю идентифицировать товар и производителя; рекламные реквизиты — справочная информация для установления контакта потребителя и рекламодателя.

В нашей работе нами взято за основу дефиниция Фещенко Л.Г., которая определяет рекламный текст как коммуникативную единицу, предназначенную для неличного оплаченного информирования о товаре, услуге, физическом или юридическом лице, идее с целью их продвижения, имеющую в структуре формальные признаки — сигнализирование о рекламном характере информации (презентацию), один или несколько компонентов бренда и / или рекламные реквизиты и отличающуюся равной значимостью вербально и невербально выраженного смысла»[2, с. 65].

В современном языковедении понятие «заимствование» трактуется, в основном, с двух позиций: как процесс «перенимания» слов и выражений из контактного языка [3, с. 54]; и как результат этого процесса, т. е. иноязычные единицы.

Одна из групп заимствований, функционирующих в рекламных текстах — аббревиатуры, способные приобретать лексические свойства, присущие ключевому слову и иметь множественное число. Аббревиатуры являются средством языковой экономии и позволяют в краткой форме представить полную информацию о рекламируемом товаре или услуге. Одним из таких заимствований является аббревиатура SPA (“*Sanitas per aquam*” - «Здоровье через воду»). SPA употребляется как первая часть различных сложных слов: SPA-маникюр, SPA-процедуры, SPA-комплекс, SPA-косметика, SPA-курорт и др.

Другая аббревиатура, популярная в сфере косметологии — лазер. Она представляет собой сокращение фразы: “Light amplification by stimulated emission of radiation” - «усиление света посредством вынужденного излучения». В наружной рекламе нередко используются различные типы аббревиатур для придания тексту выразительности и оригинальности. Например, названия салона красоты “ChocoVita”, спортивного клуба “FIT & FIGHT”.

Процесс заимствования не происходит в один момент, его следует рассматривать как процесс, предусматривающий ряд этапов приобретения иноязычным элементом морфемных свойств русского языка [1, с. 37], в результате чего они окончательно ассимилируются и приобретают широкое распространение в различных речевых сферах, особенно в языке рекламы.

Также, английские заимствования в русскоязычных рекламных текстах служат источником обогащения языка, так как на основе английских заимствований образуется огромное количество неологизмов, служащих «Подари себе модный фитнес!» (фитнес-центр Janinn Fitness); «MANIAкальное пристрастие к красоте» (Салон Мания); «Полное ощущение велнеса» (Well City).

Таким образом, англицизмы служат стилеобразующим, экспрессивным средством языка рекламы, выполняют информативную и текстообразующую функции, существенно не нарушая грамматическую структуру, усиливают побудительную функцию рекламного текста. Некоторые из них постепенно включаются в процессы русского словообразования и грамматики и являются потенциальным источником полноценных заимствованных слов, входящих в активное употребление.

Список использованной литературы и источников:

1. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура / А.И. Дьяков. – Новосибирск, 2003. – С.35-43.
2. Фещенко Л.Г. структура рекламного текста [Текст]: учебно-практическое пособие / Л.Г. Фещенко. Спб.: изд-во «Петербургский институт печати», 2003.
3. Сафонова О.Е. Английский лингвистический компонент в языковой ситуации современной России // Теоретическая и прикладная лингвистика. Выпуск 2. Язык и социальная среда / О.Е. Сафонова.- Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 68-77.
4. Тонкова Н.И. Англицизмы в современной российской рекламе – состояние и перспективы[Электронный ресурс] // Англистика в XX веке / Н.И. Тонкова. – URL: <http://www.phil.pu.ru> (дата обращения: 11.01.2017).
5. Игумнова А. М. Лексико-морфологические гиперболизации в рекламных текстах англоязычных «женских глянцевого» журналов [Электронный ресурс] / А.М. Игумнова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/leksiko-morfologiche..> (дата обращения: 06.03.2017).

УДК 81-13

ТИПОЛОГИЯ ПАРАДОКСОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Владимирцева Тамара Константиновна
старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»
Косова Екатерина Ивановна,
студентка 4 курса,
группы ФИЛан/б-42-о,
подготовки «Зарубежная филология»,
Гуманитарно-педагогический институт

Художественный текст является средством познания человеческой личностью окружающего мира. Одним из наиболее ярких средств актуализации внимания реципиента на важных аспектах художественного контекста выступает парадоксальное противоречие. Парадокс – это средство стимуляции читательского поиска собственных ответов на рассматриваемые автором вопросы.

Цель данной работы – проанализировать типологию парадоксов в художественном тексте.

В исследовании В.З. Санникова термин парадокс понимается как «некоторая языковая неправильность или необычность и, что очень важно, неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая» [5, с. 55]

С.К. Влахов и С.Н. Флорин предлагают в своей работе следующую классификацию языковых единиц парадокса:

а) оборот речи, т.е. элементы данного текста. Здесь он является частью целого, тесно связан с контекстом и зависит от него;

б) самостоятельное произведение, миниатюра, родственная эпиграмма. Парадокс-миниатюра представляет собой законченное целое;

в) заголовки (в особенности газетных заметок, фельетонов, юмористических рассказов). В парадоксе-заголовке, как в фокусе, собрано идейное содержание данного произведения, выражен максимально точный замысел автора.

Все парадоксы могут быть созданы на основе фонетического, лексического и фразеологического компонентов. Фонетический компонент характеризуется созданием языковой единицы на основании фонетических особенностей текста. Данная специфика парадокса может поставить под сомнение отнесенность фонетических каламбуров к игре слов.

В составе группы лексических парадоксов рассматриваются единицы, построенные на основных лексических категориях: обыгрывание многозначных слов, омонимов, антонимов, парадоксы, построенные на частях слов.

Парадокс может быть осложнен введением авторского неологизма – действительно нового слова, окказионализма, подходящего и употребленного только в данном случае, или же приданием нового значения существующему слову на основе лишь близости созвучий.

Об омонимичном парадоксе (в отличие от игры на многозначности) говорят в тех случаях, когда не существует (или оборвана) семантическая связь между значениями, связь, которую автор теми или иными средствами намеренно создает (или восстанавливает) для данного текста.

Достаточно часто парадокс строится на частях слов, когда лексема представляет собой соединение немотивированно расчленённых и соединённых между собой единиц. В данном случае лексическое значение слова будет представлять собой некоторую шараду, когда входящие в его состав компоненты «вклиниваются» в него немотивированно, создавая добавочное значение лексеме. В приведённом случае речь будет идти об окказиональной единице – авторском неологизме, создаваемом путем строительства нового слова на основе существующих моделей языка.

К лексическим парадоксам относятся имена собственные и аббревиатуры, построенные на особых лексических единицах, таких как термины [4, с. 11]. Имена собственные в литературных произведениях представляют собой игру слов, которые при помощи намёков дают характеристику персонажа.

Фразеологические парадоксы строятся при помощи трансформаций, которые разрушают содержание единицы, буквализируя ее значение [3, с. 41]. С помощью фразеологического парадокса достигается одновременное восприятие значения фразеологической единицы и буквализированного значения. При этом чаще всего происходит двойная актуализация. Кроме того, парадокс может использоваться с целью «развенчания и срывания масок», для выражения критического отношения к какому-то явлению объективной действительности.

При этом степень критичности может быть различной, например: *Nowadays with our modern mania for morality, everyone has to pose as a paragon of purity, incorruptibility, and all the other seven virtues, and what is the result ?* В данном примере фразеологический парадокс *seven deadly virtues* используется с целью обличения и выражения критического отношения к буржуазной морали [1, с. 10].

Для создания любого типа парадокса речь должна быть построена на основе двух составляющих – экстралингвистических факторов и собственно языкового материала. Под экстралингвистическими факторами понимаются те явления внеязыковой действительности, в которых протекает речевое общение и под влиянием которых происходит отбор и организация языковых средств, т.е. речь приобретает свои стилевые характеристики [2, с. 412].

Лингвистические факторы – это основания для построения игры слов. В любом языке имеется определённый набор языковых средств для создания парадоксов. В том случае, когда этот прием создается не для описания экстралингвистической ситуации, его предметно-логической основой является сам языковой материал.

Говоря о типах создания парадокса, нельзя не отметить семантическую классификацию В. З. Санникова, он выделяет:

1) парадокс «соседи». Данный троп создается при употреблении созвучных слов, с сохранением значения единицы;

2) парадокс «маска» предполагает «резкое столкновение смысла» обыгрываемых слов или фраз, при котором первоначальное понимание резко сменяется другим [5, с. 56];

3) парадокс «семья» характеризуется тем, что обыгрываемые смыслы (как и в типе «маска») резко сталкиваются, но нет победителя, ни один из смыслов не отменяет другой. Данный тип парадокса реализуется в трансформации узуальных клише, фразеологических единиц, пословиц и поговорок, что приводит к возникновению в них нового смысла, возможности двойного прочтения.

Таким образом, парадоксы, которые встречаются в художественных текстах, сочетают в себе лингвистическую и экстралингвистическую информацию. Несмотря на присутствие двух видов информации, парадоксы, возникающие в условиях языковой игры базируются именно на семантике языковых единиц и категорий путем столкновения имплицитной информации с эксплицитной. Будучи средством индивидуальной характеристики литературных персонажей, парадокс способствует созданию оригинального образа, а также выражает противоречия в эстетических взглядах писателя, является отражением его противоречивой позиции.

Список использованной литературы и источников:

1. Виноградов, В.В. О теории художественной речи [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: 1971. - 240 с.
2. Огурцов, А.П. Вкус [Текст] // Новая философская энциклопедия / А.П. Огурцов. - М.: 2000. - с. 411-417.
3. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры [Текст] / В.З. Санников. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 544 с.
4. Чухно, В.В. Портрет мистера О.У. [Текст] // Оскар Уайльд «Я всего лишь гений» / В.В. Чухно. - М.: КСМО Пресс, 2000. - с. 5-12.
5. Шестаков, В.П. Эстетические категории: Опыт систематического и исторического исследования [Текст] / В.П. Шестаков. - М.: 1983.- с. 55-56.

УДК 378.147:811.161.1'243

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Владимирцева Тамара Константиновна
старший преподаватель кафедры

«Иностранные языки и методика обучения»

Поливод Каролина Михайловна,

студентка 2 курса магистратуры,

группы ФИЛ ая/м-21-о,

направления подготовки «Английский язык и зарубежная литература»,

Гуманитарно-педагогический институт

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,

г. Севастополь, Российская Федерация

Характерные особенности нелитературного языка возникают в результате условий устного бытового общения.

В разговорной речи принято различать 3 разновидности стиля речи: литературно-разговорный, фамильярно-разговорный и просторечие. Два последних имеют региональные особенности, а также особенности, зависящие от пола и возраста того, кто говорит.

Важную роль в становлении разговорной речи играет социолингвистический фактор (то есть определенные принятые нормы речевого поведения и принцип вежливости).

Перевод драматических произведений всегда представляет особую сложность для переводчика. Отличительной чертой стиля драматического произведения является то, что в него могут быть включены все другие функциональные стили. В художественном произведении общения персонажей может проходить в любой сфере жизни, потому их речь часто непредсказуема и разнообразна.

Социальная среда накладывает отпечаток на языковую личность, влияя на все языковые сферы - фонетику, грамматику, лексику. Каждая социальная группа имеет свой язык, который является средством узнавания членов своей группы. Передача особенностей социально и территориально обусловленных разновидностей языка в драматическом произведении - это кропотливая работа для писателя, который должен обладать лингвистическим чутьем и базовыми знаниями в лингвистике, чтобы точно уловить и передать эти особенности. Это также касается и переводчика, целью которого является перевод такого произведения.

Каждая характерная черта в речи персонажей вызывает трудности при переводе. Субстандартный слой языка, к которому относится: просторечие, диалекты, жаргоны, арг, сленг; требует системного подхода, который компилируется в течение многих лет переводческой практики.

Хотя в русском языке и существует разделение на диалекты и говоры, сопоставить их с английским языком достаточно проблематично. Ведь

подавляющее большинство территориальных и социальных различий в языке лежат в сфере лексики, а не фонетики. И, наконец, русское население, в основном, не имеет представления о большинстве существующих диалектов и социолектов. К тому же, в переводческой практике «диалектизм вообще нельзя переводить диалектизмами» [1, с. 254], так как это меняет художественный персонаж до неузнаваемости, меняя его этнокультурную принадлежность.

Из системных подходов к переводу территориальных и социальных вариантов языка можно выделить два:

1) перевод диалектизмов исходного языка диалектизмами целевого языка. Этот подход давно был отброшен переводчиками, ведь невозможно передать диалектизмы одного языка диалектизмами другого. Такой подход чреват подменой в понимании читателя одной этнокультуры понятиями другой [2, с. 38];

2) перевод диалектизмов просторечием. С этим подходом согласны большинство теоретиков перевода [3, с. 314-318]; [1, с. 254].

При переводе просторечия, арго, жаргона и сленга, конечно, сначала нужно применить «функциональные аналоги при их наличии в целевом языке» [1, с. 252]. Но здесь переводчику нужно остерегаться смешивания сфер. Например, жаргон торговцев нельзя переводить тюремным жаргоном или студенческим сленгом.

При отсутствии прямых аналогов логично использовать прием компенсации – способ перевода, при котором элементы значения, утраченного при переводе исходной единицы языка в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо иным способом, причем необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале. Таким образом, заполняется («компенсируется») определенное утраченное значение, и, в целом, содержание оригинала воспроизводится с большей полнотой. При этом нередко грамматические средства оригинала заменяются лексическими и наоборот» [4, с. 185]. Таким образом, фонетические особенности речи персонажа

можно с помощью компенсации передать неправильным произношением слов, а также большим количеством просторечных выражений.

Лингвистические особенности социального диалекта имеют более общий, неместный характер, поскольку аналогичные социальные группы, а тем более аналогичные социальные профессии, обычно можно наблюдать у многих народов.

Поэтому передача дополнительной информации, содержащейся в элементах социального диалекта в оригинале, оказывается в переводе возможной. Обычно, переводчик должен использовать при трансляции речи определенных социальных групп, в частности английского, специфические выражения и слова, которые распространены среди тождественных им русским социальным группам, возможно также использование жаргона и арго.

Проблема перевода лондонского диалекта остается актуальной и сегодня, хотя современная языковая ситуация в Лондоне несколько отличается от той, что существовала сто лет назад. Социолингвисты отмечают, что сегодня кокни сменяется новым диалектом, который получил название Multicultural London English (мультикультурный лондонский английский) (Kerswill 2012). Там, где традиционно говорили на кокни, и теперь здесь сформировался новый гибридный диалект, который объединил разные этнические говоры с элементами кокни. Разговорным соответствием термину Multicultural London English стало название "Jafaican" (fake Jamaican = фальшивый ямайский), потому что новый лондонский диалект вошел в моду среди молодежи и на нем пытаются говорить не только жители Ист-Энда и выходцы из эмигрантских семей, но и такие известные в Британии личности, как теле- и радиоведущий Тим Вествуд, персонаж английского комика Саша Барона Коэна Али Джи и рэпер Диззи Раскал. С проблемой передачи нового диалекта на русский язык сталкивается уже новое поколение переводчиков.

Список использованной литературы и источников:

1. Влахов, С., Флорин, С. Непереводимое в переводе [Текст] / С. Влахов, С. Флорин. - М.: Международные отношения, 1980. – 347 с.

2. Гак, В.Г. Коверкание или подделка? [Текст] / В.Г. Гак // Тетради переводчика. - М.: Международные отношения, 1966. - Вып. 3. – С. 37-40.
3. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода [Текст] / А.В. Федоров. - М.: Филология три, 2002. – 465 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] / В.Н. Комиссаров. - М.: Высшая школа, 1990. – 324 с.

УДК 81-13

АДЕКВАТНОСТЬ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Владимирцева Тамара Константиновна
старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»

Тимофеев Никита Денисович
студент 4 курса,
группы ФИЛан/б-42-о,
направления подготовки «Зарубежная филология»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Вопрос соответствия подлинника и текста перевода поднимался во все времена переводоведения. Проблемой перевода художественных текстов занимались такие учёные, как В.В. Алимов, Е.В. Бреус, В.С. Виноградов, Н.К. Гарбовский, Ю.П. Солодуб, А.Д. Швейцер и др. Однако, единых правил для передачи адекватности и эквивалентности при переводе художественных текстов не было разработано, что и определяет актуальность данного исследования.

Цель работы – охарактеризовать понятия «адекватный перевод» и «эквивалентный перевод», а также описать виды эквивалентного перевода.

Термины «адекватный перевод» и «эквивалентный перевод» в теории перевода имеют разное семантическое значение. Более того, один и тот же термин может интерпретироваться по-разному, и из-за этого возникают некие сложности в их понимании и употреблении.

Так, А.А. Смирнов был одним из первых, кто дал определение термину «адекватность». Он писал: «Адекватный перевод - это такой перевод, в котором понятны все идеи автора, и соблюдены по максимуму при помощи точных эквивалентов все используемые автором ресурсы образности, колорита, ритма и т.д. Однако это должно рассматриваться не в качестве самоцели, а лишь как способ достижения общего эффекта. Перед тем, как приступать к работе, переводчику необходимо составить четкое видение об идеологии, стиле и литературной фактуре подлинника. Кроме того, переводчик должен прочувствовать все произведения переводимого автора, а также других представителей такой же литературной школы или же схожих с ней» [4, с. 16].

В.Н. Комиссаров писал: «Адекватный перевод - это такой перевод, который может обеспечить прагматические задачи переводческого акта на самом высоком уровне эквивалентности, не допустив нарушения норм и обычаев языка оригинала, а также соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода. «Хорошим» переводом называют такой перевод, который оправдывает ожидания и надежды людей, занимающимися оценкой качества перевода. Перевод, который воспроизводит содержания иноязычного текста на высоком уровне, называется адекватным» [3, с. 44].

По мнению М.Я. Блоха «адекватный перевод и эквивалентный перевод близки по смыслу, но это не одно и то же. Адекватность, осмысливаемая как соответствие перевода своей коммуникативной цели, есть неременное свойство перевода вообще, т.е. любой разновидности перевода. Эквивалентность - это максимальное структурно-функциональное сходство перевода и подлинника» [1, с. 7].

Р.О. Якобсон писал: «Эквивалентность, в случае, если есть различия - это серьезная проблема языка и основная проблема лингвистики. Каждое сравнение языков подразумевает рассмотрение их взаимной переводимости» [5, с. 21].

Таким образом, эквивалентность оригинала и перевода является общностью понимания информации, которая содержится в тексте, учитывая ту

информацию, которая воздействует как на разум, так и на чувства реципиента. Также существуют иные факторы относительной эквивалентности художественного перевода подлиннику. Они вызваны индивидуальностью понимания подлинника переводчиком, разносистемностью языков, отличиями социокультурной среды. Сказывается также индивидуальный подход переводчика, который определяется его художественным восприятием, талантом, оригинальностью подбора языковых средств. Данные особенности не соотнесены непосредственно с текстом подлинника, они нежелательны, однако неизбежны, и являются элементами переводческого стиля.

Вопреки стараниям переводчиков воспроизвести максимально содержательное, эмоционально-экспрессивное и эстетическое значение оригинала, а также вопреки стараниям приблизить схожее воздействие на читателя от подлинника, переводчик может рассчитывать только на сравнительную эквивалентность художественного перевода. Так, помимо терминов «адекватность» и «эквивалентность» есть понятие «полноценности», которое применяется по отношению к художественному переводу. Данное понятие применяется, чтобы определить результаты перевода художественной литературы. Ю.В. Ванников выделяет три типа адекватности перевода:

- 1) семантико-стилистический,
- 2) функциональный,
- 3) дезидеративный [2, с. 29].

Помимо этого, адекватность, в зависимости от коммуникативной цели подлинника, может относиться к валоративному, инициативному, информационному и селективному типам. Адекватность связана с условиями процесса межъязыкового коммуникативного акта, т.е. она определяет, соответствует ли перевод как процесс конкретным коммуникативным требованиям. Адекватность заключается в компромиссе, на который идет переводчик, который жертвует эквивалентностью, чтобы решить основную задачу, а именно, сохранить в переводе функциональные идеи исходного текста.

Итак, в последнее десятилетие наблюдается тенденция подразделять понятия эквивалентности и адекватности на различного рода уровни и типы. Такие термины как адекватный перевод и эквивалентный перевод синонимичны, но в теории перевода они имеют несхожее значение, т.к. всякий эквивалентный перевод, безусловно, адекватен, но не всякий адекватный перевод эквивалентен. Эквивалентность оригинала и перевода является общностью понимания информации, которая содержится в тексте, учитывая ту информацию, которая воздействует как на разум, так и на чувства реципиента.

Список использованной литературы и источников:

1. Блох, М.Я. Теоретическая грамматика английского языка [Текст] / М.Я. Блох – М.: Астрель, 2003. – 238 с.
2. Ванников, Ю.В. Проблемы адекватности перевода [Текст] / Ю.В. Ванников – М.: Наука, 1988. - 112 с.
3. Комиссаров, В.Н. Прагматические аспекты перевода [Текст] / В.Н. Комиссаров // Прагматика языка и перевод. - М.: МГПИИЯ, 1982. – 193 с.
4. Смирнов, А.А., Алексеев, М.П. Литературная энциклопедия [Текст] / А.А. Смирнов, М.П. Алексеев. М.: Издательство Астрель, 2001. – 528 с.
5. Якобсон, Р.О. О лингвистических аспектах перевода [Текст] / Р.О. Якобсон. - М.: Наука, 1978. – 59 с.

УДК 371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Вовненко Светлана Ивановна,
преподаватель ОД «Иностранный язык»
филиала ФГКОУ Нахимовское военно-морское училище
МО РФ (Севастопольское президентское кадетское училище),
г. Севастополь, Российская Федерация

Современное российское образование находится в процессе поиска оптимальных форм и методов обучения. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы предполагает формирование новых моделей учебной деятельности, с широким

использованием информационных и телекоммуникационных средств обучения являются главной составляющей его модернизации [1].

Развитие компьютерных технологий, особенно Интернет-технологий, даёт мощный импульс развития. В этой связи полезно использовать новые технические достижения в учебных целях. Одной из таких попыток стало использование веб-квеста - особого типа поисковой деятельности, которую учащиеся смогли бы осуществлять с помощью Интернета [5].

Веб-квест как образовательная технология опирается на такой подход к обучению, в процессе которого происходит конструирование нового. Преподаватель становится не урокодателем, а консультантом, организатором и координатором проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых. Им создаются условия для самостоятельной умственной и творческой деятельности обучающихся и поддерживается их инициатива. В свою очередь, ученики становятся равноправными «соучастниками» процесса обучения, разделяя со своим учителем ответственность за процесс и результаты обучения.

Веб-квест включает в себя в качестве обязательных следующие части:

- введение (тема и обоснование ценности проекта). Этот этап предоставляет основную информацию, вводит ключевые понятия, а также содержит вопрос, над которыми будут размышлять учащиеся;

- задание (цель, условия, проблема и пути ее решения). Это наиболее важная часть Веб-квеста. Задание направляет учащихся на ряд конкретных действий на пути решения проблемы;

- процесс (поэтапное описание хода работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на интернет-ресурсы, конечный продукт). В этом разделе содержатся указания, как именно учащиеся будут выполнять задание (порядок выполнения и сортировки информации);

- оценка (шкала для самооценки и критерии оценки преподавателя). Раздел содержит критерии оценки выполненного задания в соответствии с определенными стандартами;

- заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование темы). Здесь подводится итог и поощряется рефлексия и дальнейшие исследования по проблеме;

- страницы для преподавателя (дополнительно): В них содержится информация для помощи другим преподавателям, которые будут использовать веб-квест [2].

Сегодня веб-квесты значительно варьируются не только по своей тематике, но и по структуре. Выделяется несколько классификаций веб-квестов.

Так, разработчики веб-квеста как учебного задания Берни Додж и Том Марч из Государственного университета Сан-Диего рассматривают два вида веб-квестов: краткосрочный и долгосрочный [4].

Целью краткосрочных проектов является приобретение знаний и осуществление их интеграции в свою систему знаний. Работа над кратковременным веб-квестом может занимать от одного до трех сеансов. Долгосрочные веб-квесты направлены на расширение и уточнение понятий. По завершении работы над долгосрочным веб-квестом, ученик должен уметь вести глубокий анализ полученных знаний, уметь их трансформировать, владеть материалом настолько, чтобы суметь создать задания для работы по теме. Работа над долгосрочным веб-квестом может длиться от одной недели до месяца (максимум двух).

Одним из перспективных направлений формирования информационных и коммуникационных компетенций является технология образовательных веб-квестов (Web Quest).

Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т.п.

Этапы работы над квестом:

1. Начальный этап (командный)

Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме. Распределяются роли в команде: по 1-4 человека на 1 роль. Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

2. Ролевой этап

Индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернет. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели — создания сайта.

3. Заключительный этап

Команда работает совместно, под руководством педагога, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования. По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и учащиеся путем обсуждения или интерактивного голосования [2].

Веб-квест является комплексным заданием, в связи с этим оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата. Берни Додж рекомендует использовать 4-8 критериев, которые могут включать оценку: исследовательской и творческой работы, качества аргументации,

оригинальности работы, навыков работы в микрогруппе, устного выступления, мультимедийной презентации, письменного текста и т.п.

Специфика веб-квеста лишний раз убеждает в его широких возможностях применительно к обучению иностранному языку. По мнению многих преподавателей, успешно внедряющих веб-квесты в учебный процесс, данная технология предоставляет три основных составляющих продуктивного языкового обучения: проблемность, аутентичность и интерактивность, которая является ведущим фактором в обучении иностранному языку[3]. Веб-квесты позволяют учащимся получать информацию в устной и письменной форме (чтение веб-страниц или участие в дискуссии на изучаемом языке). В интерактивности знание языка проходит немедленную проверку, обогащаясь вместе с тем и новым содержанием. Все это способствует развитию беглости, точности в использовании языка и одновременно обогащению словарного запаса.

Список использованной литературы и источников:

1. Об утверждении концепции Федеральной Целевой Программы развития образования на 2016–2020 годы: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р // Собрание законодательства РФ. - 01.01.2015. - №2. - С.542
2. Багузина Е.И. Веб-квест как современная форма промежуточного и итогового контроля при обучении иностранному языку [Текст]: Е.И. Багузина. – ГОУ ВПО «ГУУ» Вестник Университета. – 2009. – № 1. – С. 121–129.
3. Росихина Л.А. Внедрение веб-квест технологии в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] <http://internet-konfweb202011.blogspot.com/2012/02/14.html> – URL: (дата обращения: 12.04.2017).
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку [Текст]: П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 8–16.
5. Якушина Е. Образовательные Интернет-ресурсы в учебном процессе [Текст]: Е.Якушина // Народное образование. – 2005. – № 7. – С. 133–139.

НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОКРАЩЕННЫХ СЛОВ ВО ФРАНЦУЗСКИХ МАСС МЕДИА

Гричевская Алина Сергеевна
студентка 4 курса группы ФИЛФ/б-43-о,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель – *Луговой В.С.*
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и
методика обучения»
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Любой язык, в том числе и французский, является динамической структурой, постоянно претерпевающей изменения, связанные с процессами, происходящими в развитии современной цивилизации. В связи с этим, любые языковые явления со временем начинают терять свою первичную актуальность и для того, чтобы обладать достоверной информацией о состоянии современного языка, необходимо проводить языковые исследования с определенной периодичностью, особенно, это касается изменений словарного состава современного французского языка.

Что касается такого морфологического типа слов как сокращенные слова и собственно аббревиатуры, их образование и функционирование также нуждаются в постоянном наблюдении, поскольку в современном французском языке постоянно возникают новые тенденции в словообразовании и соответственно, новые типы усеченных и аббревиатурных слов. Аббревиация является важным грамматическим способом формирования сокращенных слов на основе уже существующих слов и фраз [1].

Французские аббревиатуры представлены в языке достаточно широко и разнообразно, а наиболее распространенными сферами их применения являются научно-технический язык, молодежный сленг и язык СМИ. В данной статье рассматривается последняя сфера применения французских сокращений.

Язык СМИ, язык прессы, являясь авторитетным источником информации языкового характера для большинства людей, оказывает сегодня огромное влияние на динамику языкового развития и формирование языковых норм.

Немало статей в различных журналах обозревают политические новости и события и для того, чтобы текст статьи лучше соответствовал ее тематике, журналисты широко применяют политическую лексику, среди которой важное место занимают и аббревиатуры.

Большинство сокращений, характеризующих лексический уровень публицистического дискурса, относятся к инициальным словам (фр. *les sigles*). Наиболее распространены среди них аббревиатуры наименований политических партий, к примеру: *PDC* - Parti démocrate-chrétien; *PCF* – Parti communiste français; *UDC* – Union démocratique du centre; *PS* - Parti socialiste. Martine Aubry avait promis du renouvellement (des femmes, des jeunes) au *PS* [Le Point, 2009, p. 14].

Помимо этого, нередко встречаются аббревиатуры, используемые для наименований разного рода бюро, ассоциаций, компаний, таких как: *BIT* (Bureau International du Travail), *OTAN* (Organisation du Traité de l'Atlantique Nord), *WWF* (World Wildlife Fund), *ONU* (Organisation des Nations Unies), *CREDIF* (Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du Français) [3, с. 45]. Подобные аббревиатуры оказываются часто, благодаря своей социально-политической значимости, известными во всем мире, а потому не требуют расшифровки, поскольку читателю знакомо содержание аббревиатуры, или, во всяком случае, это становится очевидным благодаря контексту. Вот один из примеров, взятый из журнала *L'Hebdo*: Un secret perçu par Moia Hartop Soutter et son mari, qui se sont connus au *WWF* International et y travaillent toujours depuis dix-sept ans [L'Hebdo, 2008, p. 56].

Часть аббревиатур, которые употребляются в рамках французской прессы, были заимствованы из английского языка и стали международными: *WWF*, *ASEAN*, поскольку французский язык не располагает названиями, аналогичными данным.

В политических текстах наиболее часто объясняется значение тех аббревиатур, которые не употребляются часто. Это, как правило, иноязычные аббревиатуры, аббревиатуры, обозначающие реалии других стран, а потому не знакомые читателям французского издания.

Обиходно-бытовой дискурс является отражением словаря, который применяет большинство людей в рамках повседневной речи, вследствие чего, он отражает определенные языковые тенденции. Использование аббревиатур в рамках обиходно-бытового дискурса занимает третье место по частотности употребления в современном французском языке. Инициальные сокращения преобладают – 80%, в то время как усеченные и композитные слова составляют меньшее количество (13% и 7% соответственно): *Les coulisses de l'événement dans le hors-série de L'Hebdo* [L'Hebdo, 2008, p. 6]; *L'enquête contre le réalisateur et le journaliste de Temps présent, qui avaient couvert leur cameraman pris le nez dans la cocaïne dans les WC d'une boîte de nuit lausannoise, a été bouclée* [Le Monde 2009, p.27].

Французская пресса содержит статьи не только политической или экономической тематики, но также и медицинские, содержащие медицинские события, новости. Тем не менее, аббревиатуры там встречаются нечасто, что отражается на количестве используемых в печатных изданиях медицинских сокращений – 8%. Самыми общеупотребительными медицинскими аббревиатурами выступают наименования медицинских организаций, равно как названия заболеваний: *AP-HP, HAS, SIDA* и т.д.: *Magic Johnson et le sida, le cancer de John Wayne ou de Francois Silvant, Annie Girardot et la maladie d'Alzheimer, Gregory Lemarchal et la mucoviscidose, tant d'autres, partout, ici et ailleurs, tragiques souvent, utiles toujours* [L'Illustré, 2008, p. 3].

Статьи, посвященные науке, передовым технологиям, во французской прессе встречаются нечасто, и технические сокращения составляют всего 8% всех аббревиатур во французских печатных изданиях. Большинство таких сокращений встречается в рекламных статьях [2].

Аббревиатурные и сокращенные слова встречаются в печатных изданиях достаточно часто. Однако в любом дискурсе превалирует употребление аббревиатурных слов над усеченными, что объясняется главным образом общеупотребительностью аббревиатур при упоминании новостей или каких-либо значимых событий в сфере политики, экономики, общественной жизни. Усеченные слова более характерны для сленга, а потому наиболее часто встречаются в повседневно-обиходном дискурсе.

Список использованной литературы и источников

1. Гак, В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков [Текст] / В.Г. Гак. – М.: Просвещение, 2011. – 288 с.
2. Левит, З.Н. Очерки по лексикологии современного французского языка [Текст] / З.Н. Левит. – М.: Высшая школа, 2011. – 145 с.
3. Халифман, Э.А. Словообразование в современном французском языке Текст / Э.А. Халифман. – М.: Высшая школа, 2013. – 134 с.
4. L'Hebdo. – № 49. – 2008. – 100 p.
5. L'illustré. – № 48. – 2008. – 124 p.
6. Le Monde. – № 1. – 2009. – 100 p.
7. Le Point. – № 1895. – 2009. – 108 p.

УДК 378.147:811.161.1'243

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Гуляева Виктория Юрьевна,
студентка 4 курса, группы Фил/АФ б-43-о,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель – Семёнкина И.А.,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Благодаря политическим неологизмам становится возможным концентрация внимания на понятиях, предметах и явлениях, не бывшими поименованными ранее, и соответственно, осознанными. Современный политический дискурс в настоящее время отмечается появлением большого

количества неологизмов. Это является причиной преобразований, которые происходят в политической области, отказа придерживаться неизменных стереотипов, устаревших мифов и мифологем, устоявшихся картин мира и оценок.

Парадокс политического неологизма заключается в том, что, несмотря на новизну идеи, его звукографическая форма должна быть узнаваемой. Именно этим можно объяснить то, что наиболее удачные политические неологизмы образованы:

а) из компонентов уже существующих политических неологизмов или политических терминов;

б) путем соположения реальных слов общенародного языка;

в) посредством создания искусственных слов за счет использования корневых и аффиксальных морфем классических языков;

г) путем переосмысления значения и изменения полярности оценки слов общенародного языка.

Условием создания эффективного политического неологизма является гармонизация внешней формы, внутренней формы и семантики, только в этом случае он может стать посланием, реальным воплощением «формы мысли» [1, с. 43].

Общественно-политическая сфера человеческой деятельности является одной из наиболее продуктивных с точки зрения возникновения неологизмов. Процесс этот достаточно стабилен, ибо связан с переворотами и сдвигами в области общественных отношений, а стремительное их развитие в непрерывно меняющемся мире стимулирует данный процесс.

Все неологизмы, их морфологическая структура и характер значения, складываются в русле английских словообразовательных традиций, когда осознается потребность в новом слове [3. с. 467].

Точный момент возникновения неологизмов, и, в частности, в общественно-политической лексике, как правило, достаточно известен. Словари практически всегда указывают год появления того или иного

неологизма. Это часто можно проследить по определенному политическому либо иному событию. Так, например, неологизм *Watergate* (скандальные события в отеле Уотергейт, связанные со взломом агентами Республиканской партии помещения Демократической партии и похищением секретных документов, компрометирующими деятельность президента Никсона, стоившими ему его поста) появился в 1972 г. Уже в следующем году были зафиксированы производные от *Watergate*: *post-Watergate*, *pro-Watergate*, *Watergater*, *Watergatism* и т.д.

Специфика политических неологизмов состоит в том, что определить время появления того или иного неологизма достаточно просто, так как они возникают после имевшего место политического либо общественного события или явления. Выше упоминалось о неологизме *Watergate* и его производных; то же можно сказать о *Reagan doctrine* и *Reaganomics* - оба понятия вошли в политический лексикон во время и после правления 40-го президента США Р. Рейгана (1980-1988 гг.); выдвинутый премьер-министром Израиля Ицхаком Рабином в середине 90-х годов политический принцип «*land-for-peace principle*» («мир в обмен на территории») с целью урегулирования арабо-израильского конфликта и не принятый экстремистски настроенной оппозицией обеих враждующих сторон стоил жизни его создателю; после его трагической гибели продолжается политическая возня и торги вокруг условий урегулирования конфликта, что отражено в трактовке прессой принципа «мир в обмен на территории» - очень часто он называется не иначе как «*land-for-peace bargaining*» [5, с. 33].

Некоторые неологизмы не являются новыми в собственном смысле слова, они получили лишь новое коннотативное значение. Так, термин «*civil society*» был известен еще древнеримским авторам. Еще Цицерон использовал его в своей философии («*societas civilis*»), а первое упоминание его в английском языке отмечено в работе «Законы экклезиастенциального способа правления» 1594 английского теолога Ричарда Хукера: «*Civil society doth more content the nature of man than any private kind of solitary living*». В словаре термин

зафиксирован с новым значением - «*the grass-roots pressure groups of Eastern Europe which oppose monopolistic state power*».

Не вызывает сомнений, что появлению большого количества неологизмов в общественно-политической лексике английского языка способствуют бурно развивающиеся мировые события. Многие из них относятся к политическому дискурсу, одной из целей которого является воздействие на индивидуальное и массовое сознание посредством разнообразных языковых средств.

Политические неологизмы свидетельствуют о происходящих в области политики преобразованиях, давая при этом оценку определенному понятию или явлению. Ярким примером здесь является неологизм *omnishambles* (приставка *omni-* со значением «все-» и *shambles* «беспорядок, хаос»), названный в 2012 году Оксфордским словарем словом года. Изначально придуманный для британского политического сатирического телесериала «Гуща событий» (*The Thick of It*), термин, по мнению журналистов *The Telegraph*, стал ироническим выражением общего настроения британцев, обозначая полностью вышедшую из-под контроля ситуацию. Существительное *shambles* удачно обыграл в своей речи бывший лидер лейбористов Эд Милибэнд, расценив бюджет правительства на 2012 год как провальный («*omnishambles Budget*»): «*On charities, the reality is that the Prime Minister is not making the rich worse off. He is making charities worse off. Over the past month we have seen the charity tax shambles, the churches tax shambles, the caravan tax shambles and the pasty tax shambles, so we are all keen to hear the Prime Minister's view on why he thinks, four weeks on from the Budget, even people within Downing Street are calling it an omnishambles Budget*» [2, с. 308].

Современный политический дискурс в настоящее время отмечается появлением большого количества неологизмов. Это является причиной преобразований, которые происходят в политической области, отказа придерживаться неизменных стереотипов, устаревших мифов и мифологем, устоявшихся картин мира и оценок.

Список использованной литературы и источников:

1. Маслова В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? / В.А. Маслова // Политическая лингвистика. - 2008. - № 1(24). - С. 43- 48.
2. Корецкая О.В. Роль неологизмов в современной общественно-политической лексике иностранного языка / О.В. Корецкая // Преподаватель 21 века. - 2016. - № 2. – С. 307 – 314.
3. Котелова В.З. Первый опыт описания русских неологизмов / В.З. Котелова // Новые слова и словари новых слов. – М.: Наука, 2011. – С. 20-31.
4. Корецкая О.В. Роль неологизмов в современной общественно-политической лексике иностранного языка / О.В. Корецкая // Преподаватель 21 века. - 2016. - № 2. – С. 307 – 314.
5. Миньяр-Белоручева А.П. К проблеме создания политических неологизмов / А.П. Миньяр-Белоручева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: «Лингвистика». - 2012. - № 25. - С. 32-37.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2012. – 709 с.
7. The Oxford Dictionary of New Words (Paperback) by Sara Tulloch, Elizabeth Knowles, Julia Elliott, 2006
8. Crystal, D. English as a Global Language / D. Crystal. - Cambridge University Press, 2003. - 212 p.

УДК 811. 111

КЛАССИФИКАЦИЯ ЭПИТЕТОВ ПО СЕМАНТИЧЕСКОМУ ПРИЗНАКУ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ГИЛЛИАН ФЛИНН «ИСЧЕЗНУВШАЯ»)

Есикова Дарья Витальевна
студентка 1 курса магистратуры, ФИЛия/м-12-о
Научный руководитель – Кузёма Т.Б.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Эпитет издавна привлекал к себе внимание ученых, стилистов как лингвистического, так и литературоведческого направления. Несмотря на

кажущуюся простоту в сравнении с рядом других стилистических приемов, эпитет вызывает пристальный интерес у многих исследователей. Так, целый ряд авторов посвятили свои статьи и диссертационные исследования разным аспектам лингвистической природы эпитета (И.В. Арнольд, Г.О. Винокур, С.А. Губанов, В.М. Жирмунский, А.А. Потебня, Б.В. Томашевский, Л.И. Тимофеев). Изучение эпитета нашло отражение и в работах зарубежных авторов (А. Fernihough, G. Lakoff, P. Ricouer, E. Sweetser). Тем не менее, современная наука до сих пор не располагает единым критерием в определении общепризнанной и обоснованной классификации эпитета, нет единой терминологической базы, которая необходима для характеристики различных видов этого стилистического приема, что и обусловило актуальность данного исследования.

Следует подчеркнуть, что лингвисты подходят к вопросу интерпретации сущности понятия «эпитет» с различных сторон. Вследствие этого многие исследователи разграничивают понятие эпитета в узком и широком смысле этого слова. Так, представители узкого подхода (В.М. Жирмунский, А.А. Потебня, Б.В. Томашевский) считают, что эпитет – это определение, которое не вводит нового признака, а повторяет признак, уже заключенный в той или иной степени в определяемом слове [4]. В то время как сторонники широкого подхода (О.С. Ахманова, А.Н. Веселовский, И.Р. Гальперин) полагают, что эпитет – это всякое определение, выделяющее в понятии существенный признак [3].

Следует также отметить, что на данный момент проблема классификации эпитетов занимает центральное место в современной лингвистике, что обусловлено отсутствием единого, четкого критерия выделения той или иной разновидности эпитета. Каждый из исследователей наряду с традиционно выделяемыми типами, вводит новый принцип классификации эпитета, исходя из специфики лингвистической сферы, в которой он работает. Так, некоторые исследователи рассматривают эпитеты согласно семантическому и структурному принципам, а также принципу закреплённости и незакреплённости.

Одной из самых известных и общепризнанных классификаций эпитетов является классификация эпитетов по семантическому принципу, предложенная И.Р. Гальпериным. Лингвист делит эпитеты на ассоциированные и неассоциированные [3].

Ассоциированными называются эпитеты, указывающие на такие признаки предмета, которые присущи ему по самой его природе. Таким образом, писатель выбирает из многих признаков, присущих предмету или явлению, тот один, который представляется ему наиболее существенным, и выдвигает его на первый план, тем самым привлекая к нему внимание читателя. Так, в романе Г. Флинн «Исчезнувшая», автор мастерски передаёт психологическое состояние героев через пояснительные эпитеты, маркированные мрачной, угнетающей образностью: «*I saw her at age ten, with a dark cap of hair and overall shorts, sitting on our grandparents' back dock, her body slouched over an old pillow-like, her skinny legs dangling in the water, watching the river flow over fish-white feet, so intently, utterly self-possessed even as a child*».

Неассоциированные эпитеты наделяют описываемое явление чертой, признаком, несвойственным этому явлению, который привлечен автором из какой-то другой сферы на основании внешнего или внутреннего сходства [2]. Данные эпитеты, в свою очередь, можно разделить на две группы – образные и безобразные. К образным относятся четыре группы эпитетов: метафорические, сравнительные, синестетические, звукообразные [2].

Так, в романе «Исчезнувшая» автор для описания главной героини использует следующие эпитеты: «*Like a shiny, hard corn kernel or a riverbed fossil. She had what the Victorians would call a finely shaped head. You could imagine the skull quite easily*»; «*A spooky ventriloquist-dummy click of the lids: The world is black and then, showtime!*»; «*To Amy, it was a punishing whim on my part, a nasty, selfish twist of the knife*». С помощью этих эпитетов, Г. Флинн описывает героиню как женщину, которая способна просчитать действия других людей на шаг вперед, как весьма эгоистичного человека, способного хорошо манипулировать людьми.

Таким образом, можно сделать вывод, что для изображения эмоций, чувств и внешних черт героев Г. Флинн использует широкую палитру эпитетов в семантическом отношении. В особенности, для авторского стиля характерно частое использование ассоциированных и оценочных эпитетов, передающих не только изображение самой внешности, но и индивидуальное впечатление от нее.

Список использованной литературы и источников:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., Либроком, – 2010. – 576 с.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, – 2001. – 142 с.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике иностранного языка. – М.: Высшая школа, – 2003. – 173 с.
4. Потемня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, – 2007. – 181 с.

УДК 372.8

**ТЕМАТИЧЕСКИЕ АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Куцова Мария Германовна
старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Одной из сложных проблем при изучении английского языка в вузе является акцент на развитии формально-логического мышления в ущерб мышлению образному. В результате учащиеся и студенты становятся как бы закрепощенными собственным формально-логическим мышлением:

стремление к творчеству, высокие духовные запросы кажутся некоторым из них абсолютно ненужными. Необходимо, чтобы оба этих типа мышления развивались гармонично, чтобы образное мышление не оказывалось скованным рассудочностью, чтобы не иссякал творческий потенциал человека [1, с. 70]. Тем не менее, без аналитического мышления обучаемым достаточно сложно обработать и использовать в дальнейшем языковой материал, выйти на уровень коммуникации как устной, так и письменной.

Мышление — это обобщенное и опосредованное отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях [1, с. 86], то есть результат переработки не только опыта отдельного человека и его современников, но и предшествовавших поколений, языковых особенностей и культурологических особенностей той или иной нации.

Каждый акт мышления представляет собой процесс решения какой-либо задачи, возникающей в ходе познания или практической деятельности человека. В зависимости от стиля умственной деятельности человека и доступности для него содержания задачи ее решение может осуществляться различными способами.

В философии и психологии познания рассматривают разные соотношения видов информации, ее оценки и анализа.

В.И. Андреев выделяет три вида информации: необходимую для познания мира, человека и самого себя; М.М. Бахтин различает информацию догматическую, духовно обогащающую, креативную (развивающую творческий потенциал индивида). Информация, предназначенная для управления и самоуправления познавательной деятельностью, индивидуализации, дифференциации обучения, комплексного развития интеллекта рассматривалась Л.С. Выготским, О.С. Газманом, СИ. Гессеном, А.И. Кочетовым и др. Осуществлены исследования, раскрывающие соотношения сходства и различия в информационных потоках, перспективного и консервативного начал в информации, и тем самым обучающие индивида умению определять необходимую научную, базовую новую, второстепенную и

устаревшую информацию. В связи с этим в науке различают следующие виды анализа: содержательный, структурный, сущностный, функциональный, ценностно-ориентационный, культурологический, психологический, прогностический (Д.Б.Богоявленская, В.С. Библер, Н.Н. Яременко, Е.С. Заир-Бек, М.В. Кларин и др.). Все они осуществляются на основе аналитического мышления.

Для того чтобы выявить объективные отношения и взаимосвязи между предметами и явлениями в ходе формирования понятий, суждений, умозаключений и решения мыслительных задач человек прибегает к мыслительным операциям — сравнивает, анализирует, обобщает и классифицирует. По мнению О.К. Тихомирова, логическое и аналитическое — суть одного вида мышления. Оно развернуто во времени, предполагает оперирование научными абстрактными понятиями, воссоздает обозначаемый ими предмет или явление в эксперименте или практике, как отмечал Э.В. Ильенков.

Особенно чётко данные мыслительные операции прослеживаются при изучении иностранных языков [3, 4], а именно при работе с аутентичными видеоматериалами. Студентом предлагается два варианта работы с видео материалами: на занятии и самостоятельно, но основные принципы обработки материала — идентичны. На начальном этапе — определяется тематика (постановка проблемного задания), предлагаются критерии отбора материала (длительность, лексико-грамматическая составляющая, культурологический аспект). На среднем этапе — методическая работа (количество предъявлений материала, виды и формы работы до просмотра, во время и после). На заключительном этапе — коммуникативные задания и непосредственно коммуникация (устная или письменная). Данный алгоритм действий при самостоятельной работе студентов способствует развитию аналитического мышления, так как предполагает анализ и синтез языкового материала, видео оформления, разработку логически выверенных упражнений (для студентов

своей группы или школьников при прохождении практики в средних школах), которые предполагают выход на коммуникацию.

Следует отметить, что мышление органично связано с речью и языком. Их возникновение и развитие знаменуют собой появление новой особой формы отражения действительности и управления ею. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны. При работе с иноязычным языковым материалом студенты сталкиваются с целым рядом трудностей, связанных с особенностями грамматических структур, синтаксическими характеристиками. Изучая иностранный язык и речь, студенты рассматривают их как инструмент мышления носителей языка, сопоставляя их с привычными элементами родного языка и речи [4, с. 65]. В слове, как понятии, заключено гораздо больше информации, чем может нести в себе простое сочетание звуков.

В самые сложные и напряженные моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок. В речевом мышлении постоянно объединены слово и мысль.

Речь как средство мышления и общения выполняет в основном коммуникативную функцию [1, с. 96]. Все ее виды развивают речевое мышление и интеллект личности. Развитие речи зависит от развития мышления и мотивации человека: оно идет от мысли к внутренней речи, предложениям и фразам, ключевым словам, звукам, и наоборот.

Речь как средство общения характеризуется такими качествами, как конструктивность, рефлексивность, альтернативность и единство группового суждения, выделение главного звена, организованность вербального процесса, достаточность в обмене информацией, умелое сочетание вербального и невербального (мимики, жестов рук, поз тела). Главным путем развития человеческой речи является включение ее в управление всеми познавательными процессами и взаимообщением. Речь активно развивается в ходе обучения и воспитания [3, с. 45].

Таким образом, обилие аутентичного видеоматериала на образовательных сайтах, различных интернет платформах вызывает целый ряд потребностей для обучающегося.

Актуальная потребность реализуется в учебном процессе, где исходное значение имеет содержание информации. В процессе его восприятия происходит взаимодействие ранее приобретенной информации, хранящейся в памяти, и новой, полученной от новых источников. Дальнейшее ее усвоение зависит от индивидуального опыта аналитического сопоставления информации и оценки его преобладающей значимости, что оказывает огромное влияние на процесс и результат восприятия [2, с .71].

Поскольку главное в учебной информации - ее содержательная, семантическая сторона, то ее анализ и оценка вытекают из конкретных целей и задач изучаемого раздела. Эта сторона информационно-аналитической деятельности студента в процессе обучения требует установления связей между сущностным выражением заключенных в ней мыслей и направлениями их перспективного развития. За каждым символом - отношением информации стоит ее реальное обуславливающее значение, смысл познания [2, с. 69].

Это означает, что студент приобретает информацию как возможный ресурс и как реальный потенциал для интеллектуальных достижений, развивая аналитическое мышление, что позволяет выходить на высокий уровень иноязычной коммуникации.

Список использованной литературы и источников:

1. Аверченко Л.К., Андриюшина Т.В., Булыгина А.А. Психология и педагогика. [Текст] : Учебное пособие / Л.К. Аверченко, Т.В. Андриюшина, А.А. Булыгина – Москва-Новосибирск ИНФРА-М – НГАЭиУ, 2000 – 350 с.
2. Игракова О.В. Формирование аналитического мышления у студентов педагогического вуза : На примере изучения математики [Текст] : диссертация ... кандидата педагогических наук / О.В. Игракова – Славянск-на-Кубани, 2006.- 139 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. [Текст]: учебное пособие. / Н.Д. Гальскова — М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Герд, А.С. Введение в изучение языков для специальных целей. [Текст]: учебное пособие. 2-е изд. доп и перераб. / А.С. Герд – СПб.: 2011. – 60 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

*Мироненко Виктория Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»
г. Севастополь, Российская Федерация*

В соответствии с теорией профессионального образования полноценная подготовка специалиста в юридической сфере предполагает интегрирование в структуру его языковой подготовки как можно большего числа профессиональных сфер. Профессионально-ориентированная интеграция особенно отчетливо просматривается в формировании лексической компетенции студентов направления подготовки «юриспруденция» в процессе изучения профессиональной иноязычной терминологии.

Формирование лексической компетенции студентов специальности «юриспруденция» в процессе изучения иноязычной терминологии должно основываться на анализе будущей профессиональной деятельности студентов и содержании их профессиональной подготовки.

Такие требования способствуют поиску инновационных форм и методов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, развивающих профессиональную компетентность будущего специалиста в юридической сфере, которая позволяет успешно выполнять профессиональные функции и поставленные задачи.

Проблема изучения терминологической лексики студентами нефилологических специальностей была и актуальна в современной науке. Терминологическая лексика необходима студентам, прежде всего, для работы со специальными текстами по специальности для получения профессиональной

информации, ведения профессионально-ориентированной беседы или дискуссии с зарубежными специалистами, а также при составлении аннотации, реферата или сообщения. Поэтому преподавателю английского языка, который работает в группах с профессиональным направлением подготовки, необходимо создавать педагогические условия для ее формирования, знать и понимать основные свойства профессиональной терминологической лексики, способы семантизации, ее значение в специальных текстах, основные виды упражнений для активизации дальнейшего употребления в устной и письменной речи.

Педагогические условия формирования лексической компетенции исследовали отечественные и зарубежные ученые с разных точек зрения. И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, В.С. Коростылев разрабатывали методы формирования лексических навыков будущих филологов; С.Ф. Шатилов, В.Ю. Гнаткевич, Ю.И. Пассов определили общие принципы организации процесса обучения профессиональной лексики; Г.А. Китайгородская разработала и внедрила интенсивную методику обучения иностранным языкам; О.Б. Тернопольский, С.П. Кожушко исследуют специфику использования профессиональной лексики в обучении английскому языку будущих экономистов. Однако вопросы формирования лексической компетенции будущих юристов в плане расширения терминологической лексики не может считаться достаточно изученными [2].

Высокий уровень профессиональной компетенции специалиста определяется целым рядом профессиональных умений и навыков, четко определенных для специалистов гуманитарных, экономических, технических дисциплин, формирование которых и составляет сущность профессионально-ориентированного подхода в обучении [1, с. 5].

Такой подход в обучении иностранным языкам предполагает, прежде всего, успешное решение задачи по формированию лексической компетенции студентов направления подготовки «юриспруденция». С одной стороны лексическая компетенция – это потенциальная возможность участников

коммуникации обмениваться профессионально-значимой информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема соответствующих профессионально-значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка, т.е. в ходе межнациональной и межкультурной коммуникации, и, с другой стороны, способность оказывать в желаемом направлении воздействие на участников речевого общения с помощью языка как средства межличностного взаимодействия [3. с. 9].

Одной из ведущих и наиболее распространенных учебно-методических технологий в практике формирования профессиональной лексической компетенции является работа с текстами на иностранном языке. Успех, достигнутый в использовании информации печатного текста (монографии, статьи, инструкции) объясняется успехом современной методики обучения иностранным языкам в области чтения как рецептивного вида речевой деятельности.

Изучение терминологической лексики в процессе обучения иностранному языку по профессиональному направлению будет успешнее, если отбор иноязычного профессионального материала, который используется в учебном процессе, будет осуществлен преподавателями эффективнее.

Аутентичные тексты являются источником для обогащения профессионального терминологического словаря, предметом чтения и обсуждения на занятиях, основой для использования в речевых ситуациях, для аудирования, то есть для целенаправленной и продуктивной речевой деятельности студентов.

Как показывают исследования (автор исследования Н.К. Складенко), в начале изучения курса иностранного языка по профессиональному направлению студенты заинтересовано изучают терминологию современных текстов научно-популярного стиля и периодических профессиональных изданий. Студенты старших курсов самостоятельно изучают терминологию с неадаптированных аутентичных текстов научного стиля.

Отбор терминологической лексики другой предметной области, обычно представляет достаточную сложность для преподавателей иностранного языка, особенно тех, кто имеет небольшой практический опыт работы с терминами. Самым эффективным методом отбора высокочастотной лексики на практике является сотрудничество преподавателей иностранного языка и специальной кафедры, которое может заключаться в определении профессионально-ориентированной тематики, отборе учебного материала и терминологической лексики, адекватном переводе терминологической лексики.

Важным компонентом работы с терминами является полное понимание контекста преподавателем, который специализируется по филологии, а не по направлению подготовки студентов. Если же преподаватель хорошо понимает суть проблемы, изложенной в учебном тексте, то дискуссия или обсуждение прочитанного будет иметь предметный характер, студенты будут обогащать знания как с иностранного языка, так и со своей будущей специальности. При правильной организации учебной деятельности студентов преподаватель не злоупотребляет научными терминами и информацией, которая быстро устаревает, а развивает их мышление, научную догадку, критический подход к информации, содержащийся в текстах.

Обучение студентов юридической профессиональной лексике является необходимым компонентом для достижения главной цели – превращение английского языка в средство профессионального общения. Преподаватель должен создавать благоприятные педагогические условия для сознательного усвоения студентами иноязычной лексики как при выполнении простейших «технических» упражнений профессионального направления, так и при использовании учебных коммуникативных ситуаций по профессиональной тематике.

Таким образом, формирование лексической компетенции у будущих специалистов в юридической сфере позволит работать им с оригинальной литературой по специальности, понимать профессионально-ориентированные тексты, получать необходимую информацию, переводить и реферировать

материал. В свою очередь это разовьет навыки диалогической речи, углубит знания основ ведения деловой документации на иностранном языке, деловой переписки, переговоров, поможет использовать современные информационные технологии для общения и передачи информации.

Список использованной литературы и источников:

1. Звягинцева, Е.П. Совершенствование иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов / Е.П. Звягинцева // Мир образования – образование в мире. – 2013. – №4. – С. 171–177.
2. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998. – 158 с.
3. Складенко Н.К. Современные требования к упражнениям для формирования иноязычных речевых навыков и умений / Н.К. Складенко // Иностранные языки. – 1999. – № 3. – С. 3–7.

УДК 811.111

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОГО
МАНИПУЛИРОВАНИЯ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ**

Нагорная Татьяна Донатовна
студентка 1 курса магистратуры
группы ФИЛия/м-12-о
направление подготовки «Филология»
Научный руководитель – Шутова О. А.
кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Анализ синтаксического уровня следует начать с классификации предложений, так как предложение, с позиций прагмалингвистики, представляет собой минимальную единицу речевого акта. С синтаксической точки зрения предложение является структурно-замкнутой и семантически завершенной структурой элементов. Предложение обладает формальными грамматическими значениями утвердительности или отрицательности, побудительности или вопросительности, личности или безличности,

соответственно, различают повествовательное, восклицательное, побудительное и вопросительное предложения, а также личные, безличные и неопределенно–личные предложения [4, с. 59 – 62].

Рассматривая предложение как коммуникативную единицу в контексте её семантического аспекта, следует выделить тематическую и рематическую составляющие, которые в предложении форменно репрезентируют группа подлежащего и группа сказуемого [5, с. 1034].

Как правило, в рекламном дискурсе применяются простые предложения, что объясняется необходимостью в кратчайшие сроки обеспечить понимание и запоминание реципиентом необходимой информации. Простые предложения по признаку наличия второстепенных членов предложения подразделяются на распространенные и нераспространенные. Однако применение предложений такого типа в рекламном дискурсе спорадично [4, с. 63 – 66]. Например:

- 1) *A Passion to perform – Стрась выполнять* [1]. Пример нераспространенного предложения.
- 2) *Nobody does chicken like KFC – Никто не готовит курицу так, как KFC* [1]. Пример распространенного предложения.

С точки зрения цели высказывания в рекламном дискурсе употребляются повествовательные, вопросительные, восклицательные, повелительные предложения [5, с. 57 – 61]. В зависимости от коммуникативной ситуации адресантом применяются утвердительные предложения, либо отрицательные предложения:

- 1) *In tests, eight out of ten owners said their cats preferred it. – В тестах восемь из десяти владельцев сказали, что их кошка предпочла это* [1]. Пример повествовательного утвердительного предложения. Такое предложение произвольно может быть воспринято реципиентом как источник достоверной информации, так как повествовательное предложение зачастую носит информативный характер и предполагает неэмоциональный характер предоставления фактов.

- 2) *Where's the beef? – Где мясо [1]?* Пример вопросительного предложения. Вопросительные предложения в контексте рекламного дискурса производят на реципиента впечатление личного разговора. Такой эффект возможен благодаря тому, что в сознании проецируется нужная для адресанта коммуникативная ситуация и создается пресуппозиционная ситуация [3, с. 189].
- 3) *Incredible India! – Невероятная Индия [1]!* Пример восклицательного утвердительного предложения. Использование восклицательных предложений актуализирует эмфатическое восприятие информации [6, с. 104]. Отсутствие пояснения фактов, которые вызвали восхищение адресанта, побуждает реципиента выяснить подробности самостоятельно, что стимулирует его дальнейшую исследовательскую деятельность недостающей информации.
- 4) *Grab life by the horns – Возьми жизнь за рога [1].* Пример повелительного утвердительного предложения. Для реализации директивной интенции применяются императивные предложения, что вызывает у реципиента впечатление получения совета от кого-то из его близкого окружения [2, с. 7].

В рекламном дискурсе в большинстве сообщений языковые средства выбираются по принципу максимального сходства с разговорным стилем речи, чем обуславливается высокая частотность употребления неполных предложений: эллиптических и односоставных [8, с. 54]. Например:

- 1) *State of Independence – Состояние независимости [1].* Данное предложение является неполным, номинативным, так как главным членом предложения выступает объект *state*.
- 2) *Pleasing people the world over – Доставляем по всему миру удовольствие людям [1].* В данном примере можно предположить намеренное упущение объекта (*we*) и вспомогательного глагола (*are*), который является частью составного вербального сказуемого, что указывает на эллиптичность данного предложения.

3) *Oh Lord... – O Боже...* [1]. В данном примере намеренно упущено возможное продолжение, которое вытекает из контекста эллиптического предложения и иллюстрации, к которой оно прилагается [7, с. 5 – 7].

Так, проанализированные в данной статье рекламные сообщения позволяют установить, что в рекламном дискурсе осуществляются следующие интенции адресанта: передать информацию о рекламируемом объекте, побудить реципиента самостоятельно выяснить отсутствующие факты путем приобретения или использования рекламируемого объекта, вызвать эмоциональный отклик, сократить коммуникативную дистанцию, создать атмосферу дружеского и непринужденного разговора. Указанные интенции репрезентируются на синтаксическом уровне посредством простых предложений, словосочетаний, эллиптических конструкций и односоставных предложений, с целью сократить время передачи сообщения и время его обработки реципиентом. С точки зрения формального грамматического значения предложения используются утвердительные или отрицательные, побудительные или вопросительные, повествовательные или восклицательные, а также личные, безличные и неопределенно–личные предложения.

Список использованной литературы и источников:

1. Двести лучших слоганов столетия [Электронный ресурс] / рубрика сайта “marketing. by” – URL: <http://marketing.by/keysy/200-luchshikh-sloganov-stoletiya/> (дата обращения 10.04.2017).
2. Еремеев, Я. Н. Директивные высказывания как компонент коммуникативного процесса [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. н. / Я.Н. Еремеев. – Воронеж, 2001. – 23 с.
3. Мягкова, А. Ю. Языковая манипуляция как орудие информационно – политической борьбы [Текст] / А.Ю. Мягкова // Ученые записки. – 2010. – № 8. – С. 188-194.
4. Розенталь, Д. Э. Язык рекламных текстов [Текст]: Учебное пособие / Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев. — М.: Высш. шк., 1981. – 127 с.
5. Филиппова М. А. Языковая специфика рекламного дискурса // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 1033-1036.
6. Ученова В. В. Философия рекламы [Текст] / В.В. Ученова. – М.: Гелла-Принт, 2003. – 208 с.
7. Шаховский, В. И. О лингвистике эмоций [Текст] / Шаховский В. И. // Язык и эмоции. – 1995. – С.3-15.

8. Cook, G. The Discourse of Advertising / G. Cook. – London: Routledge, 1992. – 250 p.

УДК 811.111.

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И АВТОРСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ**

*Непокульчицкая Юлия Степановна
студентка 4 курса,
группы ФИЛаф/б-41-о,
направления подготовки «Филология».
Научный руководитель – Кузёма Т.Б.,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация*

Художественная литература отличается от научной, научно-популярной и других её видов стилистическим разнообразием. Так, использование различных стилистических приемов, выбор эмоционально окрашенной лексики, авторских фразеологических единиц присущ авторам художественных текстов.

Цель данной научной работы – проанализировать функционирование фразеологических единиц (ФЕ) в художественной литературе, а также охарактеризовать авторские трансформации фразеологизмов в художественном тексте.

ФЕ привлекают внимание многих лингвистов и нашли свое отражение в трудах таких учёных, как Е.Ф. Арсентьевой, Л.К. Байрамовой, В.В. Виноградова, З.З. Гатиатуллиной, В.И. Карасика, А.Д. Райхштейна, Л. И. Ройзензона, Ю.П. Солодуба, Э.М. Солодухо и др. Однако, многообразие взглядов на проблему и малоизученность вопроса авторских трансформаций фразеологизмов обуславливает актуальность данного исследования.

В.И. Карасик отмечает, что «...фразеологизмы являются способом самовыражения говорящего, это полярно противоположная функция по отношению к речевым клише» [1, с. 6]. В художественной литературе фразеологические единицы, используемые для стилистических целей, часто переносят авторские трансформации.

К.Н. Дубровина предлагает следующую классификацию использования ФЕ в текстах художественной литературы [3]:

1. использование ФЕ без трансформации; при этом стилистический эффект возникает в результате взаимодействия фразеологизма с контекстом, сюда относятся:

- стилистический парадокс – когда в одном контексте сталкиваются единицы, принадлежащие к разным стилям речи и имеющие различную стилистическую окраску, например, книжные ФЕ в речи героя, принадлежащего к низшим социальным пластам, могут вызывать комический эффект;

- семантический парадокс - ФЕ сталкиваются в одном контексте с лексико-фразеологическими единицами, не совместимыми с ним по семантическим характеристикам, например, использование ФЕ в качестве одной из составных частей оксюморона;

- взаимодействие между двумя ФЕ в одном контексте или между ФЕ и свободным словосочетанием, например, при взаимодействии отдельных компонентов разных ФЕ, или при употреблении ФЕ и компонент-омонима свободного словосочетания для создания иронии, насмешки, сарказма и каламбура;

2. использование ФЕ с частичной трансформацией: изменяется семантика при сохранении формы ФЕ:

- использование фразеологического оборота в прямом значении, при этом реализуется прямое (генетически исходное) значение ФЕ, а стилистический эффект возникает из-за использования в контексте свободного словосочетания,

которое по составу идентично данной ФЕ, но основанно на непереосмысленном раздельном значении слов-компонентов;

- употребление словосочетания одновременно и в прямом, и в переносном (фразеологическом) значении (реализация в одном контексте обоих значений словосочетания). Полное совмещение возможно лишь при трансформациях таких ФЕ, которые имеют в современном языке прототипы (словосочетания, метафоризация которых дала ФЕ). Фактически данный случай и предыдущий имеют сходство, но если при использовании ФЕ в прямом значении в контексте также присутствует и свободное словосочетание с такими же компонентами, то при полном совмещении обе роли – и ФЕ, и свободного словосочетания – играет одна и та же группа слов;

3. использование ФЕ с частичной трансформацией: изменяется форма фразеологизма при сохранении его семантики:

- замена одного из компонентов фразеологизма окказиональным вариантом, при этом семантика может остаться без изменений, например, когда автор художественного произведения придумывает свой мир, с собственными реалиями, и насыщает речь героев фразеологией, основанной на этих реалиях;

- расширение компонентного состава ФЕ, что не всегда приводит к существенному изменению семантики, а лишь интенсифицирует его (с помощью качественных или местоименных прилагательных);

4. использование ФЕ с полной трансформацией формы и семантики фразеологизма:

- изменение семантики ФЕ при замене одного из компонентов новым, окказиональным, что приводит к созданию аллюзии на некий экстралингвистический контекст, либо внутренний контекст данного художественного произведения;

- нарушение фразеологической непроницаемости – расширение компонентного состава ФЕ путём появления зависимого компонента, не входящего в состав ФЕ. Как результат нарушения фразеологической непроницаемости целостное, нерасчлененное значение ФЕ «расщепляется» и

происходит демегафоризация ФЕ (возвращается его прямое значение и фразеологический образ начинает восприниматься буквально) [2, с. 140]. После такого преобразования возникает оборот с прямым значением, омонимичный фразеологизму, и происходит двойная актуализация;

- контаминация фразеологизмов – это либо объединение ФЕ, имеющих одинаковый компонент, либо объединение ФЕ-синонимов или ФЕ-антонимов;

- прием «фонетической мимикрии» - звуковое уподобление слова другим словом. Такой прием основан на частичной морфо-фонетической трансформации компонента, что приводит к полному изменению семантики компонента и всего оборота;

- образование окказиональных авторских оборотов на основе общенародных, узуальных фразеологизмов, которые можно разделить на две группы: 1) замена части узуального ФЕ окказиональным фрагментом, при этом частично изменяется семантика ФЕ: от узуального оборота берется наиболее широкое, обобщенное значение, а в окказиональной части сосредотачивается более узкое, конкретное, актуальное содержание и 2) автор использует только основную мысль (образ, содержание или отдельные компоненты) исходного ФЕ, здесь целостной ФЕ уже нет, остался лишь общий образ (аллюзия);

- комбинированные приемы трансформации фразеологизмов, например, структурная трансформация может сочетаться с расширением компонентного состава и внесением дополнительного смысла.

Итак, ФЕ в художественном тексте могут функционировать без трансформаций, с частичной и полной трансформацией, при этом меняется не только форма и структура фразеологизма, но и его семантика. Таким образом, семантическая сложность и целостность ФЕ обусловлены многокомпонентностью их семантики, а также наличием структурно-семантической схемы. Связи между разными компонентами формы и значения ФЕ являются причиной того, что изменения в одном из этих компонентов могут повлечь за собой изменения в одном или нескольких других. Эти отношения регулярны, их изменения для создания определенного художественного

эффекта может осуществляться с использованием описанных выше типовых механизмов и приобретают характер повторяющегося стилистического приема. Так, авторские трансформации ФЕ в художественной литературе меняют их структуру и значение, что приводит либо к переосмысливанию фразеологизма, либо к изменению его структуры.

Список использованной литературы и источников:

1. Карасик, В.И. Коммуникативно-прагматические функции фразеологических единиц [Текст] / В.И. Карасик // Коммуникативно-прагматические аспекты фразеологии. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 5-10.
2. Третьякова, И.Ю. Семантические виды окказионального преобразования фразеологизмов [Текст] / И.Ю. Третьякова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. - № 4. – С. 139-142.
3. Дубровина, К.Н. Современный и русский язык общая и русская фразеология [Электронный ресурс] /К.Н. Дубровина. – URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=594&p=24556> (дата обращения: 01.04.2017).

УДК 811.111 : 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА**

Никулица Алина Григорьевна
студентка 1 курса бакалавриата
группы 2016-11 ПС,
направление подготовки «Психология»
Научный руководитель – Рецерь О. Л.
Старший преподаватель социально-гуманитарных наук дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
г. Севастополь, Российская Федерация

Статья посвящена вопросам преодоления возможных проблем на пути изучения английского языка. Автор раскрывает проблемы с точки зрения

психологии, и предлагает возможные пути их решения. Основное внимание обращается на теорию Зигмунда Фрейда.

Большинство людей сталкиваются с проблемой изучения иностранного языка, люди получающие высшее образования становятся заложниками своей профессии, требующей от них знаний того или иного языка. Школьная программа предполагает базовое наличие знаний, но к сожалению данной базы, в большинстве случаев недостаточно для досконального овладения иностранным языком.

Одной из проблем изучения английского языка может стать боязнь публичных выступлений. «Я боюсь выступать публично, потому что чувствую себя не уверенно в кругу своих одноклассников» или «Я чувствую себя не уверенно потому что кто-то знает английский лучше меня».

Посмотрим на эту проблему с точки зрения психологии: Зигмунд Фрейд, был убежден что, все проблемы с которыми в своей жизни сталкивается человек неразрывно связаны с событиями, происходящими в его детстве. В первые 5-6 лет жизни формируется основа характера человека, характер продолжает формироваться на протяжении всей жизни, но основа остаётся неизменной.

Как избавиться от проблемы? Если основываться на теории Зигмунда Фрейда вы должны либо самостоятельно, либо при помощи психоаналитика проанализировать какие события из вашего детства сформировали вашу боязнь публичных выступлений. Возможно, чтобы побороть ваш страх, вам стоит взглянуть ему в глаза и начать публично выступать, или продолжить изучение английского языка не в групповой, а в индивидуальной форме, с репетитором или самостоятельно.

Большую роль в изучении иностранного языка играет мотив. Мотив - это побуждение к деятельности направленное на удовлетворение потребностей (А.Н. Леонтьев) [1 с. 28]. В основе мотива лежит потребность. Потребность отвечает на вопрос «почему?», почему человек действует или бездействует, мотив даёт ответ на вопрос «зачем?». Следовательно, если человек

проанализирует свои потребности и мотивы в какой-либо деятельности, ее осуществление будет продвигаться быстрее, если мотив будет осознанным и его осуществление прогнозировать дальнейший социальный и личностный рост, человек приложит все усилия на удовлетворение данной потребности.

Роль иностранного языка в условиях современности велика поскольку иноязычное общение имеет весомое значение в формировании будущей профессиональной деятельности.

Изучение иностранного языка в высших учебных заведениях имеет профессионально-ориентированный подход, он способствует формированию у студентов навыков общения в конкретных деловых, профессиональных, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Какие трудности в изучении английского языка могут стоять на пути студента?

Помимо изучения профессионально-ориентированных сложных научных терминов на иностранном языке, студенты часто сталкиваются с проблемой изучения английских времен. В русском языке всего три времени: настоящее, прошедшее и будущее, а в английском, шестнадцать времен действительного залога и десять страдательного. В общей сложности двадцать шесть:

Действительный залог:

1. Present Indefinite Tense (Настоящее неопределенное время)
2. Past Indefinite Tense (Прошлое неопределенное время)
3. Future Indefinite Tense (Будущее неопределенное время)
4. Future Indefinite in the Past Tense (Будущее неопределенное в прошедшем времени)
5. Present Continuous Tense (Настоящее непрерывное время)
6. Past Continuous Tense (Прошедшее неопределенное время)
7. Future Continuous Tense (Будущее непрерывное время)
8. Future Continuous in the Past Tense (Будущее непрерывное в прошедшем времени)

9. Present Perfect Tense (Настоящее идеальное время)
10. Past Perfect Tense (Прошедшее совершенное время)
11. Future Perfect Tense (Будущее совершенное время)
12. Future Perfect in the Past Tense (Будущее совершенное время в прошедшем времени)
13. Present Perfect Continuous Tense (Настоящее идеальное непрерывное время)
14. Past Perfect Continuous Tense (Прошедшее совершенное непрерывное время)
15. Future Perfect Continuous Tense (Будущее совершенное непрерывное время)
16. Future Perfect Continuous in the Past Tense (Будущее совершенное непрерывное в прошедшем времени)

Страдательный залог:

1. Present Indefinite (Настоящее неопределенное)
2. Past Indefinite (Прошедшее неопределенное)
3. Future Indefinite (Будущие неопределенное)
4. Future Indefinite in the Past (Будущие неопределенное в прошлом)
5. Present Continuous (Настоящее длительное)
6. Past Continuous (Прошлое неопределенное)
7. Present Perfect (Настоящее совершенное)
8. Past Perfect (Прошедшее совершенное)
9. Future Perfect (Будущее совершенное время)
10. Future Perfect in the Past (Будущее совершенное в прошлом)

Изучение такого количества времен кажется невозможным, ставьте перед собой реальные цели, помните нельзя «объять необъятное».

Рассмотрим эту проблему с точки зрения психологии:

Объем воспринимаемой информации это – 4-8 объектов (4-8 слов в одну единицу времени). Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом опыта называется памятью. Запоминание зависит от количества

повторений. Следовательно, для лучшего усвоения материала, вам стоит увеличить количество повторений изучаемого вами материала. Досконально овладев теорией, вам будет на много легче применять ее на практике. И проблема усвоения, и правильного употребления времен исчезнет.

Запоминание, сохранение и дальнейшее воспроизведение, индивидом опыта зависит от восприятия. Очень важно то, как вы воспринимаете предоставленную вам информацию, какие эмоции вы при этом испытываете. На сколько вы сосредоточены. Если при изучении правил по английскому языку у вас будет повышенная отвлекаемость, будет низкий уровень восприятия, поскольку всегда есть фигура и есть фон, человек в любой момент времени воспринимает только один предмет. (Активность восприятия)

С чем может быть связан низкий уровень восприятия человеком информации?

Вернемся к теории Зигмунда Фрейда, в которой автор утверждает, что мы рабы нашего детства. Возможно низкий уровень вашего восприятия информации, который мешает вам в идеале овладении английским языком исходит корнями из детства, возможно этому виной стало неправильное воспитание. Например, вы поломали только что подаренную вам родителями дорогостоящую игрушку, как поступят большинство родителей? Не понимая того, что ребенок, ломая предмет пытается досконально его изучить, развивая у себя целостное восприятие, родители начинают его осуждать, и считать свои потраченные деньги.

Позвольте ребёнку изучать этот мир. Задайтесь вопросом что является более ценным, его будущее, или деньги, потраченные на игрушки.

Рассматривая вопрос психологических проблем изучения английского языка, мы пришли к выводу: Человек может самостоятельно, или при помощи психоаналитика, преодолевать преграды путем анализа ситуаций происходящих в его детстве.

Список использованной литературы и источников:

1. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Сборник / А. Н. Леонтьева / Под ред. Л. С. Выготского. : - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1971. — 40 с.
2. Потребности и мотивы: виды, особенности [Электронный ресурс] <http://www.psyworld.ru/students/bilety/texts/28.html> (дата обращения 03. 04. 17)
3. Теория Фрейда [Электронный ресурс] http://www.factruz.ru/brain_human/freud-theory.htm (дата обращения 03.04.17)

УДК 372.016:811.111

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ПАРАДИГМЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Овчинникова Дарья Павловна
студентка группы ФИия/м-12-о.
Научный руководитель – Тяллева И. А.,
кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация

Основной целью обучения иностранному языку в течение последнего десятилетия является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции [1, с. 3]. Эта цель получает своё дальнейшее обоснование и уточнение в подходе к обучению иностранным языкам, принятом Советом Европы и нашедшем отражение в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, обучение, оценка» [8]. В российской методологической школе в качестве основных подходов, способствующих реализации этой цели, выделяют: личностно-ориентированный и системно-деятельностный.

Личностно-ориентированный подход нацелен на личностное развитие каждого ученика, на его самоопределение и самореализацию. По мнению А.А. Леонтьева, «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом» [7, с. 3].

Системно-деятельностный подход предусматривает системное, научно-обоснованное внедрение интерактивных методов, активизирующих позицию учащихся.

В рамках формирования коммуникативной компетенции у выпускника школы должны быть сформированы навыки и развиты умения говорения.

Авторы Рабочей программы выделяют следующие умения говорения, развитие которых является необходимым на уроках иностранного языка в основной школе: «начинать, вести/поддерживать и заканчивать различные виды диалогов в стандартных ситуациях общения (диалоги этикетного характера, диалог – расспрос, диалог – побуждение к действию, диалог – обмен мнениями), соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя; расспрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием/отказом в пределах изученной тематики и усвоенного лексико-грамматического материала; передавать основное содержание, основную мысль прочитанного или услышанного, выражать свое отношение к прочитанному/услышанному» [2, с. 7] и многие другие. Этот результат может быть достигнут лишь «когда учитываются потребности, возможности и склонности школьника» [9, с. 16]. Следовательно, для формирования навыков и развития умений говорения необходимо учитывать возрастные особенности учащихся.

По утверждению И.А. Зимней, «учащийся среднего школьного возраста учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений. Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму личных и реально действующих мотивов социальной жизни» [4, с. 99]. Именно поэтому педагогическая психология подчеркивает важность реализации таких принципов обучения как принципы «проблематизации и диалогизации» [4, с. 99]. Эти принципы могут быть реализованы в контексте парадигмы интерактивного обучения.

Интерактивное обучение предполагает реализацию принципа коммуникативной направленности, взаимосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения, ситуативности, информационного разрыва, обратной связи, взаимосвязанного обучения языку и культуре и др.

Интерактивное обучение – «способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности» [6, с. 145], то есть это метод, при котором «все обучают каждого и каждый обучает всех» [6, с. 145]. По мнению Е.И. Пассова, при интерактивном обучении происходит «принятие и продуцирование аутентичной информации, одинаково важной для всех участников», что, безусловно, стимулирует развитие навыков диалогической речи [5, с. 124].

В число интерактивных входят следующие методы: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые и/или «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д. [3].

Основные правила организации интерактивного обучения:

1. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники. Необходимо позаботиться об их психологической подготовке к непосредственному включению в те или иные формы работы. Помещение должно быть подготовлено для того, чтобы участники могли легко перемещаться и работать в больших и малых группах.

2. Формы работы и регламент должны быть чётко закреплены.

К обязательным условиям организации интерактивного обучения относят:

- доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;

- демократический стиль общения;

- сотрудничество в процессе общения обучающего и обучающихся между собой;

- опора на личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс

ярких примеров, фактов, образов;

- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;

- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся [9, с. 19].

Таким образом, интерактивные технологии являются наиболее перспективными для развития умений говорения за счет того, что они предоставляют возможность организовать активное и открытое обсуждение учебного материала, видоизменить его и дополнить в процессе обсуждения в режиме реального времени.

Интерактивное обучение является эффективным средством развития умений говорения на иностранном языке, поскольку позволяет решать одновременно несколько задач: формировать мотивацию к изучению иностранного языка; развивать самостоятельность мышления учащихся; обогащать социальный опыт учащихся путем переживания жизненных ситуаций; проявлять свою индивидуальность в учебном процессе; приучать к работе в команде и вниманию к точке зрения собеседника.

Список использованной литературы и источников:

1. Бим, И.Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения / И.Л. Бим. // Иностранные языки в школе. – № 10. – 2011. – С. 2–10.
2. Ваулина, Ю.Е. Рабочая программа учебного предмета «Английский язык» 5-9 классы / Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Д. Дули, О.Е. Подоляко. – М.: Просвещение, 2013.
3. Двучичанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н.Н. Двучичанская // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2011. – №. 04. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>]
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2002. – 349 с.
5. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / под ред. Е.И. Пассова, В.В. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 258 с.

6. Коньшева, А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. – Минск: Тетра Системс, 2003. – 176 с.
7. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании / А.А. Леонтьев // Начальная школа. – 2001. – №. 1. – С. 3-6.
8. Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
9. Фролова, Г.М. Ещё раз о коммуникативном методе обучения иностранному языку / Г.М. Фролова // Английский язык в школе. – № 3 (39). – 2012. – С. 16 – 20.

УДК 378:811.111

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ПОНИМАНИИ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

*Помелина Ольга Дмитриевна
студентка 1 курса магистратуры,
группы ФИЛия/м-12-о
направления подготовки «Филология»
научный руководитель – Кузёма Т.Б.
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация*

Метафора на протяжении многих лет привлекала к себе внимание учёных-лингвистов. Так целый ряд отечественных авторов посвятили свои статьи и диссертации изучению разных аспектов лингвистической природы метафоры (И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюнова, П.Я. Гальперин, В.В. Виноградов, М.В. Никитин, В.Н. Телия). Также изучение метафоры нашло отражение и в работах зарубежных авторов (Д. Дэвидсон [2], Дж. Лакофф [2]). Особый интерес среди ученых-лингвистов занимали такие вопросы как: определение понятия «метафора», её классификация и функции. Однако, несмотря на многочисленные исследования метафоры, в науке не была достаточно изучена

роль метафоры в понимании аутентичных текстов у студентов гуманитарного направления, что и обусловило актуальность данной статьи.

Важно отметить, что к вопросу понимания сущности метафоры обращались многие лингвисты. Например, И.В. Арнольд дает следующую интерпретацию: «метафора – скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго» [1, с. 284]. Особое место в изучении понятия «метафора» занимают зарубежные исследователи (Д.Дэвидсон, Дж. Лакофф). Они рассматривали метафору в совершенно новом ключе, утверждая, что данное изобразительное средство является неотъемлемой частью нашего сознания, благодаря чему в речи закрепляются различные понятия. Таким образом, отечественные и зарубежные лингвисты понимают метафору по-разному.

Представляется важным подчеркнуть, что в современной науке нет единого подхода к определению функции метафоры. К вопросу о функциональной классификации метафоры обращались следующие лингвисты: Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Ю.И. Левин, В.П. Москвин. Каждый из исследователей выделяет свои принципы классификации метафоры, в основе которой лежит область применения данного тропа. Например, некоторые лингвисты выделяют функциональную классификацию метафоры, в то время как другие придерживаются функционально-номинативной.

Рассмотрение функциональных особенностей метафоры в рамках выбранной темы невозможно без обозначения понятия «аутентичный текст» и выявления его особенностей. Так, аутентичный текст - оригинальный текст, не подвергшийся абсолютно никакой методической обработке. В связи с этим, он обладает информативной наполненностью, эмоциональной насыщенностью и использованием естественного языка [5, с.454].

Наиболее полную функциональную особенность метафоры представляет крупный ученый в области теории языка В.Н. Телия. Согласно ее классификации, выделяют следующие виды метафоры: идентифицирующую

(индикативную), когнитивную, образно-эстетическую, оценочную и оценочно-экспрессивную (эмотивно окрашенную).

Идентифицирующая (индикативная) метафора – метафора, в которой подобие основано на реальном сходстве. Такой вид метафоры действует в сфере обозначения действительности, непосредственно воспринимаемой органами чувств. Например, *table leg, foot of the mountain, mountain ridge, excavator bucket, nose of the ship*.

Когнитивная метафора имеет функцию формирования абстрактного значения. Влияя на мировосприятие и создание картины мира, такой вид метафоры наиболее сложный в понимании. К примеру: *keep love, lose authority, path of good*.

Следует отметить, что идентифицирующая и когнитивная метафора считаются двумя базовыми типами, а третьим можно считать образную. На основе последней образуются оценочная и оценочно-экспрессивная метафора.

Итак, образная метафора выполняет эстетическую функцию. Роль этого вида метафоры заключается в таком художественном воздействии на читателя-студента, которое вызывает в нем ценностное отношение к миру, различая категории «прекрасное» и «безобразное». Такая метафора чаще всего работает с глаголами и прилагательными. Примерами могут служить: *sharp sight, iron logic, the wall of indifference, sharp hearing*. Так, образная метафора важна при понимании аутентичного текста, так как способна создавать образную картину мира, воздействуя на эмоциональную сторону мышления.

Рассмотрев разные виды метафоры и их функции, можно предполагать, что данный лексический троп имеет довольно широкое применение в аутентичных текстах. Следовательно, студенты гуманитарного направления часто встречаются с разными видами метафоры в конкретных дисциплинах.

Э.В. Будаев [2] в своей книге ссылается на А.Сфарда, который выделил такие два вида метафоры как «соучастия» и «приобретения». Уместно отметить, что ни одна из метафор не становилась доминирующей в образовательном процессе. Однако, при доминировании метафоры

«приобретения» студент стремится больше заучивать слов и грамматики, в то время как при доминировании второго вида метафоры студент стремится к общению с носителем языка, чтению аутентичных текстов и прослушиванию радио. Выяснилось, что особенно важна роль метафоры в описании абстрактных понятий в аутентичных текстах. Использование метафор способствуют пониманию абстрактных концептов в большей степени, чем буквальное описание.

В заключение отметим, что метафора всегда привлекала внимание лингвистов. Это выражалось в разных подходах к ее интерпретации и классификации ее функций. Однако, вопрос функционирования метафоры в разных видах аутентичных текстов не был объектом исследования, что и составляет перспективу дальнейшего исследования.

Список использованной литературы и источников:

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка/ И.В. Арнольд. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 384с.
2. Будаев Э.В., Чудинова А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования/ Э.В. Будаев, А.П. Чудинов - Политическая лингвистика. - Выпуск (1)21. - Екатеринбург, 2007. - С. 69-75
3. Дэвидсон, Д. Что означают метафоры/ Д. Дэвидсон. – М.: 1990. – С.172-193
4. Лакофф, Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живём/ Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 256с.
5. Носонович, Е. В., Ашурбоева М.Р. Сущность и классификация «аутентичных материалов / Е.В. Носонович, М.Р. Ашурбоева. – Тамбов: Молодой ученый. — 2014. — №10. — С. 454-456.

УДК 811.133.1

РОЛЬ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Попова Анастасия Сергеевна
студентка 4 курса группы ФИЛаф/б-43-о,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель –Луговой В.С.
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и

Целью данной статьи является исследование феномена французской песни, ее роли и значения в обогащении лексики пользователей французского языка.

Поставленная цель определяет следующие конкретные задачи исследования:

- 1. проанализировать научно-методическую литературу по использованию песенного материала в обучении французскому языку;*
- 2. исследовать языковые особенности французской песни;*
- 3. определить роль и значение французского песенного материала в обогащении лексики пользователей французского языка.*

Общеизвестным фактом в XXI веке является развитие новых образовательных технологий и, как следствие, развитие новых тенденций в обучении иностранным языкам. Изменилось и само отношение к процессу обучения, так как расширение спектра форм обучения требует от современного преподавателя умения адаптироваться к этим новым условиям, чтобы иметь возможность «разработать оптимальный образовательный маршрут обучающегося, исходя из конкретных задач» [1, с. 49]. Перед современным преподавателем иностранного языка стоит задача подбора эффективных методов обучения.

Идея использования средств эмоционального воздействия (художественной прозы, поэзии, песен, музыки, живописи, художественной фотографии) в обучении иностранным языкам не нова, но она обусловлена необходимостью внедрения в практику обучения материалов, которые обеспечивали бы не только овладение иностранным языком, но и способствовали бы духовному воспитанию и формированию эстетического вкуса обучаемых. Использование песенного материала в обучении

французскому языку как второму иностранному является «эффективным средством воздействия на эмоциональную сферу обучаемых, создания благоприятного познавательного климата на занятии и формирования интеркоммуникативной компетенции» [3, с. 472].

Для того чтобы сделать обучение эмоционально насыщенным, интересным и эффективным на современном этапе обучения иностранному языку (в том числе и французскому) используется оригинальный или специально созданный для учебных целей музыкальный и песенный материал. Некоторые исследователи считают, что «песня как один из видов речевого общения позволяет развивать лексическую компетенцию учащихся, так как изучение текстового материала обогащает пассивный словарный запас студентов, знакомит их с новыми тенденциями и модификациями в французском лексиконе» [3, с. 467].

Текстовый материал современных французских песен обогащается с помощью, как внутренних, так и внешних источников. Внутренние источники включают применение стилистически сниженной лексики, в первую очередь лексики арго, что объясняется тем, что большая часть молодых исполнителей пользуется этим языком в повседневной жизни, перенося его и в песенную сферу. Еще одной причиной употребления арго является стремление сделать текст песни более емким и ритмичным, что достигается именно при помощи упрощения слов. Арготическая лексика часто создается путем усечения, например: *l'aprèm - l'après-midi; le bac - baccalauréat*. Фраза «*me demande pas si j'ai le bac j'ai que le rap*», взятая из песни «*Laboulette Diam`s*», демонстрирует усечение корневой основы, например, *bac. (m.)-baccalauréat* разг. экзамен на степень бакалавра. В целом, изучение арго помогает более полно представить особенности и своеобразие французской разговорной речи, расширить лексический кругозор обучаемых.

Эффективным источником обогащения песенной лексики является создание индивидуально-авторских неологизмов. Французский музыкант и актер итальянского происхождения Нино Феррер в композиции «*Maо et Моа*» в

сатирической форме рассуждает о трудностях жизни французских эмигрантов в Китае и, стремясь показать чуждость китайской культуры для французского человека, употребляет множество лексических каламбуров. В тексте песни «*Maο et Moa*» автор образовывает от простых слов авторские неологизмы, прибавляя к ним основу «-maο-»: «*maοnaises*», «*Maοtta*», «*Maοu*». Анализ содержания текстового материала французской песни, позволяет нам констатировать, что в них затрагиваются различные темы жизни французского общества: от извечной темы любви до значимых социальных тем, что в свою очередь способствует не только лексическому, но и культурному обогащению изучающих французский язык.

Следует отметить такую немаловажную особенность текстов современной французской песни, как синтез исконно французской и иноязычной лексики, преимущественно английской. Эта ее особенность объясняется мировой тенденцией к глобализации, в рамках которой все чаще различные языки смешиваются не только в музыкальном контексте, но и в повседневно-бытовом. Например, слова *cool*, *relax*, *badboy*, *feeling* являются примерами заимствований из английского языка. Во фразе «*Habituée des tchet des grecs, je kiff qu'on medise respect*», взятой из песни «*Cruelle à vie*» известной французской исполнительницы *Diam`s*, глагол *kiffer* заимствован из арабского языка.

Такое влияние английского и арабского языков на французскую песню, вызвано рядом причин, а именно: общемировое распространение английского языка, изменения в миграционной политике Франции (большой приток жителей бывших французских колоний второй и третьей волны эмиграции, особенно арабского происхождения), а также глобализация и бурное развитие новых технологий и интернет - ресурсов.

Таким образом, внешние источники обогащения французского песенного материала используются для передачи иноязычных реалий, и для осовременивания собственного музыкального репертуара. Кроме того, в рамках влияния других языков на французский песенный репертуар проявляется также

своеобразный музыкальный билингвизм, который выражается в смешивании лексики двух языков, без какой-либо адаптации второго из них.

В результате проведенного нами исследования был рассмотрен феномен французской песни в рамках обучения французскому языку как второму иностранному, а также определены роль и значение песенного материала в обогащении лексики пользователей французского языка.

Список использованной литературы и источников:

1. Виноградова, О.А. Французская музыка: музыкальная энциклопедия [Текст] / О.А. Виноградова. – М.: Просвещение, 1973. – 767 с.
2. Глухова, Ю. Н. Тенденции обучения французскому языку как иностранному в XXI веке [Текст] / Ю. Н. Глухова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 8 (38). – С. 49–53.
3. Луговой, В.С. Роль песни в развитии социокультурной компетенции студентов при изучении французского языка как второго иностранного [Текст] / В.С. Луговой // VII Международные Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения: сборник научных трудов. – Севастополь: «Гит пак», 2013. – С. 465 – 472.

УДК 378.147:811.161.1'243

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ В
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р. БЁРНСА**

Рагулина Юлия Юрьевна,
студентка 1 курса магистратуры,
группы ФИЛия/м-12-о
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель – Кузёма Т.Б.
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и
методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация

Одним из древнейших риторических и стилистических приёмов, органически связанных с образным видением мира, является метафора. Сферой её функционирования может являться разговорная речь, научный, а также художественный текст. В данной статье представляется важным рассмотреть метафору в поэтическом тексте. Само определение поэзии иногда дается через обращение к метафоре. В её свойствах исследователи пытаются обнаружить особенности поэтического мира художника. Использование метафоры в произведениях шотландского поэта Роберта Бёрнса не становилось предметом отдельного исследования, что и обусловило актуальность данной статьи.

В рамках исследования представляется важным определить сущность понятия метафора. «Метафора (от греч. «*metaphora*» – перенос) – троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [2, с. 134].

Метафора представляет собой сложный знак, имеющий ряд структурных особенностей и специфических черт содержательной стороны, а также выполняющий в языке определённые функции.

В истории лингвистики существовало несколько трактовок вопроса классификации метафор. Разные исследователи выделяли их в определённые типы, разрабатывали различные подходы и критерии, в соответствии с которыми затем распределяли метафоры по разным классам.

Существует несколько классификаций метафор выделенными современными исследователями. Н. Д. Арутюнова, показывая функциональные типы языковой метафоры, вычленяет: номинативную метафору, образную, когнитивную (признаковую), генерализирующую (как конечный результат когнитивной метафоры [2]).

Суть номинативной метафоры в переносе названия с одного объекта на другой, смене одного дескриптивного значения другим. Образная метафора

связана с переходом идентифицирующего значения в предикатное. Когнитивная метафора является результатом сдвига в сочетании предикатных слов (т.е. переноса значения выражений). Генерализующая метафора (как конечный результат когнитивной метафоры), стирает в лексическом значении слова границы между логическими порядками [2].

Однако существуют и другие взгляды на классификацию метафор. К примеру, Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют два типа метафор, рассматриваемых относительно времени и пространства: онтологические, то есть метафоры, позволяющие видеть события, действия, эмоции, идеи и т. д. как некую субстанцию («*the mind is an entity, the mind is a fragile thing*»), и ориентированные, или ориентационные, то есть метафоры, не определяющие один концепт в терминах другого, но организующие всю систему концептов в отношении друг к другу («*happy is up, sad is down; conscious is up, unconscious is down*») [3].

Классификация метафор в британской традиции (по И.В. Арнольд) носит следующий характер: простая, гиперболическая, расширенная, традиционная [1].

Простая метафора выражена одним образом: «*the eye of heaven*» как название солнца («*Sometimes too hot the eye of heaven shines*»). Она может быть одночленная и двучленная.

Метафора, основанная на преувеличении, называется гиперболической: («*All days are nights to see till I see thee, And nights bright days when dreams do show thee me*») [5].

Развернутая, или расширенная, метафора состоит из нескольких метафорически употребленных слов, создающих единый образ, то есть из ряда взаимосвязанных и дополняющих друг друга простых метафор, усиливающих мотивированность образа путем повторного соединения все тех же двух планов и параллельного их функционирования: «*Lord of my love, to whom in vassalage The merit hath my duty strongly knit, To thee I send this written embassy, To witness duty, not to show my wit*» [5].

Традиционными метафорами называют общепринятые метафоры в какой-либо период или в каком-либо литературном направлении. Так, английские поэты, (в частности Р. Бернс), описывая внешность красавиц, широко пользовались такими традиционными, постоянными метафорическими эпитетами, как «*pearly teeth*», «*coral lips*», «*ivory neck*», «*hair of golden wire*».

При анализе метафоризации мы применяем методологию, которая была разработана Н.Д. Арутюновой, где метафора рассматривается в качестве способа создания «лексики невидимых миров», отображающих духовное начало, внутреннюю жизнь человека. При метафоризации, отмечает Н.Д. Арутюнова, подчеркивая психическую сущность метафоры, «создаётся подчиненный особой логике мир души» [2, с. 100]. В процессе интерпретации воссоздаются особые смысловые связи, соединяющие «мир читателя» и «мир автора». Таким образом, при данном подходе, метафорическая лексика рассматривается исключительно как система средств, предназначенных для создания экспрессивного эффекта и эмоционально-оценочной интерпретации действительности, ведь образ, заложенный в метафоре, будит «эмоциональное переживание мира», общее для читателя и для автора, что является характерным для произведений английских поэтов.

Употребление метафоры в художественном произведении всегда воспринималось как естественное и законное. Поэтическое творчество того или иного автора нередко определяется через характерные для него метафоры, и поэты понимают и принимают такие определения.

Мы рассматриваем метафору на примере поэзии шотландского поэта Роберта Бёрнса. Для его творчества было характерно чрезвычайно частое употребление «растительной», то есть флористической метафоры.

Поэт был очень близок миру природы и глубоко понимал её суть. Во многих стихотворениях основной ценностью для поэта является природа его родной Шотландии, деревенская жизнь в целом. Р. Бёрнс выражает свою любовь к народным традициям через систему образов, созданных им флористических метафор. Метафора флористического круга составляет важный

фрагмент метафорической картины мира Р. Бёрнса. Если поэт был в числе первых художников слова, обратившихся к образам, созданным природой, то в период романтизма введённая им метафорика «цветка» получила широчайшее распространение (творчество Дж. Байрона, Дж. Китса, П. Шелли, чей художественный поиск был бы невозможен без Р. Бёрнса). Стихотворения Р. Бёрнса наполнены особым метафорическим смыслом. Данное утверждение широко раскрывается на примере стихотворения «*To a Mountain Daisy*» [4], где цветок является центральной фигурой, чью судьбу описывает поэт. Образ «цветка» развёртывается и объясняется, параллельно ассоциируясь и переплетаясь с более глубокими и сложными образами, такими как «жизнь», «человек», «девушка». Автор описывает цветок с помощью таких выражений: «*slender stem*», «*tender form*», передавая основные черты, присущие цветам – нежность, красота, но, главным образом, хрупкость. Хрупким представляется и сам человек, и человеческая жизнь, поскольку судьба настигает его в расцвете сил: «*But now the share uptears thy bed, And low thou lies!*» [4, с. 129], где судьбу автор представляет в образе плуга, срезавшего цветок.

Так, цветок, постигая его участь являются олицетворением, метафорой, с помощью которой автор зашифровывает послание для читателя о недолговечности человеческой жизни.

В целом для английского текста характерно отождествление растительного и человеческого начал. Так, персонификация дерева, его ветвей, интерпретируется как реализация антропоцентрического метафорического концепта «дерево–человек» (живое существо): «*Beneath the blasts the leafless forest groan...*»; «*The groaning trees untimely shed their locks...*» [4, с. 57].

Именно через образы, созданные поэтом, читатель понимает целостную метафорическую картину мира поэта. В поэзии Р. Бёрнса часто можно встретить ассоциацию цвета с красотой, молодостью, неопытностью и непосредственностью главной героини («*Sweet flow'ret of the rural shade!*»).

Таким образом, в своей поэзии Р. Бернс часто использовал метафору, а метафора флористического круга представляется исключительно особенностью творчества данного поэта.

Список использованной литературы и источников:

1. Арнольд И. В. Стилистика декодирования / И. В. Арнольд. – Л.: Наука, 1973. – 230с.
2. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры / Н. Д. Арутюнова. – М.: Политиздат, 1978. – 270с.
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Стилистика, 1990. – 416 с.
4. Burns, R. Poetry / R. Burns. – London: Routledge, 1987. – 216 p.
5. Shakespeare, W. Sonnets / W. Shakespeare. – London: Washington Square Press, 2004. – 391 p.

УДК 378.015.31: 811.111

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Рецерь Ольга Леонидовна
старший преподаватель
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация

Статья посвящена вопросу использования приёма «критического мышления» на занятиях английским языком. Рассматриваются основные стадии и виды упражнений при технологии «критического мышления» при развитии навыков чтения и письма.

Одной из основных целей обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. При этом чтение выступает одним из главных видов речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения, а также обогащает лексический запас, развивает

грамматические навыки. Процесс чтения оказывает существенное влияние на формирование личности. В современном мире нельзя говорить о полноценном процессе преподавания иностранного языка, если не включать в него виды такие роды деятельности, которые способствуют развитию социальных навыков, таких как толерантность к чужой точке зрения, сотрудничество, планирование своей работы и её оценка, принятие решений, межличностное взаимодействие в коллективе, влияние на мнения окружающих. К таким приёмам можно отнести «критическое мышление».

Понятие «Критическое мышление» волнует умы многих исследователей на протяжении долгих лет и существует множество определений этих понятий. Среди учёных, которые занимаются этой проблемой с философской, психологической и педагогической точек зрения можно отметить зарубежных исследователей: Э. де Боно, Дж. Дьюи, М. Липман, Д. Халперн, Д. Клустер, а также отечественных ученых: В.А. Болотов, А.В. Коржуев.

Под понятием «критического мышления» в сегодняшней методике преподавания понимается «мышление высокого уровня», то есть определённый стиль мыслительной деятельности, при котором обучающийся умеет анализировать и синтезировать информацию, делать логические выводы, приводить доказательства, критически перерабатывать факты, грамотно представлять результаты выполненных исследований.

Можно выделить три основные стадии при обучении технологии «критического мышления»:

- 1) вызов (evocation) – процесс, при котором обучающийся анализирует то, что он уже знает, и при этом пробуждается интерес к получению новой информации;
- 2) осмысление содержания (understanding, realizing of meaning) – преподаватель даёт новую информацию; обучающиеся активно сами формулируют цели-мотивы; цели в процессе знакомства с новой информацией накладываются на уже имеющиеся знания;

3) рефлексия (reflection) – осмысление пройденного материала с появлением «новых истин»; информация, которая была ранее усвоена, превращается в собственные знания; рефлексивный анализ направлен на прояснение новой информации и дальнейшее обучение.

Использование критического мышления в процессе обучения иностранному языку необходимо для выработки умений и навыков посмотреть на потребляемую или производимую информацию, борясь с однобокостью в её восприятии и биполярности оценок, таких как «верно – неверно», «правильно – неправильно», «хорошо – плохо». Эффективными средствами, с помощью которых можно достигнуть поставленной цели, являются проблемно-поисковая и проектная технологии в таких формах как круглый стол, дискуссия, проект, презентация. Также к методам развития критического мышления относятся «идейные сетки» (Mindmapping, Clustering), размышление над цитатами и высказываниями известных личностей, работа над пословицами и поговорками, а также песнями является своего рода хорошей основой для развития критического мышления.

Можно выделить наиболее распространённые виды упражнений для развития критического мышления, которые используются в преподавании английского языка: 1. «Wordplay». 2. «Sightseeing». 3. «Penfriend». 4. «Brainstorm». 5. «Диаграмма Вена». 6. «Доска вопросов» 7. «Линия ценностей». 8. «Синквейн». 9. «Дневник». 10. «Шесть шляп мышления». 11. Стратегия «Конспектирование». 12. Стратегия «Разметка текста» («INSERT»). 13. Стратегия «Дерево предсказаний». 14. «Лист самооценки». 15. «Тонкие и толстые вопросы».

Студенты сегодня в большинстве случаев мало читают на русском языке, а как следствие, и на английском языке. У них отсутствует устойчивая мотивация к чтению на родном языке, что выливается в отсутствие интереса к чтению на изучаемом английском языке. В связи с этим, одной из основных задач является проблема подборки необычных мотивирующих текстов и четкая

организация работы с ними. Необходимо больше давать неординарных заданий.

При работе с аутентичными текстами у студентов вырабатываются универсальные учебные действия, что способствует развитию критического мышления. Тексты на языке оригинала представляет собой актуальный и интересный материал для изучения, так как они наиболее ярко создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде. Преподаватель должен помогать студентам тренировать и закреплять умение извлекать полезную информацию из читаемого текста и привить им вкус к самостоятельному чтению литературы на английском языке. Доказано, что активное чтение наиболее продуктивно даёт результаты именно в рамках технологии критического мышления, так как оно обладает рядом преимуществ, к которым относятся:

- повышение эффективности восприятия информации;
- увеличение интереса, как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- развитие умения критически мыслить;
- работа в сотрудничестве с другими участниками.

В современной интерпретации, под критическим мышлением понимают осмысление, оценку, анализ и обработку информации, полученной в ходе наблюдения, применения, размышления и рассуждения.

Когда преподаватель ставит целью на занятии иностранным языком не только развитие навыков чтения, но также и письма, то на этом этапе рекомендуется использовать приём «Аргументированное письмо». За несколько минут студенты должны подготовить высказывание, в котором они выражают собственные мысли по теме. Это может быть 5-минутное или 10-минутное эссе. 5 минутное эссе обычно применяется в конце занятия, чтобы помочь студентам подвести итог своим знания по изученной теме. Для преподавателя это дополнительная возможность получить обратную связь.

Поэтому студентам можно предложить два способа: 1) написать, что они узнали по новой теме; 2) задать один вопрос, на который они так и не получили ответа. 10 минутное эссе более сложный вид письменной работы, который можно давать как в начале, так и в середине или конце занятия. После чтения или аудирования и в дальнейшем общего обсуждения текста студентам предлагается организовать свои мысли письменно. Для этого нужно в течение 10 минут изложить свои мысли на предложенную тему. Главное правило свободного письма – не останавливаться, ничего не перечитывать и не исправлять. При затруднениях можно письменно прокомментировать возникшую проблему и постараться писать дальше.

Роль преподавателя в развитии критического мышления студентов заключается в грамотном руководстве их деятельностью: он направляет старания студентов в определенное русло и одновременно сталкивает различные суждения. Он также создаёт условия, которые будут побуждать к принятию самостоятельных решений и в конечном счёте даст возможность самостоятельно делать выводы.

Таким образом, рассмотренные приёмы развития критического мышления позволяют сделать работу на занятиях иностранным языком более эффективной, интересной и творческой, а главное – результативной. Человек, обладающий критическим мышлением, отвечает всем требованиям современного общества. Он умеет видеть проблемы и перспективы, ставить четкие задачи, разрабатывать оптимальные пути к их достижению. Он обладает ясным, оригинальным, независимым мышлением, готов к самореализации и самовыражению.

Список использованной литературы и источников:

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ, 2004. – 216 с.
2. Векслер М. Критическое мышление: Дис. канд. психол. наук /М. Векслер. – Киев, 1973. – С. 75.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития перспективы для высшего образования. – СПб.2003. – 176 с.

4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: ЭКСМО, 2008. – 322 с.
5. Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: Учебное пособие для вузов. – Таганрог, 2007. – 141 с.
6. Стил Дж., Темпл Ч., Мередит К. Критическое мышление – углубленная методика. – М., 1998. – 422 с.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб. 2000. – 210 с.

УДК 378.147

ПРОЦЕСС НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: ОБНОВЛЕНИЕ, ПЕРЕМЕНЫ

*Самойленко Наталия Борисовна,
доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Иностранные языки и методика обучения»
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В настоящее время существует много способов, с помощью которых учителя могут активно участвовать в процессе обучения, и кардинально изменить себя. Какие способы можно избрать для собственного профессионального роста? Где найти источники к обучению профессиональным качествам? [1]

Процесс непрерывного профессионального развития (НПР) являет собой процесс, который помогает учителям и руководителям учебных заведений решать задачи профессиональной деятельности и достигать цели, а также привлекать тех, кто организует сотрудничество в учебных центрах [2].

Кейт Хардинг (в книге «Современный учитель английского языка», том 18, № 3, июль 2009 г.) отмечает, что характеристиками непрерывного профессионального развития (НПР) являются: непрерывность; ответственность личности учителя; оценочный характер; важность НПР для составляющих профессиональной жизни [8].

Что мы знаем о профессиональных программах в области развития и их влиянии на процесс обучения учителей? Какие важные направления и стратегии доступны для расширения наших знаний?

Рассуждая над этими вопросами, полезно определить ключевые элементы, которые складывают любую систему профессионального роста: профессиональная программа развития; преподаватели, которые становятся учениками в системе; лидер, который направляет учителей получать новые знания и практические навыки; контекст, в котором осуществляется профессиональное развитие.

Исследования показывают, что информированность учителя является важнейшим фактором, который влияет на успешность учеников. Потому важно рассмотреть, как осуществляется их подготовка и поддержать новых и опытных педагогов [3-4].

Многие университеты осуществляют модернизацию в своих образовательных заведениях для усиления акцента на знание содержания обучения, более широкое использование образовательных технологий, создание школ профессионального развития и инновационных учебных программ, направленных на студентов, которые считают предпочтительным получение степени бакалавра или магистра онлайн.

Существует много видов образовательной профессиональной деятельности (ОПД), которые могут помочь учителям на каждом этапе своего карьерного роста удовлетворить свои собственные интересы при наличии времени. Основными направлениями деятельности являются: разработка рефлексивного подхода к работе; расширение навыков и знаний по работе с ресурсами; участие в учебных семинарах и курсах [5-6].

Представим наш опыт деятельности по основным направлениям, а именно [7]:

3.1. Конференции. IATEFL (Международная ассоциация преподавателей английского языка как иностранного) проводит ежегодную конференцию в Великобритании, доступную на сайте: www.iatefl.org; на страницах других

конференций : www.teachingenglish.org.uk/transform/conferences и конференций, организованных EnglishUK: www.englishuk.com.

3.2. Взаимодействие с другими учителями считаем одним из наиболее мотивирующих способов развития. Существуют много ELT Facebook и Twitter группы, к которым можно присоединиться. Возможность следить за сайтами TeachingEnglish от Британского Совета в обеих социальных сетях.

3.3. Возможность присоединиться или создать локальную НПП группу для обсуждения общих проблем и обмена опытом с другими преподавателями. Вы можете начать с малого и вовсе не нужно быть экспертом, чтобы провозгласить новую учебную идею или внести вопрос к ее обсуждению.

3.4. Подписка на журнал или открытие нового журнала является хорошим способом, чтобы не отставать от современных технологий с новыми идеями и темами в ELT. Большинство журналов доступно в Интернет, а также в печатном виде: [www.teachingenglish.org.uk/elt - directory/journals/](http://www.teachingenglish.org.uk/elt-directory/journals/)

3.5. Тестирование новых учебных материалов является важным способом развития независимо от вашего опыта. Вы можете найти новые идеи для преподавания в опубликованных книгах и на веб-сайтах, например: www.teachingenglish.org.uk/try~~dobj.

3.7. Профессиональные ассоциации предлагают целый ряд мероприятий для развития, в том числе конференций, журналов, специальных групп по интересам, исследовательской деятельности и проектов. Национальная организация для всех преподавателей английского языка IATEFL имеет ряд групп специальных интересов (SIG) по конкретным областям ELT: www.iatefl.org.

3.8. Наставничество. (Cambridge University Press : "Ментор курсы: справочное пособие для тренера-тренеров" от Angi Malderez и Керолайн Bodóczy) [9].

Важно отслеживать этапы (НПП), которые осуществляются, пример приведен в табл.1.

Описание впечатлений об участии в мероприятиях НПР

Дата	Конференции и/название	Описание / впечатления	Что главное узнали	Я имею намерение принять участие в мероприятиях
Осень 2012 г.	Британская Рада, Семинар на тему „Использование видео в TFL”, модератор Джейми Кедди	Джейми был активен и дал много хороших идей.	1. Я могу сделать видео с моими учениками. 2. Информация про новые сайты.	Выступая, показывать студентам видео с последующими успешными результатами в обучении
Апрель, 2014 г.	IATEFL годовая конференция Брайтон	Значимая конференция Вы можете Увидеть всех экспертов!	Не бойтесь поговорить даже с известными профессорам и!	Общение с экспертами в Twitter.

Профессиональное развитие должно основываться на учебных и воспитательных стратегиях, которые имеют высокую вероятность в оказании помощи студенту, учителю в обучении, выявить и развить их способность учиться.

Список использованной литературы и источников:

1. Самойленко Н.Б. Coping with diversity [Текст] : учебно-методическое пособие / Наталья Борисовна Самойленко. – Севастополь : Рибест, 2014. – 162 с.
2. Самойленко Н.Б. Evaluating Fundamental Education Reforms in a Globalizing World/ Н.Б. Самойленко// ETAS Journal, Volume 29–№ 3, Summer 2012 – P. 64-66.
3. Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University.
4. Birman, B., Desimone, L., Porter, A., & Garet, M. (2000). Designing professional development that works. Educational Leadership, 57(8), 28–33.

5. Caine, G., Caine, R., & Crowell, S. (1999). Mindshifts: A brain-compatible process for professional development and the renewal of education. Tucson, Arizona: Zephyr Press.

6. Cambridge English, 2011, Web site: www.cambridgeesol.org/tkt.

7. Going forward: Managing the Continuing Professional Development of English Language Teachers in the UK, 2012, Web site: https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/b413_managing_cpd_v2_1.pdf

8. Harding, K. (2009). CPD: Continuing Professional Development (CPD) is not new but it is increasingly seen as necessary in ELT in the UK and around the world. Keith Harding introduces an idea whose time has come. (KEYNOTE). Modern English Teacher Vol. 18 No 3. Accessed on 05 August 2015 from <http://business.highbeam.com/437580/article-1G1-205985086/cpd-continuing-professional-development>.

9. Showers, B., Joyce, B., and Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. Educational Leadership, 45(3), 77–87.

УДК 81`25:811.111

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Свистунова Надежда Евгеньевна,
студентка 1 курса бакалавриата
группы 2016-11-ПС,
направления подготовки «Психология»
Научный руководитель – Рецерь О.Л.,
старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В данной статье освещается проблема перевода английских текстов на русский язык, проанализированы некоторые отличительные черты синтаксиса английского языка, выделены основные разновидности научных текстов. Изучение этих особенностей поможет нам в будущем грамотно переводить различные статьи и сообщения, написанные на иностранном языке.

В наше время английский язык пользуется большой популярностью во всём мире. Все научные статьи пишутся именно на нём, поэтому правильно переводить такие тексты очень важно. Из-за того, что наш русский язык и английский очень отличаются по многим признакам, в том числе и по словарному запасу, и по построению предложений, то возникает очень много неточностей не только у переводчиков, но и у простых людей, изучающих английский язык на любительском уровне.

Но с какими же именно трудностями сталкиваются люди при переводе?

В иноязычных текстах встречается много незнакомых нам слов и терминов, значение которых мы вынуждены искать по многим словарям, что занимает очень много времени. В текстах по психологии это могут быть такие термины, как: *psychotherapy* – психотерапия, *counterpart* – аналог или *guideline* – указание. И чаще всего получается так, что искомое слово имеет сразу несколько значений и выбрать нужное очень трудно, в особенности для новичков. Например, слово «bank» имеет два значения – «берег» и «банк». Или слово «well», которое переводится как «колодец» или «хорошо».

В отдельных случаях, для точного перевода нужно учитывать смысл не только одного слова, а иногда и целого предложения или отрывка. Например, предложение «Electric power can be transferred over long distances». Слово «power» («энергия») помогает нам понять, что здесь имеется в виду «electric» («электрическая»). Также, в английском языке присутствуют выражения, которые мы не можем перевести на русский дословно, поэтому должны описывать их как можно ближе по смыслу к оригиналу.

Особого внимания заслуживает синтаксис английского языка. Иногда для перевода предложения мы должны менять порядок слов в предложении. Например, если в тексте дословно сказано: «They say that a new cinema will soon be built here», то перевод будет такой: «Говорят, что скоро здесь построят новый кинотеатр». Также в английском языке существуют артикли, которые переводчик должен либо опускать, либо подбирать аналоги в служебных частях речи.

Рассмотрим теперь более подробно научные тексты.

Научные тексты делятся в основном на два вида: научно-технические и научно-популярные. Первые рассчитаны на узкую аудиторию, владеющей понятийным аппаратом, а вторые на более широкий круг лиц.

В научных работах проблема точного перевода выражена наиболее ярко, так как там используется терминология, которая постоянно обновляется. Появляющиеся термины иногда не успевают заносить в соответствующие словари, что также усложняет работу переводчика.

Научно-популярные тексты хоть и пишутся более доступным языком, но в большинстве случаев это не только не облегчает перевод, но и усложняет его. Ведь там могут использоваться какие-либо жаргонизмы, понимание которых из-за особенностей наций может быть почти невозможным. Например, термин «American Township and Range surveying system». Такие слова, как «township» и «range» характерны для Америки, из-за чего точного перевода на русский они не имеют, но примерно могут переводиться как «параллели» и «меридианы».

В любом случае, нужно внимательно следить за тем, чтобы повествование велось логично, а смысл был понятен всякому человеку, который захочет прочесть данный текст.

Таким образом, мы рассмотрели особенности перевода научных текстов с английского языка на русский. Так как английский является не просто живым, но и международным языком, большинство статей печатается именно на нём. Но многие люди не только в нашей стране, но и за рубежом, не настолько хорошо знают иностранные языки, чтобы правильно читать тексты, тем более научные, сразу в оригинале. Мы всегда нуждаемся в быстром и точном переводе, но из-за существенных отличий нашего родного языка и международного, могут возникать неточности и трудности. Если мы будем постоянно улучшать своё знание языка, учитывая эти особенности, то перевод текстов перестанет быть для нас проблемой, ведь мы сможем хорошо передать смысл нужной информации не только нам, но и другим людям.

Список использованной литературы и источников:

1. Трудности перевода с английского на русский язык [электронный ресурс] / интернет-проект о подготовительных курсах английского языка «English First.ru» - URL: <http://www.ef.ru/englishfirst/english-study/articles/difficulties.aspx> (дата обращения: 04.04.2017).
2. Особенности перевода научных текстов [электронный ресурс] / интернет-проект о поиске переводчиков «De-Sprache.ru» - URL: <http://de-sprache.ru/raznoe/nauchnye-texty.html> (дата обращения: 04.04.2017).
3. Практические проблемы перевода [электронный ресурс] / интернет-проект бюро переводов «Лингвотек.ком» - URL: <http://lingvotech.com/prakticheskieprob> (дата обращения: 04.04.2017).

УДК 811.133.1

ЖАРГОН КАК ОСОБАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛЕКСИКИ

Синдеева Кристина Андреевна

*Студентка 4 курса группы ФИЛаф/б-43-о,
направления подготовки «Филология»*

Научный руководитель – Луговой В.С.

*кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и
методика обучения»*

Гуманитарно-педагогический институт

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,»

г. Севастополь, Российская Федерация

В последнее время наблюдается массовое использование жаргонной лексики всеми слоями населения – вне зависимости от социальной или профессиональной принадлежности, возраста, коммуникативных особенностей употребления – будь то публичное выступление, деловое общение или неофициальная обстановка. Жаргон вымывает из нашей речи огромные пласты литературной лексики, обедняет и загрязняет нашу речь, тем самым, препятствуя интеллектуальному и творческому развитию личности.

За период жизни одного поколения словарный состав языка претерпевает серьезные изменения. Это происходит не только в смысле увеличения или уменьшения его объема, но и в смысле исчезновения целых блоков слов и выражений, их семантической эволюции и перехода в разряд стилистически сниженной лексики, в том числе и в такую разновидность речи как жаргон.

Лингвист Георгий Камской полагает, что «язык – это живое существо, которое меняется каждый день. Сегодня он не похож на себя вчерашнего, а завтра изменится вновь. Он сам отбирает жизнеспособные формы и отвергает попытки привнести что-то насильственным путем» [4, с.21].

Своим появлением на свет жаргон обязан развитию цехового производства в средневековой Европе, когда перед цеховым коллективом, ввиду возрастающей конкуренции, возникла проблема защиты тех или иных производственных знаний, технологий.

Жаргон (от франц. «jargon») – это совокупность особенностей разговорной речи людей, объединённых общностью интересов, занятий, общественного положения и т. д. От общенародного языка жаргон отличается специфической лексикой и фразеологией, и особым использованием словообразовательных средств.

Нередко английское слово «сленг» используется как синоним слова «жаргон», но сленг (от англ. slang) – это особое явление в языке, он формируется в группах людей, объединенных по какому-либо признаку (по возрасту, интересам); это экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика разговорной речи, отклоняющаяся от общепринятой литературной языковой нормы. Например, датский лингвист О. Есперсен считает, что сленг является формой речи, «которая обязана своим происхождением желанию человеческой особи отклониться от обычного языка, навязанного нам обществом» [6, с.149]. Это результат свойственного человечеству «желания позабавиться» [6, с.151].

Сленг проникает во все сферы общества, начиная с лексики, зарождается в определённой группе людей и распространяется в пределах данного класса общества. Люди, не являющиеся частью этого класса, иногда используют для

большей убедительности своей речи сленг, тем самым вызывая его широкое распространение в обществе.

В современном французском языке, в зависимости от сферы употребления, выделяют такие виды жаргона как: армейский, журналистский (газетный), компьютерный сленг (который подразделяется на игровой и сетевой жаргон), молодёжный сленг, радиолобительский, сленг футбольных фанатов и как особый вид – криминальный сленг.

Наибольший интерес у ученых вызывает молодёжный жаргон как наиболее динамичная часть лексической системы языка, непосредственно отражающая социокультурно значимые изменения в обществе.

Молодёжная культура – это свой, ни на что не похожий мир, который отличается от взрослого своей экспрессивной, порой даже резкой и грубой, манерой выражать мысли, чувства, неким словесным абсурдом, который употребляет только молодёжь. Как следствие этого – возникает молодёжный жаргон, который бытует в сфере городской учащейся молодёжи – и в отдельных более или менее замкнутых референтных группах.

Молодёжный жаргон, формируется в основном возрастной категорией от 14-15 до 24-25 лет и охватывает практически все области жизни, описывает практически все бытовые ситуации, кроме скучных, поскольку сленговое слово рождается как результат эмоционального отношения говорящего к предмету разговора.

Молодёжный язык или молодёжный жаргон, нацелен в первую очередь на то, чтобы «свои» стали ближе, а «чужие» – дальше. Молодёжь старается создать свой собственный язык общения, понятный только для них самих, таким образом, она вырабатывает свой собственный подязык на основе родного языка, который полностью отражает жизнь его носителей.

Молодёжный жаргон во французском языке часто возникает как протест против словесных штампов или же, как желание отличиться, выглядеть оригинальным, что свойственно молодым людям. Подростки, используя молодёжный сленг, стремятся выразить свое критическое или ироническое

отношение к миру взрослых, показать себя более независимыми, завоевать популярность среди сверстников. Разговаривая на особом «модном языке», молодые люди стремятся отличиться от взрослых носителей языка или завуалировать смысл произносимого [3].

Молодежь использует в своей речи жаргонные слова, так как «правильный» язык требует соблюдения определенных грамматических правил, применения полноценных оборотов, полных конструкций и «правильных» слов.

Лексика молодежного жаргона пополняется за счёт заимствований из других языков, но большая её часть создаётся путём переосмысления общеупотребительных слов, образования новых слов, среди которых выделяется такой интересный процесс словообразования как верлан – написание слова в обратном порядке, например, *la meuf* = *la femme* – женщина [7]; *musique* = *zicmi* – музыка [2].

Можно составить целый словарь так называемых модных слов и выражений, популярных в настоящее время среди французской молодежи. Вот лишь некоторые примеры: *piger* = *comprendre* – понимать; *le pote* = *le copain* – приятель [8]; *la maille* = *l'argent* – деньги; *je suis fauché* = *je n'ai pas d'argent* – у меня нет денег; *les clopes* = *les cigarettes* – сигареты [5]; *dab, daron* = *père* – отец; *dabesse, daronne, doche* = *mère* – мать [1].

Молодежный жаргон не остается постоянным. Со сменой одного модного явления другим, старые слова забываются, им на смену приходят другие. Этот процесс проходит очень стремительно.

Тем не менее, «язык улицы» постепенно занимает свое место во французском нормативном языке. Фильмы, радио и телепередачи, печатная продукция для подростков и молодежи, компьютерные игры способствуют его распространению.

Таким образом, под молодежным жаргоном или сленгом мы понимаем - социальный диалект носителей языка в возрасте 14 - 25 лет, возникший из

противопоставления себя не столько старшему поколению, сколько официальной системе французского общества.

Список использованной литературы и источников:

1. Григорьева, Е.Я. Учебник французского языка для 10-11 кл. общеобразовательных учреждений [Текст]/ Е. Я. Григорьева. – М.: Просвещение, 2015 – 352 с.
2. Дебов, В.М. Словарь верлангизмов современного молодёжного французского языка [Текст]. – Иваново, 2006.
3. Петрова, Т.С., Понятин Э.Ю. Особенности речи французской молодежи [Текст]/ Т.С. Петрова, Э.Ю. Понятин //Иностр. языки в школе. – №2, 1993.
4. Смирнов, Д. Молодежный сленг от Сталина до наших дней [Текст] / Д.Смирнов //Комсомольская правда. – 04.09.2008 г. – С. 21.
5. Chamberlain, A., Steele R. Guide pratique de la communication: 100 actes de communication en 56 dialogues [Text] / A. Chamberlain, R. Steele. – Paris, 1985.
6. Jespersen, O. Mankind, nation and individual from a linguistic point of view [Text] / O. Jespersen. – Oslo, 2013. – 232 с.
7. Okapi. Le vrai journal des 11-15 ans [Текст]. – 1993. – № 515.
8. Paris «Paname» (Détente et Loisirs) [Текст]. – 2002. – № 1154.

УДК 81`38: 811.111

**СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭПИТЕТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

*Скорбулатова Дарья Владимировна,
студентка 4 курса,
группы ФИЛаф/б-43-о,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель – Кузёма Т.Б.,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Определение лингвистической природы эпитета является актуальной задачей на современном этапе развития стилистики. Анализ изучения

литературы по теме исследования показал, что эпитет, как стилистический, лексико-семантический прием интересовал многих выдающихся отечественных (И.В. Арнольд, О.С. Ахманова, А.Н. Веселовский, И.Р. Гальперин, А.А. Потебня, Л.И. Тимофеев) и западноевропейских лингвистов (Paul Ricoeur, George La-koff, Mark Johnson).

И.Р. Гальперин рассматривал эпитет как выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов или словосочетаний, характеризующих данное явление с точки зрения индивидуального восприятия этого явления [3, с. 112]. Данное определение представляет собой самую широкую трактовку эпитета, исходящую из субъективно-оценочного фактора.

Однако комплексное исследование рассматриваемого вопроса позволило утверждать, что в изучении эпитетов нет единого мнения относительно их сущностных характеристик. Так, ученые И.В. Арнольд и О.С. Ахманова утверждают, что главная характеристика эпитета – его семантическая особенность и именно она стоит в центре определения данного тропа [4, с. 209]. При этом семантику эпитетов определяют как выделение какого-либо признака определяемого предмета.

Представляется важным так же подчеркнуть разницу между логическим определением и эпитетом. Лингвист А.Н. Веселовский пришел к выводу, что именно эпитету свойственно определение метафорического или тропеического характера [2, с. 95].

Морфолого-синтаксическое выражение эпитетов является следующим аспектом определения сущностных характеристик эпитета. Необходимо подчеркнуть, что структурная модель эпитета понимается как схема построения групп эпитета, объединенных одинаковым порядком следования определения и определяемого, компоненты которой могут варьироваться в зависимости от особенностей конкретного языка [1, с. 186].

Для выявления основных функций эпитета, принципиальным является учет как контекста, так и намерения автора. Основной задачей эпитета в

художественном тексте определяют субъективно-оценочное и экспрессивно-образное описание объекта или явления. Однако стоит отметить, что данному тропу так же присущи атрибутивная и предикативная функции, которые способствуют организации пространства повествования, центрируя внимание читателя на эпитете [2, с. 98].

Таким образом, для эпитетов в художественном тексте свойственны функции семантического и формального характера. Следовательно, эпитет, как единица художественного целого, способствует передачи образности и эмоциональной экспрессивности автора посредством функций атрибутивного и предикативного характера. Что обуславливает основное отличие эпитета, как стилистического средства, от других тропов.

Изучение эпитета как стилистического приема не ограничивается рассмотрением его функций и языковой природы. Изучение подходов к классификации эпитета в современной стилистике представляет перспективу дальнейших исследований.

Список использованной литературы и источников:

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Наука, 2004. – 186 с.
2. Веселовский, А.Н. Из истории эпитета [Текст] / А.Н. Веселовский. – М.: Историческая поэтика, 2000. – 98 с.
3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка [Текст] / И. Р. Гальперин. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 2000. – 112 с.
4. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – М.: Совр. энциклопедия, 2006. – 209 с.

УДК 81

ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

***Троян Виктория Робертовна,
студентка 4 курса бакалавра,
группы ФИЛан/б-42-о,
направления подготовки «Филология»***

*Научный руководитель – Гурина Я.В.,
старший преподаватель кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
г. Севастополь, Российская Федерация*

Несмотря на то, что лингвистическое переводоведение появилось как отдельная научная дисциплина, только во второй половине XX века ученые России привнесли неоценимый вклад в формирование переводческих теорий. Несмотря на множество подходов к подразделению переводимого материала, вряд ли когда появится всеобъемлющая, охватывающая все разнообразие текстов классификация.

Согласно А. В. Фёдоровой лингвистическое исследование перевода, то есть исследование его через призму двух разных языков, даёт возможность провести работу наиболее корректно [3, с.26].

Также необходимо рассмотреть такое понятие как адекватный перевод, которое было предложено Л. Л. Нелюбиным. Само понятие адекватного перевода содержится в четкой и совершенной передаче особенностей и содержания подлинника и его языковой формы с учётом всех характерных черт структуры, стиля, лексики и грамматики, а также в безупречной правильности языка, на который делается перевод [1, с.14]. Абсолютно любой перевод — это, по сути, «пародия» на оригинал, а любой оригинал так или иначе выступает «текстом-донором», благодаря которому появляется новейший контент в сфере иного языка [4, с.6].

Главная проблема, с которой встречается переводчик во время своей деятельности, — нехватка семантических эквивалентов. Как отмечает Я. И. Рецкер, «уже в ходе анализа текста в нём выделяются «единицы перевода», однако такие эквивалентные соответствия составляют незначительное меньшинство» [2, с.9].

Соотношение языка и стиля оригинала его художественному переводу зависит, в первую очередь, от переводчика, его восприятия оригинала, и конечно разносистемности языков, различий общественной и культурной среды.

Стоит отметить, что сравнение исходного текста с текстом перевода приводит к тому, что исследователь сильно зависим от языкового опыта переводчика. Чтобы материал перевода наиболее точно передавал всю сущность, заключённую в оригинале при соблюдении соответственных норм переводящего языка, переводчику приходится так или иначе изменять изначальный материал, прибегать к определенным трансформациям. Такие преобразования употребляются, когда адекватная передача требует уклониться от дословных и крайне точных соответствий.

В соответствии с классификацией Я. И. Рецкер переводческие трансформации разделены на следующие виды: на лексические и грамматические. А также он выделяет семь разновидностей лексических трансформаций: дифференциация значений; конкретизация значений; генерализация значений; смысловое развитие; антонимический перевод; целостное преобразование; компенсация потерь в процессе перевода [2, с.112].

Анализируя специфику каждого вида трансформаций необходимо сказать, что для передачи авторского замысла и компромисса между необходимостью отразить фактуру и задачей создать художественный текст на языке перевода необходимо сочетать различные виды переводческих трансформаций. Замена функционально несовпадающих элементов позволяет воссоздать стилистический образ оригинального текста.

Также, следует обратить особое внимание на требования, предъявляемые к переводу. В первую очередь, это точность перевода, то есть переводчик обязан попытаться донести до аудитории все подробности, как они есть, беря во внимание различия в языках. При этом невозможно возникновение каких-то слов, не высказанных создателем оригинала и необоснованно добавленных переводчиком. Переводчик обязан сотворить лаконичное выражение,

устремляясь к тому, чтоб результат его труда был по максимуму эквивалентен размеру оригинала. Принимая во внимание точку зрения Л.Л. Нелюбиным следует отметить, что «переводу должна быть свойственна литературность, то есть перевод должен полностью удовлетворять общепринятым нормам литературного языка. Каждая фраза должна звучать живо и естественно, не сохраняя никаких намёков на чуждые языку перевода синтаксические конструкции подлинника» [1, с. 231].

Итак, подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что теоретические положения лингвистики, с системным описанием языков на всех уровнях языковой иерархии позволяют переводчику, прежде всего, понять сущность переводческого процесса, саму принципиальную возможность его осуществления. Положения лингвистики текста необходимы переводчику для проведения комплексного анализа речевых произведений в целях воспроизведения их содержания на другом языке с сохранением коммуникативной значимости. С другой стороны, изучение процесса перевода и его результатов предоставляет лингвистам необходимый материал для сопоставления языков в плане выявления их сходств и различий в способах отображения явлений окружающей действительности и удовлетворения коммуникативных потребностей человека в различных социальных сферах и ситуациях.

Список использованной литературы и источников:

1. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. — М.: Флинта; Наука, 2008. — 320 с.
2. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. — М.: Международные отношения, 1974. — 216 с.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. - М.: Высшая школа, 1968. — 225 с.
4. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура. — М.: Международные отношения, 1976. — 264 с.

**САСПЕНС И ЕГО ПОНИМАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Харьякова Инна Станиславовна,
студентка 4 курса,
группы ФИЛаф/б-43-о,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель – Кузёма Т.Б.,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В настоящее время наблюдается большое число публикаций, посвященных исследованию различных аспектов текста и его категорий, между тем в современной лингвистике дискуссионным продолжает оставаться вопрос о специфике категории напряжения, которую ученые понимают как саспенс.

В ходе научного поиска было установлено, что освещение сущности саспенса нашло отражение в ряде работ таких зарубежных ученых, как Р. Барт, Н. Кэрролл, Д. Лодж, М. Стернберг, М. Тулан. Однако нельзя не отметить тот факт, что в отечественной лингвистике саспенс не становился предметом отдельного исследования, что и обусловило актуальность данной работы.

В настоящее время среди ученых нет четкой и однозначной дифиниции данного феномена: часть ученых (Р. Барони, Э. Дав, М. Тулан) рассматривают саспенс, как явление лингвистического порядка, другие (Р. Герриг, Ю. Ивата, Н. Кэрролл) настаивают на его сугубо психологической природе.

Отметим, что для изучения саспенса привлекались концептуально-методологические инструментарии многих отраслей знаний, преимущественно таких как психология, нарратология, когнитивная поэтика, психолингвистика, литературоведение.

Анализ научных статей зарубежных авторов по теме исследования позволил сделать вывод о том, что понятие «suspense» представляет собой кластер концепций.

В «стандартной оценке саспенса» («the standard account of suspense»), когнитивной оценивающей парадигме, саспенс концептуализируется прежде всего, как эмоциональный опыт, условие ментальной неопределенности или возбуждения, возникающее в ожидании решения или результата [3, с. 288].

Можно выделить несколько концепций понимания саспенса в интерпретации разных авторов:

1. «Надежда и страх» (hope and fear): саспенс рассматривается учеными как проспективная эмоция, включающая эмоции надежды и страха в сочетании с когнитивным состоянием неопределенности относительно разрешения конфликта [3, с. 289].

2. «Высокое отрицательное ожидание» (high negative expectation): некоторые ученые сходятся во мнении, что саспенс – это аффективный компонент, который возникает тогда, когда развязка включает в себя наиболее вероятную, хотя и нежелательную альтернативу, а читатель надеется на маловероятный, но желаемый исход событий.

3. «Число решений» (number of solutions): в системе генерации повествования учеными используется идея о том, что уровень ожидания читателя зависит от количества и типа решений, которые он может себе представить, чтобы решить проблемы, стоящие перед героем, к которому читатель испытывает симпатию [4, с. 147].

Необходимо рассмотреть и другие концепции, которые предлагают иные трактовки понятия «suspense»:

1. «Структура» (structure): саспенс определяется учеными как когнитивная и эмоциональная реакция читателя, вызванная структурными характеристиками разворачивающегося драматического повествования [1, с. 127].

2. «Неопределенность» (uncertainty): ряд ученых под саспенсом понимают состояние или условие ментальной неопределенности или возбуждения, возникающее в ожидании решения или результата, обычно сопровождаемое определенной степенью ожидания (предвкушения) или тревоги [2, с. 75].

3. «Особенность» (salience): часть ученых связывает понятие саспенс с удовольствием, испытанным непосредственно перед ожидаемым разрешением неопределенности [3, с. 284].

4. «Любопытство» (curiosity): саспенс рассматривается учеными как непрерывное состояние неудовлетворительного любопытства, поэтому поддержание саспенса заключается в продлении такого состояния [3, с. 286].

В рамках рассматриваемой темы, интересен взгляд отечественных специалистов, рассматривающих саспенс как стилистический прием, суть которого состоит в организации текста таким образом, когда второстепенные детали концентрируются в начале высказывания, а главная мысль удерживается до конца предложения / пункта / раздела / текста в целом.

Ряд отечественных ученых определяют саспенс как категорию напряжения, которая реализуется в тексте определенным набором лингвистических и экстралингвистических средств, обусловленных авторской интенцией, которые создают у читателя концентрацию внимания и ожидание решения конфликта [1, с. 134].

Все сказанное позволяет сделать вывод, что саспенс – это комплексный когнитивно-аффективный феномен, который вызывает пристальный интерес зарубежных исследователей и рассматривается с разных позиций. Более детальное рассмотрение саспенса в отечественной лингвистике и литературоведении представляет перспективу дальнейшего исследования.

Список использованной литературы и источников:

1. Юдина, Т.В. Напряженность и некоторые средства ее создания // Текст и его компоненты как объект комплексного анализа. Межвузовский сборник научных трудов / Т.В. Юдина. — Л.: ЛГПИ. — 2000. — 133 с.

2. Carroll, N. The paradox of suspense. *Suspense: Conceptualizations, theoretical analyses, and empirical explorations* / N. Carroll. — University of Chicago Press. — 1996. — 91 p.
3. Smuts, A. The paradox of suspense / A. Smuts // *Journal of aesthetics and art criticism; the desire-frustration theory of suspense*. — 2008. — № 66(3) — 290 p.
4. Yanal, R. The paradox of suspense / R. Yanal // *The British Journal of Aesthetics*. — 2000. — № 36(2). — 154 p.

УДК 81-13

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЭТИКЕТА XIX ВЕКА

Шаталина Марина Александровна
студентка 4 курса,
группы ФИЛан/б-42-о,
направления подготовки «Зарубежная филология»
Научный руководитель – О.А. Шутова,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г.
Севастополь, Российская Федерация

Речевой этикет позволяет вступать в коммуникативный контакт, используя лексику, уместную в конкретном случае. При изучении иностранного языка очень важно овладеть основными навыками ситуационного общения и использовать полученные знания на практике.

Актуальные вопросы речевого этикета, разработанные в фундаментальных трудах Н.И. Формановской (1979; 1982; 1983; 1987; 1989), получили дальнейшее развитие в работах: А.Я. Скишдло (1987), Л.Л. Чахоян (1982, 1984), Т.Н. Щуголь (1989), А.Г. Гурочкиной и Л.З. Давыдовой (1990), В.И. Шматовой (1990) и других отечественных лингвистов.

Цель данной работы – охарактеризовать особенности английского этикета XIX века.

Именно по тому, насколько искусно человек владеет речевым этикетом, можно определить степень его воспитанности. Поскольку формирование английского речевого этикета уходит корнями глубоко в историю и тщательно оберегается по сей день, любое отклонение от него может быть расценено как грубость и невоспитанность, что делает соблюдение языковых норм чрезвычайно важным.

Н.И. Формановская дает такое определение речевому этикету: «это выработанные обществом правила речевого поведения, обязательные для членов общества, национально специфичные, устойчиво закрепленные в речевых формулах, но в то же время исторически изменчивые» [5, с. 3].

Английский речевой этикет Н.Л. Соколова определяет как: «разветвленную языковую микросистему ситуативно-обусловленных, тематически сопряженных, коммуникативно-направленных единиц, взаимосвязанных и взаимозависимых в рамках диалогических единств в момент реального функционирования в речи» [2, с. 52].

В отличие от предшествующих столетий этикет XIX века носил буржуазный характер: общепринятые правила поведения становились распространенными среди всех слоев общества. Этикет больше не был связан с поведением при королевском дворе, а касался всех и был направлен на регламентирование ежедневного бытового поведения каждого отдельного человека. Входит в моду разветвленная система этикетных норм и установок, касающихся самых мелких деталей личной и социальной жизни людей, в результате чего влияние этикета на частную жизнь индивида чрезвычайно велико.

Усложнены были правила поведения и в отношении женщин. Жизнь респектабельной женщины XIX века была окружена системой запретов, сопровождавших ее с младенчества. Так, девушки до замужества не могли есть в гостях, много говорить, демонстрировать свои знания в какой-либо области, зато от них требовалось «умение» легко краснеть и падать в обморок.

Мужчины, в свою очередь, должны были всячески подчеркивать привилегированное положение и благочестие дамы, что выражалось в оказании бесчисленных мелких услуг и существовании таких норм этикета, как обязательное вставание, снятие шляпы перед женщиной, обязанность открывать перед ней двери, помогать сесть, подняться в экипаж или спуститься с него, нести все ее вещи от перчатки до дамской сумочки.

Англичане демонстрируют умеренность и сдержанность в поведении и в общественной жизни, они не склонны к крайностям. Предпочитают держаться золотой середины. А. Герцен так описывал диалог англичанина и француза, когда первый объяснял разницу между двумя национальностями: «Видите ли, вы с жаром едите вашу холодную телятину, а мы хладнокровно съедаем наш горячий бифштекс» [4, с. 245].

В первой половине XIX века распространено обращение *master* по отношению к представителям «низших» классов, изредка может использоваться и обращение *sir*, что свидетельствует о росте самосознания этих представителей и увеличении внимания к ним представителей более «высоких» сословий [1, с. 58]. Также чрезвычайно популярными (в силу нарастания демократических настроений) становятся обращения по имени:

- обращения по краткой форме имени;

- употребление сочетания *Mr.*, *Mrs.*, или *Miss* (для молодой девушки или незамужней женщины) + фамилия того (той), к кому обращаются: *Mr. Jones*. Вежливая форма обращения к женщине – *Madam*, например, *Can I help you, madam?* – обращение продавца к женщине. Соответствующая форма обращения к мужчине (особенно стоящему выше по положению) – *Sir*;

- в соответствии с демократизацией общества распространяются и грубовато-демократичные формы обращения, такие, например, как *man* и *woman*;

- термины родства чаще употребляются в сферах неродственных отношений, что позволяет выразить отношение к собеседнику как к близкому и равному;

- полностью выходит из употребления обращение со статусным значением *your worship* [3, с. 96].

Во многих отношениях англичане одновременно и самый вежливый и самый неучтивый народ в мире. «Их вежливость произрастает из уважения к человеческой личности и поощряется природной доброжелательностью» [4, с. 112].

Очень мягкая, сдержанная манера общения тесно связана с жестким соблюдением законов, правил поведения и норм приличия. При попытке искренне выразить свои чувства можно столкнуться с непониманием, смятением, а в некоторых случаях даже с испугом англичан.

Список использованной литературы и источников:

1. Лежнева, И.Г. Социолингвистическое развитие английского и русского речевого этикета :на материале форм обращения, формул приветствия и прощания: дис. ...кандидата филол. наук [Текст] / И.И. Лежнева. – Воронеж, 2001. – 163 с.
2. Соколова, Н.Л. О системном характере речевого этикета [Текст] / Н.Л. Соколова // Филологические науки. – 2005. – №1. – с. 43-52.
3. Стернин, И.А., Ларина, Т.В., Стернина, М.А. Очерк английского коммуникативного поведения [Текст] / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2003. – 185с.
4. Сухарев, В. А. Психология народов и наций [Текст] / В. А. Сухарев, М. В. Сухарев. — Донецк: Сталкер, 1997. – 400 с.
5. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения [Текст] / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

УДК 81-13

СТЕПЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИДАКТИЗМА В РЕЧЕВОМ ЖАНРЕ СУГГЕСТИВНОГО ДИСКУРСА «ПОУЧЕНИЕ»

Шутова Ольга Александровна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация

В современной лингвистике жанры речи принято изучать в рамках того или иного речевого события. Поучение, которое является предметом нашего исследования, рассматривается в статье как жанр суггестивного дискурса. Объектом изучения является речь педагога, где элементы суггестии встречаются довольно часто.

Термин «суггестия» определяется как воздействие на человека (прежде всего вербальное), воспринимаемое им без критической оценки, иными словами – латентное (скрытое) словесное воздействие [5, с. 12].

Существует лишь ряд работ, в которых исследуются особенности суггестивного воздействия и их отражение в соответствующих типах текста: Н.И. Лихошерот, Н.В. Орловой, А.А. Романова, И.Ю. Черепановой, Т.И. Шеловских и др. Однако жанровая природа суггестивного дискурса (в частности, в дидактической сфере) не получила здесь должного освещения. Так, А.А. Романов и И.Ю. Черепанова характеризуют психотерапевтические тексты и тексты религиозного характера (мантры, заклинания, молитвы и пр.). Н.И. Лихошерот, Т.И. Шеловских, Н.В. Орлова и др. исследуют побудительные жанры речи (совет, в частности) в отрыве от определенного типа дискурса. Мы рассматриваем жанр «поучение» как речевой жанр суггестивного дискурса.

Цель данной работы – проанализировать суггестивный речевой жанр поучение с точки зрения степени проявления в нем дидактизма.

Анализ этических представлений сквозь призму жанров, то есть обращение к морали, делает актуальным вопрос о мотивах вовлечения в педагогический дискурс этических категорий.

Предполагаются, что моральные суждения содержат этические оценки [4, с. 83-91], хотя, например, выражение «читать мораль» – номинация жанра (такая же, как читать доклад, читать лекцию) - содержит сегодня резко негативную оценку речевого воздействия, а само понятие морализаторство можно трактовать так: «Морализаторство - прямое следствие пренебрежения теми границами, которые сама мораль ставит моральному поучению как

явлению безнравственному по своей сути» [1, с. 298]. Таким образом, жанр поучения воспринимается в наше время негативно.

Но, рассматривая данный суггестивный жанр в диахроническом аспекте, следует отметить, что во времена Владимира Мономаха (1053 – 1125) он был традиционным для знати. Именитые князья в качестве наказа своим детям и внукам писали грамоты, в которых излагали основные свои заветы [3, с. 94-95]. Владимир Мономах, будучи великим князем, в своем «Поучении» обращается к потомкам, а косвенно ко всем русским князьям, перечисляя все этические нормы того времени: «как верующему человеку надлежит жить благочестиво, как вести себя в разных ситуациях, как тремя добрыми делами – «покаянием, слезами и милостынею» побеждать врагов и освобождаться от грехов своих» [3, с. 100-101].

В своем наставлении он цитирует известного богослова IV века Василия Кесарийского: ««...» мудрых слушать, старшим повиноваться, с равным себе и равным в любви пребывать, без лукавого умысла беседуя, а побольше вдумываться; не неистовать словом, не осуждать речью, ... не уклоняться учить падких на власть, ни во что ставить всеобщее почитание» [3, с. 112]. Следует отметить, прежде всего, структуру данного суггестивного жанра, где вместо общепринятого глагола в императиве используется инфинитив глагола в побудительном значении (*слушать, повиноваться, в любви пребывать, вдумываться, не неистовать, не осуждать, не уклоняться*), что звучит более подчеркнуто и более категорично. Грубо говоря, можно сказать, что предложения с инфинитивом выражают то, что люди должны делать (или чего они не должны делать). В отличие от императива инфинитив обращен к «людям» вообще, а не к действительному или воображаемому «ты», и, как неоднократно отмечала А. Вежбицкая, обсуждая инфинитивную конструкцию в польском языке: «Употребляя инфинитив, говорящий исключает возможность ответной реплики, как бы сообщая: «Никакие обсуждения не допускаются» («Никаких возражений»). Императив же предполагает некоторого «ты», а отношения между «я» и «ты» всегда предполагают возможность диалога (в

принципе, адресат может ответить говорящему), в то время как инфинитивная конструкция не предусматривает никакого «ты» и, следовательно, исключает какую бы то ни было возможность ответной реплики» [2, с. 194-195].

Рассматривая имплицитную форму выражения суггестивного речевого жанра поучения, следует отметить, что автор здесь использует только лишь прямые директивы, а морализаторство в данном тексте не является негативным фактором, так как в древнерусской педагогике царит суровый патриархат: «семья образуется на началах подчинения и строгости» [3, с. 112]. Все это было заимствовано из Ветхого завета и «пришлось по сердцу» нашим предкам: «Отношение родителей к детям должно быть суровым: отец, не бойся всячески учить и наказывать детей; суровое отношение к детям не только не противоречит отеческой любви к ним, но, наоборот, свидетельствует о любви» [3, с. 113].

Обучающая роль была присуща не только поучениям. Дидактизм оказался одним из ведущих принципов всей средневековой «учительной» литературы, направленной на «ученье, на обличенье, на управленье, на наказанье» [4, с. 85].

Общественное отношение к такому роду деятельности, однако, не оставалось неизменным. Поучение (популярнейший жанр древнерусской литературы!), поучительные сюжеты, названные в статье Н. В. Орловой «христианством в действии», чужеродны современному сознанию, в котором глагол *поучать* имеет однозначно отрицательные коннотации [4, с. 91]. Данный дидактический суггестивный речевой жанр, основанный на прямом морализировании, неактуален относительно давно.

Тот факт, что в культурное пространство двадцатого века в большей степени вписались косвенность-содержащие поучительные суггестивные жанры, подтверждает устойчивую тенденцию к устранению откровенного морализаторства, в результате чего их дидактичность еще более понижается.

Таким образом, можно сделать вывод, что в массовой коммуникации сегодня налицо факт интенциональной трансформации дидактических

суггестивных жанров вообще. Из речевой культуры уходит морализаторство. Особенно заметен этот процесс в суггестивных речевых жанрах, принадлежащих учебно-воспитательной сфере. Претерпевают изменения и моральные ценности личности. Нетерпение к всякого рода поучениям (проявляющееся сегодня уже у детей) свидетельствует о том, что усиливается чувство личного достоинства, независимости, то есть качества, изначально признаваемые западными ценностями. С другой стороны, усиливающийся эгоцентризм, переживание собственного «Я» снимает запрет на интимное.

Список использованной литературы и источников:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М. Энциклопедия, 2008. – 528 с.
2. Вежбицкая, А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. - 272 с.
3. Латышина, Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X-XX века): Учебное пособие [Текст] / Д.И. Латышина. – М.: Издательский Дом «ФОРУМ», 1998. – 603 с.
4. Орлова, Н.В. Жанры и тема: об одном основании типологии [Текст] / Н.В. Орлова // Жанры речи – Саратов: Колледж, 2002. – С. 83-91.
5. Романов, А.А., Черепанова, И.Ю. Суггестивный дискурс в библиотерапии [Текст] / А.А. Романов, И.Ю. Черепанова. – М.: Лилия ЛТД, 1999. – 128 с.

УДК 378.126

ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПЕСНИ

Якушенко Снежана Олеговна
студентка 4 курса группы ФИЛаф/б-43-о,
направления подготовки «Филология»
Научный руководитель –Луговой В.С.
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и
методика обучения»
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г.Севастополь, Российская Федерация

Одной из актуальных проблем современного языкознания является проблема взаимодействия языка, культуры и человека. Одним из компонентов понятия «КУЛЬТУРА» является песня. Это связано с тем, что древнейшие представления о мире зафиксированы в фольклоре и влияют на формирование национального менталитета.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью выявить и описать основные языковые характеристики современного французского песенного материала (фонетические, лексические и грамматические). Но ввиду ограниченного объема публикации, мы бы хотели в данной статье осветить только лексические особенности французского песенного материала.

Главной целью нашего исследования является анализ лексического наполнения аутентичного песенного материала на предмет использования в его составе фразеологических единиц.

Слово «Песня» (нем. — *Lied*, франц. — *chanson*, итал. *canzone*, англ. — *song*) означает первичный вид музыкально-словесного высказывания. Это — фольклорный жанр, который в широком своем значении включает в себя все, что поется, при условии одновременного сочетания слова и напева; в узком значении — малый стихотворный лирический жанр, существующий у всех народов и характеризующийся простотой музыкально-словесного построения.

В любой национальной культуре музыка занимает почётное место. И французская нация не является исключением. Свои корни французская музыка взяла из фольклорных произведений, она зародилась на основе фольклорной традиции кельтских и германских племён. С распространением христианства стала развиваться и церковная музыка. А в эпоху средневековья при королевских дворах Франции популярной была и светская музыка.

Сами французы тонко дифференцируют исполнителей песен и музыки: *шансонье* — это те, кто поет песни на слова и музыку собственного сочинения; *певцы варьете* — это те, кто поет «чужие» песни; есть еще *паролье* — это авторы

стихов. К шансонье нередко относят большинство французских эстрадных певцов [1 с. 53].

У современной французской песни существуют два источника: один – *кафе-концерт*, другой – *высокая политическая поэзия*, породнившаяся с народной музыкой.

Говоря о своеобразии французской песни, нельзя обойти вниманием тот факт, что всемирно известной ее сделали не только композиторы, исполнители, но и поэты, лучшие произведения которых легли в основу французских песен благодаря высокому стилю, лиричности, образности и своеобразному лексическому наполнению, в котором и фразеологические единицы нашли свою нишу и украсили своей фигуральностью и эмоциональностью текстовый материал современных французских песен.

Как известно, фразеология – это наука об устойчивых словосочетаниях. В лингвистической литературе существуют различные классификации фразеологизмов, но наиболее распространенной в языкознании является предложенная в 40-е годы XX в. классификация В.В. Виноградова (которая и легла в основу нашего исследования), которая восходит к концепции известного французского лингвиста Шарля Балли [2 с. 119]. В.В. Виноградов выделял 3 основных типа фразеологических единиц, а именно:

1. Фразеологические сращения – устойчивые сочетания, значение которых не выводится из значений их компонентов; часто в состав сращений входят устаревшие, архаические формы. ФЕ *Un mouton à cinq pattes* (букв.: «баран на пяти ногах») *белая ворона* – человек, не похожий на других.

1. Фразеологические единства – устойчивые сочетания, значение которых частично выводится из значений входящих в них компонентов; обычно имеют параллельные свободные сочетания. ФЕ *En voir de toutes les couleurs* (букв.: «повидать все цвета») – *пройти сквозь огонь и воду*.

2. Фразеологические сочетания – устойчивые сочетания, в составе которых только одно из слов имеет фразеологически связанное значение. ФЕ *Froncer les sourcils* (букв.: «насунуть брови») – *хмуриться*.

Чтобы не быть голословными, мы бы хотели предоставить материалы нашего исследования, основанные на анализе песенного материала объёмом 50 музыкальных композиций (как классических, так и современных музыкальных направлений).

Jacques Brel – Amsterdam

Des poissons ruisselants
Ils vous montrent des dents
A croquer la fortune
A décroisser la lune
A bouffer des haubans

Alizée – L'alize

C'est aux quatre vents
Que j'aime être logée
Moi, je suis comme le vent
J'emporte tous mes secrets

Alizée – Moi Lolita

Moi je m'appelle Lolita
Quand je rêve aux loups
C'est Lola qui saigne
C'est pas ma faute
Et quand je donne ma langue aux chats
Je vois les autres
Tout prêts à se jeter sur moi

За основу нашей работы были взяты песни таких знаменитых французских исполнителей как Jacques Brel, Edit Piaf. Исследовав лексическое наполнение текстов песен этих исполнителей, мы можем сказать, что они являются лексически насыщенными и экспрессивными, благодаря тому, что в них содержится большое количество образных слов и выражений, а также и устойчивых словосочетаний. Анализ текстов песен современных исполнителей, таких как Alizée (Alizée Jacotey) и Isabelle Geffroy (ZAZ) говорит о том, что тексты данных исполнителей являются более лаконичными и эмоциональными, благодаря использованию в них молодёжной лексики и молодёжного жаргона, а употребление фразеологических единиц носит довольно ограниченный характер.

Предварительные результаты нашего исследования говорят о том, что фразеологические единицы не играют в настоящее время ведущей роли в лексическом наполнении текстового материала современной французской песни, т.к. песня должна быть не только мелодичной, но и лаконичной, но тем не менее фразеологизмы украшают ее и придают ей дополнительную эмоциональную окраску, хотя чаще всего используются во французской поэзии и прозе.

Список использованной литературы и источников:

1. Карамышева Т.В., Иванченко А.И. Уроки французского языка / Т.В. Карамышева, А.И. Иванченко. – С.-П. «КАПО», 2001.
2. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография. Избранные труды / В.В.Виноградов. – М. : Поиск, 1977.
3. Степанов, Ю.С. Французская стилистика [Текст]/ Ю.С. Степанов. – М. : УРСС, 2002.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М: ИРМ, 2000.

***«Актуальные проблемы методологии и методики преподавания
в высшей школе»***

УДК 372.881.111.1

**АУТЕНТИЧНОСТЬ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

***Бабкина Елена Владимировна,
старший преподаватель кафедры
«Романская и германская филология»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г.
Севастополь, Российская Федерация***

Одним из ключевых принципов современной методики преподавания иностранных языков является принцип аутентичности, который реализуется в трех аспектах: выборе аутентичных материалов, использовании аутентичной методики, создании аутентичного общения в аутентичной среде. Понятие «аутентичный», от греческого *authentikos*, обозначает «подлинный, основанный на первоисточнике».

В методике преподавания иностранных языков последних лет термин «аутентичный» был значительно переосмыслен. Под аутентичностью, как правило, понимают естественность и оригинальность.

Идея использования аутентичных текстов при обучении профессионально- ориентированному чтению не нова. Однако, до сих пор не

существует единого мнения относительно понятия аутентичности. В современной методической литературе последнего времени проблеме аутентичности уделяется большое внимание. Несмотря на различные трактовки, обычно аутентичным называют текст, написанный для использования иноязычной общностью, но не для изучающих иностранный язык [1, с.17], т.е. аутентичный текст – это текст, который не был изначально предназначен для учебных целей.

В лингвистическом аспекте аутентичные тексты характеризуются своеобразием лексики и синтаксиса. Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая лексика, безэквивалентная лексика, реалии. В психологическом аспекте в таких текстах находит свое выражение деятельностьная структура говорения.

Обосновывая применение аутентичных, неадаптированных текстов, предназначенных для носителей языка, методисты выделяют следующие аргументы: 1) использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни»; 2) «препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики; 3) аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых; 4) аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка; 5) аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте.

Таким образом аутентичные материалы мотивируют учащихся, потому что они более интересны внутренне и являются большим стимулом для учебы, чем искусственные или неаутентичные материалы. Сторонники, выступающие за использование аутентичных материалов, также добавляют, что аутентичные

тексты приближают читателя к целевой языковой культуре, делая изучение более приятным и потому усиливают мотивацию.

В работах зарубежных и отечественных методистов мы встречаем разные классификации аутентичности. Однако не существует единого мнения о том, какой текст можно признать аутентичным в методическом плане.

Также постоянно ведется дискуссия о разных видах аутентичности, поскольку не существует какого-либо одного глобального и обобщенного понятия аутентичности. Она представляет собой совокупность целого ряда условий, разных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации. Каждый из составных элементов учебного занятия – тексты, учебные задания, обстановка на занятии, учебное взаимодействие – имеет свои критерии, позволяющие отличить аутентичный текст от неаутентичного. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности. При этом понятие «аутентичный» распространяется также и на другие аспекты учебного процесса. Широко обсуждаются такие вопросы, как: аутентичность материалов, прагматическая аутентичность, аутентичность взаимодействия, личностная аутентичность, аутентичность текстов, используемых в процессе обучения, аутентичность восприятия этих текстов учащимися, аутентичность заданий, аутентичность социальной ситуации на занятии.

Использование аутентичных текстов в процессе обучения иностранным языкам также вызывает неоднозначные суждения. Если строго считать аутентичными тексты, предназначенные авторами для носителей языка, т. е. включающие всё разнообразие лексики и грамматических форм, фоновые знания и т. д., это может сделать и часто делает невозможным использование аутентичных материалов в аудитории. При этом признается, что упрощение языка в соответствии с нуждами реципиента является неотъемлемой частью естественной коммуникации. Поэтому ряд авторов считает, что «допускается методическая обработка текста, не нарушающая его аутентичности, как и специальное составление текста в учебных целях» [3].

В техническом вузе при обучении студентов основной корпус учебных так называемых аутентичных материалов составляют учебники по общетехническим и узкопрофильным инженерным дисциплинам. Общеизвестно, что научные тексты обладают следующими характеристиками: а) предмет обучения; б) адресант и его цель; в) адресат; г) связанный с ним эффект воздействия; д) дейктические средства маркировки автора и адресата; е) система ссылок на источники информации.

При этом тексты учебников инженерных дисциплин ориентированы на специфически подготовленного адресата — учащегося, обладающего определенными зачатками профессиональной компетенции инженера. Таким образом, в терминологии когнитивной науки адресант и адресат имеют общее знание — то, что они в силу частичной общности образования знали еще до данного акта общения, в процессе которого будут вырабатывать совместное знание. Общее знание, на наш взгляд, и должно быть положено в основу выделения понятия «аутентичный» в нашем случае, поскольку тексты учебников по инженерным дисциплинам (на английском и других языках) всегда изначально предназначены для учебных целей. Релевантным оказывается вхождение личности в определенный социум, моносоциумная коммуникация, понимаемая как общение членов одного социума.

В свете вышеизложенного представляется целесообразным предложить следующее определение аутентичного текста. Аутентичный инженерный текст — это текст, принадлежащий учебно-научному и научно-техническому подстилям и написанный преподавателем-инженером для инженера (или будущего инженера), на «языке посвященных», т. е. в рамках одной социальной группы, имеющей характерные языковые особенности, к которым относятся прежде всего социальные страты. Критерием аутентичности в данном случае является моносоциумная коммуникация, базирующаяся на общих знаниях и проявляющаяся в кодифицированности речи. Таким образом, научно-популярные тексты, которые в традиционных классификациях объединены в одну группу с научно-учебными и научными, применительно к инженерному

профилю не являются аутентичными, так как не отвечают условиям моносоциумности коммуникантов и кодифицированности речи.

Несмотря на неоднозначность толкование понятия «аутентичность» в современной методике, использование аутентичных текстов при подготовке будущих инженеров в силу их высокой мотивационной способности неоспоримо. Только научившись читать профессионально-ориентированные иноязычные тексты в подлиннике, специалист выработает у себя привычку и вкус черпать информацию «из первых рук», из иностранных источников для последующего переноса в собственную профессиональную деятельность. Однако, говоря об аутентичности в методическом плане, нельзя ограничиваться лишь аутентичностью текстового материала, поскольку аутентичность – понятие относительное, это свойство присуще не тексту как таковому, а тексту в конкретном контексте. Аутентичность представляет собой совокупность целого ряда условий, разных видов аутентичности, причем степень наличия того или иного вида может быть различной в зависимости от ситуации, а задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех видов аутентичности. Поэтому для оптимизации процесса обучения профессионально-ориентированному чтению в условиях технического вуза аутентичный инженерный текст может стать основным способом обучения когнитивно- коммуникативным навыкам чтения на иностранном языке.

Список использованной литературы и источников:

1. Nuttall C., Teaching Reading Skills in a Foreign Language. – Oxford: Macmillan Heinemann, 1996.
2. Breen M. P. Authenticity in the Language Classroom / Breen M. P. // Applied Linguistics. — 1985. — 6/1. — P. 60—70.
3. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Носонович Е. В. // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 1. — С. 11—15.
4. Мильруд Р. П. Методологические основы обучения иностранным языкам / Мильруд Р. П. — Тамбов, 1995. — 51 с.

5. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.

УДК 378.1:159.9

ПОНЯТИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*Богущ Татьяна Витовна,
аспирант направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки
Научный руководитель – Бежанова Н.Л.,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В настоящее время в системе высшего образования наблюдается рефлексивный период развития, направленный на повышение качества образования. В практику обучения педагогических ВУЗов внедряются рефлексивные принципы и технологии, а также частные формулировки отдельных понятий, которые могут стать инструментом подготовки будущих учителей к педагогической деятельности и формирования у них особенно важных профессиональных компетенций. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» указывается, что будущие педагоги должны владеть «способностью проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)» [6, с. 7]. Для достижения данной цели Г.И. Михалевская отмечает необходимость смены позиции: перевод студента педагогического ВУЗа из пассивной позиции объекта в активную рефлексивно-исследовательскую позицию по отношению к собственному опыту и учебной деятельности [2]. Определение предложенной

позиции в качестве понятия относительно студентов педагогических учебных заведений в литературе не встречается.

Цель статьи – определить понятие рефлексивно-исследовательской позиции студентов педагогических ВУЗов.

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него методологической культуры, одним из признаков которой выступает рефлексия предпосылок, процесса и результатов собственной деятельности.

Анализ литературы показывает, что в самом общем смысле рефлексия – это направленность человеческой души на самое себя [1], самоанализ деятельности и её результатов [7].

По мысли И.И. Мечникова, человек большую часть своего существования должен посвятить развитию собственной личности. Поэтому «потребность в рефлексии собственных действий, теоретических знаний может и должна быть сформирована в стенах ВУЗа на индивидуально-личностном уровне» [3, с. 45]. В университетском образовании это одна из важнейших задач, так как именно рефлексивные умения позволяют специалисту войти в конкретную профессиональную деятельность.

Рефлексия для будущего педагога является важным условием его самосовершенствования, профессионального и личностного роста, помогает преобразовать педагогическую проблему в задачу деятельности, выйти в исследовательскую позицию по отношению к своим трудностям [1].

Г.П. Щедровицкий в механизме рефлексии выделяет этап рефлексивного выхода. Он может быть проинтерпретирован как смена позиций как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Новая позиция, характеризующаяся относительно прежней и будущей деятельности, будет называться «рефлексивной позицией» [7].

В.А. Сластенин определяет рефлексивную позицию педагога как системообразующий фактор его профессионализма и зрелости, как структурное

динамическое новообразование личности, включающее систему ее отношений и свойств и характеризующие ее как субъекта деятельности [4]. Данное положение выступает как предпосылка общей характеристики рефлексивно-исследовательской позиции студента – будущего педагога, осознанное нами в качестве ориентира исследования.

В процессе подготовки будущих педагогов особенно важным представляется понятие педагогической рефлексии, которая в педагогической психологии понимается как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ребенка [4].

Необходимость становления исследовательской позиции в ВУЗе связана, с одной стороны, с современными актуальными требованиями к специалисту с высшим образованием, с другой, – с некоторыми недостатками профориентационной работы в школе. По мнению Е.А. Смольской, современного первокурсника часто характеризует отсутствие направленности на будущую профессиональную деятельность. Поэтому, чтобы соответствовать требованиям современного рынка труда, будущий специалист уже на стадии подготовки к профессиональной деятельности должен быть субъектом своего образования [5].

А.А. Бизяева сопоставляет исследовательскую позицию с педагогической рефлексией, которую определяет как механизм развития исследовательской позиции. Признаками исследовательской позиции, по мнению автора, является рефлексия своей собственной деятельности и субъектности, в ходе которых происходит осмысление и оценка эффективности, стратегий развития личности ученика [1].

Как показывает анализ указанных источников, рефлексия и исследовательская позиция тесно связаны между собой. Поэтому в литературе встречается понятие «рефлексивно-исследовательская позиция».

А.С. Обухов понимает под рефлексивно-исследовательской позицией такую, в которой человек испытывает потребность попадать в ситуации поиска, проходить все этапы исследовательской деятельности [3]. Однако, данное определение не учитывает особенностей рефлексии, как особо важного качества педагога. Поэтому на основании исследований В.А. Сластенина, М.Н. Борытко, И.Г. Бессоновой, Е.А. Смольской, А.А. Бизяевой под рефлексивно-исследовательской позицией студента педагогического ВУЗа мы будем понимать систему отношений к своей деятельности и к себе, как к ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для профессионального и личностного роста.

Развитию рефлексивно-исследовательской позиции педагога, по мнению Б.М. Островского, способствуют задания алгоритмического характера, которые включают в себя три части: а) исследовательская часть: что я сделал (результат)? как я это сделал (средства, способы, «технология»)? зачем я это сделал, ради чего? б) критическая часть: то ли я сделал, что хотел? так ли я сделал, как хотел? как я отношусь к тому, ради чего я это сделал? в) нормативная часть: что я буду делать впредь в подобных ситуациях? как я буду делать впредь? ради чего я буду делать то, что буду делать? [7]. Предложенные задания могут быть адаптированы к содержанию подготовки будущих учителей начальных классов, потому что позволят им объективно проанализировать и выстроить траекторию своей будущей профессиональной деятельности, и послужить основой рефлексивного блока программы учебной практики по направлению «Педагогическое образование».

Таким образом, актуальность внедрения рефлексивных принципов и технологий в процесс подготовки будущих педагогов в ВУЗе отмечается в ФГОС ВО. Анализ психолого-педагогической литературы показывает неразрывную связь между формированием у студентов исследовательской позиции на основе рефлексивной деятельности. В связи с этим можно выделить необходимость развития у студентов – будущих педагогов рефлексивно-исследовательской позиции, под которой мы понимаем систему их отношений

к своей деятельности и к себе, как к ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для профессионального и личностного роста.

Список использованной литературы и источников:

1. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия/А.А. Бизяева. – Псков: Изд-во ПГПИ, 2004. – 216 с.
2. Михалевская, Г.И. Педагогика высшей школы/ Г.И. Михалевская. – Спб: Речь, 2007. – 208 с.
3. Обухов, А.С. Исследовательская позиция личности/А.С. Обухов// Школьные технологии, 2007. – №5. – С. 21-25.
4. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. М.: Просв., 1976. - 160 с.
5. Смольская, Е.А. Исследовательская позиция будущего педагога: принципы и условия ее становления/Е.А. Смольская//Вестник Череповецкого гос. университета. – В. № 1 (42). – Т.4. – 2012. - С. 126-129.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). – URL:http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (дата обращения 20.03.2017)
7. Щедровицкий, Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1, № 1. С. 16–28.

УДК 159.99

ФАКТОРЫ И ГРУППЫ РИСКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Болонова Карина Анатольевна
Студентка 3 курса бакалавриата,
группы 31-ПС-15,
направления подготовки «Психология»
Научный руководитель – Терницкая С. В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация

Рассматривая факторы роста численности самоубийств и суицидальных попыток, можно отметить, что СМИ стали чаще затрагивать тему суицида, что и повлекло за собой возрастание смертности из-за суицидальных наклонностей. Причем влиянию поддаются не только подростков, но и взрослых. А особенно детей, в силу их повышенного интереса ко всему неизведанному. К сожалению, нужно признать, что актуальность данной темы только возрастает в современном обществе, в частности в России. Оказавшись в нынешнем положении, страна вынуждена была признать свою неготовность дать отпор такого масштаба проблеме.

Суицид (самоубийство) – это разновидность поведенческого отклонения, относящееся к внутридеструктивным формам девиаций, т. е. ведущим к распаду личности (по классификации Т. А. Донских). Цель суицида – осознанное, умышленное лишение жизни самого себя. Нужно заметить, что совершение самоубийства детьми в возрасте до 5 лет и людьми с психическими отклонениями нельзя признать истинным суицидом. Такая форма девиаций присуща каждой социальной группе по отношению к конкретной личности либо к данной группе в целом как одно из общественных явлений. К этой же группе внутридеструктивных девиаций автор приписывает конформизм, нарциссизм, фанатизм, аутизм как виды саморазрушительного поведения [1].

Уровень суицида в РФ остаётся одним из максимальных в мире и составляет 15.4% на 100 тыс. населения (на апрель 2016 г.). Важным замечанием является то, что исследователи нашли высокую корреляцию алкогольной зависимости и уровня самоубийств в России [2]. Для сравнения можно привести статистику 2013 года, где суицид оказался причиной 28779 из 1871809 (1,54%) смертей в России [3].

Число суицидов среди несовершеннолетних детей в России выше общемировых показателей в три раза. В 2015 году в России было зарегистрировано более 460 суицидов детей. В 2016 число погибших от суицида составило 350 детей, без учета суицидальных попыток на момент 22.08.2016 года [5].

Такая тенденция растет так же исходя из того, что возрастает пропаганда самоубийств через социальные сети. В России каждый месяц интернетом пользуются 68% населения старше 12 лет. Это как минимум 83 млн. человек. Исходя из вышесказанного, можно выявить связь роста численности детского и подросткового суицида с численностью младшего круга пользователей [6].

Наибольшее свое распространение так называемые «группы смерти» получили в одной из наиболее широко используемой социальной сети «ВКонтакте». Они имеют самые различные названия, чаще всего не относящиеся к теме суицид. Например, «Синий Кит», «Тихий кит», «Киты плывут вверх», «Космический кит», «Белый кит», «Китовой журнал», «Море китов», «Океан китов», «Летающий кит» и мн.др. Закономерность лишь в том, чтобы в названии присутствовало слово «Кит». Хотя есть исключения, типа «Разбуди меня в 4:20». Так же нужно обратить внимание на большое количество различных фото, видео и музыкального материала, напрямую и косвенно затрагивающих тему суицида, тем самым провоцирующих свести счеты с жизнью.

Нужно сказать, что бороться с какой-либо проблемой – значит искоренить начальные факторы, приводящие к тем или иным последствиям. К сожалению, невозможно исключить пользование интернетом полностью из жизни современного общества. Мы живем в мире инновационных технологий и огромного потока информации. Но для снижения тенденции к суициду, можно для начала выделить факторы риска и потенциальных «клиентов» суицида. Это позволит родным и близким вовремя выявить суицидальные тенденции и спасти жизнь не только близкому, но и уберечь себя от воздействия негативных факторов, приводящих необратимым последствиям.

Таблица 1

Факторы и возможные группы риска суицидальных попыток и самоубийства

ФАКТОРЫ	ГРУППА РИСКА
<p><i>Социальные факторы:</i> безработица или низкий уровень профессионализма; медицинские работники; не состоящие ни разу в браке; детские травмы при воспитании; склонность к девиациям; активные пользователи сетью интернет;</p>	<p>По общим данным мужчины больше женщин склонны к суициду, а женщины в 4 раза чаще мужчин совершают суицидальные попытки; женщины-врачи чаще мужчин-докторов; овдовевшие, разведенные, женатые, но без детей в семье; одинокие люди; алкоголики, наркозависимые (20-25%).</p>
<p><i>Факторы здоровья:</i> хронические заболевания, с тяжелыми постоянными болями; хирургические вмешательства; наличие родных и близких, совершивших суицид (как фактор наследственности, но пока не доказанный).</p>	<p>Инвалиды с диагнозами: церебральный паралич; бронхиальная астма; рассеянный склероз; эпилепсия; рак, сахарный диабет; порок сердца; перенесенные операции различного направления; ребенок-сирота (родитель совершил суицид);</p>
<p><i>Психические заболевания:</i> депрессия; расстройства личности; панические атаки; повышенная тревожность; импульсивность; вспыльчивость.</p>	<p>Люди с органическими расстройствами; диагнозами шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства; аффективные, невротические поведенческие синдромы; умственная отсталость расстройства психологического развития и т.д.</p>

Говоря конкретно о подростковом и детском суициде можно выделить следующие факторы, влияющие на склонность к суицидальному поведению:

- бедность;
- негативные отношения в семье и со сверстниками;
- алкоголь и наркотики;

- проблемы с учёбой;
- неразделенная влюбленность;
- детское насилие;
- изоляция от общества;
- хронические, неизлечимые заболевания;
- повышенное пользование интернетом.

Отдельно можно заметить, что повышенный риск самоубийства имеют гомосексуальные подростки, которые совершают попытки суицида от двух до шести раз чаще своих гетеросексуальных сверстников.

Из вышеперечисленных факторов можно сказать, что в особом внимании по вопросу суицидальных наклонностей нуждаются дети и подростки из детских домов, неблагополучных семей, дети авторитарных родителей, дети, подвергаемые насилию в семье, хронически болеющих и, соответственно, изолированных от общества, конечно же, дети-инвалиды. Отдельно, исходя из статистики, можно выделить активных пользователей сетью интернет и социальных сетей.

Таким образом, выделив группы риска и факторы суицидального поведения можно значительно снизить уровень самоубийств не только в России, но и уменьшить тенденцию к повышению уровня смертности населения. Ведь масштабы проблемы распространяются на широкую аудиторию. Никто не застрахован от попадания под влияние того или иного фактора риска. Обращая внимание на выделенные факторы риска для группы подростков и детей можно предположить, что дальнейшая работа в направлении профилактики детского суицида будет уместной и эффективной. Например, введение в школах классных часов по теме педагогического просвещения для родителей и близких как вариант формирования у родителей понимания масштабов проблемы, углубления их знаний в области выявления и профилактики суицидальных наклонностей у детей.

Список использованной литературы и источников:

1. Глинский Я. И. Девиантология [Текст] / Я.И. Глинский. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2007. – 528с.
2. Гишинский Я. И., Социальные и медико-психологические проблемы суицидального поведения молодежи // Отклоняющееся поведение молодежи [Текст] / Я. И. Глинский, Л. В. Смолинский, Н. А. Проскурнина / Под. ред. Э. Раска. – Таллин, 1979.– С. 91–104.
3. Евдокушкина Г. Н. Ситуация в России и мире // Смертность российских подростков от самоубийств [Текст] / Г. Н. Евдокушкина, М. В. Чернявский. – М.: ЮНИСЕФ, 2011. – С. 8-18.
4. Плотников Н. И. Самоубийства в России // Социологические исследования [Текст] / Н. И. Плотников. – 1999. – №5. – С. 13-14.
5. Шурыгина И. В. Самоубийства: печальное антилидерство [Текст] / В. И. Шурыгина. – 2013. – № 537–538. – С. 9-12.
6. Информационное агентство Росбалт. «Число детских суицидов в России превышает общемировые показатели в три раза». [rosbalt.ru. http://www.rosbalt.ru/russia/2016/08/22/1543069.html](http://www.rosbalt.ru/russia/2016/08/22/1543069.html) (дата обращения: 03.04.2017).

УДК 378.147:811.161.1'243

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЮРИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Жукова Юлия Георгиевна,
*старший преподаватель
кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Статья посвящена преподаванию английского языка для студентов-юристов. Ключевым моментом является то, что при преподавании английского языка на юридических специальностях, необходимо, несомненно, отметить, что общая языковая подготовка должна сочетаться с профессионально - ориентированной подготовкой.

Расширение международных контактов создаёт благоприятные условия для престижа дисциплины «иностраный язык - английский в сфере юриспруденции» в высших учебных заведениях. В связи с этим актуальным становится вопрос о повышении качества учебного процесса по данной дисциплине и о поиске новых, более эффективных методов и способов обучения студентов-юристов. Принимая во внимание значимость свободного владения английским языком в профессии юриста, условия обучения английскому языку можно назвать достаточно сложными как для самого преподавателя, так и для самих студентов.

Общая языковая подготовка должна сочетаться с профессионально - направленной подготовкой. В группах с достаточно высоким уровнем общей языковой подготовки эффективнее сразу же начинать специальное профессионально-ориентированное обучение. И, наоборот, в группах с низким и средним уровнем владения английским языком необходимо сделать акцент вначале на общей языковой подготовке студентов, а затем на профессионально - направленной. Грамматический материал всегда должен отрабатываться и закрепляться в устной речи. Необходимо отметить, что языковой уровень подготовки абитуриентов, поступающих на юридический факультет, оставляет желать лучшего. Однако, не смотря на это, у поступивших студентов мотивация изучения английского языка, как правило, высокая, поскольку всем известно, что карьера юриста со знанием английского языка даёт большие профессиональные перспективы. Каковы же особенности преподавания иностранному языку студентам-юристам? На протяжении многих лет приоритет в преподавании английского языка отдавался грамматике, изучению вокабуляра, чтению и литературному переводу. Однако в последние годы встал вопрос о практическом использовании иностранного языка. С. Г. Тер — Минасова отмечает, что с недавнего времени изучение английского языка стало более функциональным: «Легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранному

языку как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка — иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах в жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран».

При обучении английскому языку на юридическом факультете общезыковая и профессиональная языковая подготовка должны осуществляться в комплексе. Содержание обучения должно предполагать с самого начала чтение аутентичных текстов и использование их как средств обучения устной речи. Рассматривая проблему студентов, обучающихся по специальности «юриспруденция», хотелось бы отметить, что для них крайне важно свободно ориентироваться в различных образовательных и правовых системах. Необходимо также всегда помнить, о правовой системе, какой страны идет речь. Это важно, поскольку правовые институты в них могут существенно различаться. Например, термины «solicitor» и «barrister» существуют только в британском праве, «counselor» (советник, адвокат) – в США и Ирландии. Ведь проблемы социализации являются всегда актуальными при изучении иностранного языка. При обучении студентов-юристов иностранному языку надо иметь в виду, что современному специалисту необходимо иметь уровень, который позволил бы ему общаться при необходимости со специалистами из других стран. Для этого он должен знать основы грамматики, но, главное, он должен знать лексику юридической направленности. Ведь при условии, что будущий юрист будет обладать грамматическим минимумом, который охватывает основные правила морфологии и синтаксиса и позволяет правильно понимать иноязычный текст, но не обладает профессиональной лексикой невозможно свободно чувствовать себя в разговорной ситуации с другими юристами и не растеряться при обсуждении какой-либо профессиональной ситуации. Поэтому важная роль при иноязычной подготовке студентов-юристов предоставляется усвоению профессиональной лексики. Усвоение лексических единиц осуществляется с целью развития навыков устной речи и направлено на реализацию коммуникативных навыков и адекватную реакцию в

типичных ситуациях профессионального общения, как устного (делать сообщения, касающиеся профессиональной темы), так и письменной (умение составлять резюме, любые юридические бумаги и т. д.). Надо четко понимать, что юридическая документация и общение имеют свои особенности. Во-первых, это четкость и лаконичность при передаче информации. Информация должна передаваться так, чтобы человек был уверен, что ее поняли верно. Важно уметь оперировать основными моделями, понять логичность, владеть лексикой, которая имеет определенные особенности в юриспруденции. Ведь в юриспруденции зачастую всем известные слова переводятся совсем по-другому (например: bar — адвокатура, коллегия адвокатов; jury — суд присяжных; just — правосудие, справедливость; sentence — приговор, наказание и др.)

Что касается развития устно-речевых умений, из тем устной речи должны быть выбраны те, которые имеют юридическую направленность. Таким образом, коммуникативная компетенция студентов- юристов по английскому языку должна носить профессионально - ориентированный характер. Обучение английскому языку студентов юридических факультетов подразумевает развитие у них необходимой профессиональной компетенции. Достижение этой цели становится возможным благодаря специальным методикам обучения, которые направлены на освоение и отработку нового лексико-грамматического материала. Профессионально-ориентированные Case-studies должны быть неотъемлемой частью большинства занятий для обучения студентов устно - речевому общению. Основные юридические науки, такие как уголовное право, международное право, гражданское право и многие другие должны быть широко представлены в программе обучения английскому языку студентов - юристов, для формирования базовой страноведческой подготовки юридического характера. Немаловажное значение при изучении английского языка имеет самостоятельная работа студентов, которая расширяет профессиональную лексико-грамматическую базу обучающихся. Эффективность обучения английскому языку зависит от разнообразия и доступности преподнесения языкового материала юридической тематики для

обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что каждый студент-юрист, окончивший двухгодичный курс обучения в университете, должен читать и понимать юридические тексты, а также достаточно свободно выражать свои мысли по-английски в наиболее типичных ситуациях правовой жизни при некоторой дополнительной подготовке. Наш мир, наше общество, наше сознание сегодня стремительно меняются. Изменения, происходящие во всех сферах, приводят к нововведениям и в системе образования. Сегодня педагогам необходимо готовить студентов работать в изменившихся условиях, нетрадиционно подходить к решению различных ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе. Перед высшей школой стоят новые задачи, в частности — успешное интегрирование студентов в учебный процесс в европейских вузах. Для эффективного решения своих профессиональных задач юрист должен обладать необходимыми знаниями и умениями общетеоретического и прикладного характера.

Список использованной литературы и источников:

1. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. – Тамбов: ТГТУ, 2005. – 159 с.
2. Киктева К. С. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов в вузе / К. С. Киктева // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 3. – С. 185-191.
3. Литвишко О.М., Черноусова Ю.А. Предметно-языковое интегрированное обучение в преподавании профессионально-ориентированного английского языка // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики: ежегодный научно-теоретический и прикладной журнал; под ред. Т.А. Ширяевой. Пятигорск: ПГЛУ, 2015. С. 248-266.
4. Мангушев С. В. Методика преподавания иностранного языка в сфере юриспруденции (рецензия на учебник «Legal English: Quick Overview: Иностраннный язык в сфере юриспруденции: Английский язык») / С. В. Мангушев // Журнал педагогических исследований. 2016. Т. 1. №. 4. С. 2-2.
5. Нурхамитов М. Р. Обучение английскому языку среди студентов юридических специальностей в неязыковом вузе // Приоритетные направления развития науки и образования : материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (8).
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова.- М.: Слово/Slovo, 2000.- С.71

ОБУЧЕНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

*Королева Мария Юрьевна,
преподаватель кафедры иностранных языков
Черноморского высшего военно-морского училища
имени П.С. Нахимова,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Несмотря на повышенный интерес к обучению на основе компетентностного подхода и достаточную историю его существования и применения в зарубежных странах, в нашей стране у преподавателей возникают трудности, касающиеся практических аспектов применения данного подхода как в ходе обучения, так и в ходе оценивания, а также вопросы обеспечения эффективности и качества образования на основе вышеуказанного подхода.

В отличие от традиционного обучения, при котором студенты не могут получить квалификацию или диплом пока они не наберут необходимого количества единиц учебной нагрузки, при обучении на основе компетентностного подхода обращается меньше внимания на время и срок обучения в вузе, а система оценивания знаний и компетенций необходимых для специальности студента позволяет сократить срок обучения в вузе при наличии и демонстрации необходимого уровня владения заранее заданными компетенциями. При таком обучении студенты могут быть зачислены на первый курс и уже на начальном этапе учебы или в течение короткого срока времени получить зачет, если их результаты оценивания будут положительными [1], [2].

Так как последний тип обучения набирает популярность, становится важным выбор наиболее подходящего вида оценивания учебных достижений студентов.

Компетентностно-ориентированное оценивание показывает: что студенты знают, что им необходимо выучить и каким образом вуз может помочь им. При

применении данного подхода в обучении используются следующие виды оценивания: диагностическое, формативное (формирующее) и суммативное (итоговое). В ходе различных программ обучения на основе компетентностного подхода используется один или все виды оценивания. Рассмотрим подробнее каждый из вышеуказанных видов оценивания [2].

Диагностическое оценивание показывает какие базовые знания и компетенции имеют студенты в результате предыдущего опыта обучения школе, работы или иного учебного и жизненного опыта. Оцениваются знания и уровень компетенций, полученных в ходе работы, обучения на курсах и тренингах, службы в армии, самообучения или в ходе массовых образовательных дистанционных курсов. Одним из видов такого оценивания может быть портфолио, цель которого продемонстрировать знания и компетенции, полученные в определенной сфере деятельности, связанной с профессией. В таком портфолио указывается информация о служебных обязанностях, стажировках, тренингах и мастер-классах, которые могут иметь прямое отношение и связь с компетенциями и результатами курса, по которому студент хочет получить зачет и впоследствии квалификацию [2].

Суммативное (итоговое) оценивание дает краткую характеристику того, что студенты выучили за определенный период времени, например, за месяц или целый семестр. В процессе суммативного оценивания обычно используются тесты множественного или единственного выбора, эссе или вопросы, требующие короткого ответа. Такой вид оценивания очень популярен в традиционном образовании и используется для оценивания учебных достижений студентов. В случае обучения на основе компетентностного подхода проведение суммативного оценивания позволяет спланировать дальнейшее руководство и управление процессом обучения студентов.

Формирующее (формативное) оценивание используется педагогами для определения наиболее эффективной индивидуальной траектории обучения и регулирования процесса обучения, учебных заданий и содержания обучения для каждого студента. Например, если студент сдает эссе, а преподаватель

ставит оценку и дает комментарий, который может помочь улучшить текст эссе или лучше организовать его – это формирующий вид оценивания, который помогает студенту достичь лучших результатов, обеспечивает хорошую обратную связь, и в то же время является для преподавателя показателем того, где студенту необходимо помочь. Обратная связь является неотъемлемой составляющей в процессе обучения на основе компетентностного подхода [2].

Рассмотрим некоторые примеры обучения и оценивания в зарубежных вузах.

Возможно наиболее успешным в реализации программ обучения на основе компетентностного подхода, мы можем назвать Западный губернаторский университет (WGU), который одним из первых начал осуществлять программы обучения на основе компетентностного подхода в дистанционном режиме. Обучение в нем построено не в совсем привычном для нас виде, в нем нет обязательных курсов обучения, но есть требования относительно необходимых компетенций, которые студенты должны продемонстрировать [2], [3, с. 2348].

Университет Северной Аризоны (Northern Arizona University) на сегодняшний день является одним из ведущих университетов, специализирующихся в применении лично-ориентированной модели обучения. Их программы обучения позволяют студентам пропускать некоторые занятия, в том случае если они продемонстрируют знание и владение материалом с помощью диагностического тестирования. Если студент обладает компетенцией необходимой ему для получения степени, он может пропустить этот материал и перейти к тому модулю или материалу, где он не компетентен [4].

Средства оценивания, используемые в высшем образовании, отличаются в зависимости от учебного заведения, в котором они применяются. Так, например, в университете ДеПол (DePaul University) (г. Чикаго, штат Иллинойс) студенты заполняют учебное портфолио в ходе изучения каждого

курса [2]. Такая же форма оценивания проводится и в институте иностранных языков Министерства обороны (DLI ESL) в США (Сан Антонио, штат Техас).

В университете Южного Нью Хэмпшэра (Southern New Hampshire University's) учебные достижения студентов оцениваются по заранее определенным компетентностным кластерам, отражающим приоритетные сферы, которые ищут и требуют работодатели от своих подчиненных. Цель такого полномасштабного оценивания - гарантировать качество подготовки выпускников и сформированность качеств и компетенций, которые ищут работодатели у своих служащих и работников. Оценивание затрагивает следующие сферы, связанные с профессиональной деятельностью: навыки коммуникации, критическое и креативное мышление, цифровая и информационная грамотность, навыки работы в группе, основы знания бизнеса и науки, культурные и социальные навыки [2].

Подводя итог, можем выделить следующие формы оценивания, которые являются наиболее эффективными и часто используемыми в процессе обучения на основе компетентностного подхода: учебное портфолио, эссе, тестирование.

Кроме вышеперечисленных форм оценивания в обучении на основе компетентностного подхода применяются следующие формы: шкалы отношений, самооценивание, техники наблюдений, доклады, исследования, презентации, интервью, вопросы, требующие развернутого ответа, тесты множественного выбора. Поэтому в зависимости от дисциплины и модуля, преподаватель может выбрать наиболее подходящий вид оценивания.

Список использованной литературы и источников:

1. Fain, P. Experimental college's first graduate. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.insidehighered.com/news/2013/08/16/new-form-competency-based-learnings-first-batch-graduates> (дата обращения: 20.03.2017).
2. Anderson, C. Competency-based education and assessment. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.skilledup.com/insights/competency-based-education-assessments> (дата обращения: 20.03.2017).
3. Encyclopedia of distance learning. Vol. 4 / ed. Rogers P. L., Berg G. – 2nd ed. – London, Great Britain: Information Science Reference, 2009. – 2612 p.

4. Button, K. 7 competency-based higher ed programs to keep an eye on. [Электронный ресурс] – URL:<http://www.educationdive.com/news/7-competency-based-higher-ed-programs-to-keep-an-eye-on/328382/> (дата обращения: 03.04.2017).

УДК 378.147 (09)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Кузёма Татьяна Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Существенные изменения политических, социальных, экономических условий развития Российской Федерации обусловили потребность в высококвалифицированных, творческих, активных педагогах, умеющих грамотно и эффективно организовывать учебно-познавательную деятельность, стремящихся к постоянному творческому саморазвитию, глубоко владеющих психолого-педагогическими знаниями, ведущих постоянный творческий поиск новых методик и технологий. Потребность в таких преподавателях иностранного языка в высшей школе растет с каждым годом.

Проблема развития творческого потенциала преподавателя иностранного языка в высшей школе была и есть в центре внимания многих отечественных и западных ученых. Отдельные аспекты рассматриваемой проблемы нашли отражение в работах таких педагогов как: Л. Беземянной, А. Волосянского, И. Волковой, Е. Даниленко, В. Мироненко, Л. Павловой, Т. Худик и др. В работах данных ученых раскрыта сущность понятий «творчество», «творческая деятельность», «творческий потенциал» педагога в рамках философского и педагогического подходов.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что понятие творчество интерпретируется учеными по-разному. Философский подход сводится к тому,

что творчество – это характеристика людей, которая активно изменяет действительность. Подобное философское толкование позволяет понимать под творчеством наивысшую форму активности и самостоятельности деятельности людей, где объективное понимание определяется конечным продуктом (научное открытие, художественное произведение, техническое достижение), а субъективное предполагает, что творчество определяется самим процессом деятельности человека и необязательно, чтобы конечный продукт деятельности имел важное и социальное, научное значение. В. Андреев, характеризуя творчество как целостный процесс, выделил ряд его признаков: наличие проблемной ситуации или творческой задачи, социальная и личная значимость и прогрессивность, наличие объективных и субъективных предпосылок, условий для творчества, новизна и оригинальность процесса и результата. Исключение хотя бы одного признака из представленного ряда, по мнению автора не позволит состояться творческой деятельности [1].

Педагогический подход занимает иную позицию в толковании рассматриваемого понятия, предполагая, что педагогическое творчество – это следствие педагогического мастерства. Таким образом, педагогическое творчество преподавателя иностранного языка охватывает все стороны педагогической деятельности: планирование, организацию, осуществление и анализ результатов [3].

Что касается понимания «творческой деятельности», то целесообразно отметить тот факт, что однозначного толкования, приемлемого для всех случаев нет, так как очень трудно провести четкую грань между высоким уровнем мастерства и творческой деятельностью. По мнению И. Волкова творческая деятельность формирует определенные качества творческой личности, а именно: умственную активность и быструю обучаемость, смекалку и изобретательность, стремление добывать знания, необходимые для выполнения конкретной практической работы, самостоятельность в выборе и решении задач, трудолюбие [1].

В рамках изучаемой проблемы были определены основные постулаты творческой деятельности. Так фундаментом творчества является знание, передача которого должна происходить с интересом и творчески. Процесс обучения у преподавателя иностранного языка, если он творчески эрудированный педагог в целом схож с игрой, конечной целью которой является подготовить высококвалифицированных переводчиков и преподавателей иностранного языка, грамотно ориентирующихся в сфере своей деятельности, специалистов, имеющих фундаментальную языковую подготовку, знакомых с новейшими научными технологиями. В этом случае крайне эффективно многократное повторение по-разному творчески организованного изучаемого материала [2].

Особое внимание необходимо уделить строгому отбору учебного материала. В процессе преподавания иностранного языка важным представляется полное соответствие учебного материала объективным понятиям, фактам и открытиям. Для этого на кафедрах иностранного языка систематически должны обновляться учебные программы, курсы и пособия для повышения грамотности в письменной и устной речи. Именно творчески подобранное преподавателями кафедр иностранного языка содержание лекций и практических занятий помогает студентам филологам свободно ориентироваться в современной языковой ситуации.

Также необходимо уделять внимание всестороннему развитию студентов филологов. Включение в содержание лекции собственных методических и научных разработок, исследований в области языкознания, лингвистики, стилистики, методики обучения иностранным языкам, теории и практики перевода позволяет преподавателю иностранного языка существенно повысить уровень знаний студентов, развить их научный кругозор [3]. У студентов филологов нужно формировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка. Творчески спланированное занятие с применением мультимедийной доски, визуальных записей, ярких содержательных плакатов и интересного раздаточного материала намного больше заинтересует студента филолога, чем

обычный традиционный урок. Требуемая творческого подхода, предложенная преподавателем задача быстро и успешно будет решена студентами. Для того, чтобы стать образцом подражания у студентов, преподавателю иностранного языка необходим постоянный творческий, личностный, коммуникативный, профессиональный рост.

Таким образом, для развития творческого подхода к работе у преподавателей иностранного языка должны быть соблюдены следующие условия: наличие на кафедрах качественной материально-технической оснащённости педагогического процесса, устойчивая мотивация к разнообразной творческой деятельности, четкое понимание сущности творческой деятельности, создание благоприятной и креативно насыщенной педагогической среды, побуждающей к раскрытию и проявлению творческих педагогических способностей у преподавателя иностранного языка. Современный преподаватель иностранного языка должен быть творчески развивающейся, самосовершенствующейся личностью, должен проявлять творческий подход ко всему процессу обучения, вовлекать студентов в творческий процесс, пробуждать в них творческую активность.

Список использованной литературы и источников:

1. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Лозовая В. И. Педагогика: [учеб. пособие для студ.пед. вузов] / В. И. Лозовая, Е. Н. Камышанченко, П. Г. Москаленко. – Белгород: изд-во Белгородского гос. инс-та, 1992. – 284 с.
3. Педагогика: [учеб.пос. для студ.пед. вузов и пед. колледжей / отв. ред. П. И. Пидкасистый]. – М.: Педагогическое общество России, 2001 – 640 с.

УДК 372.881.111.1

ПРОБЛЕМА ОМОНИМИИ И СИНОНИМИИ ЗНАКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кузьменко Александра Николаевна,

*ассистент кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В данной статье рассматривается проблема синонимии и омонимии как особенность знака в естественных языках, когда знаки, обозначающие совершенно разные объекты, могут совпадать, также два или более различных знака могут быть соотнесены с одним и тем же денотатом. В процессе обучения иностранному языку омонимия затрудняет понимание при аудировании, особенно при отсутствии знаний о значении одного из омонимов. Синонимия представляет собой проблему при выполнении переводных, условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений при неразличении типов синонимов, а также их непонимании. В данной статье рассмотрено, какими способами могут быть решены данные проблемы в ходе образовательного процесса.

Объем знака является его важным свойством. В естественных и искусственных языках знак может обозначать множество предметов и явлений, также два или более различных знака могут быть соотнесены с одним и тем же денотатом. Эти явления носят название омонимия и синонимия. В ходе образовательного процесса, а именно при обучении иностранному языку указанные выше явления могут вызывать ряд проблем интерпретации, что ведет к частичной или полной потере смысла.

Цель данной работы состоит в том, чтобы показать, какими способами может быть решена проблема синонимии и омонимии в образовательном процессе.

Объектом семиотики являются знаки. Обозначать какой-либо предмет есть не что иное, как указывать на этот предмет, отсылать к этому предмету. На этой основе можно дать следующее определение *знака* и *знаковой ситуации*: чувственно воспринимаемый предмет, указывающий на другой предмет, отсылающий к нему организм, называется *знаком* этого предмета, а сами

ситуации, в которых один предмет функционирует в качестве знака другого предмета, называются знаковыми ситуациями [2, с.29].

Между знаком и предметным значением существует двусторонняя связь. С одной стороны, без знака не может быть предметного значения. С другой – нет предметного значения без знака как носителя этого значения. Следовательно, именно предметное значение является достаточным и, что немаловажно, необходимым признаком знака. Однако предметное значение не исчерпывает той стороны знака, которая называется его значением.

Еще в конце XIX в. немецкий логик и математик Готлоб Фреге [Цит. по: 2, с.40], один из основоположников логической семантики, предложил различать понятия «значение» и «смысл». Знак называет предмет и выражает смысл – это является основной мыслью данной концепции. Значение связано с денотатом, а смысл – с информацией о нем, знаниями о предмете, зафиксированными в данном имени.

По Г. Фреге знак можно рассмотреть следующим образом: денотат (предмет, вещь, явление действительности, число); знак (слово звучащее или записанное; символ; имя); сигнификат (понятие о предмете, вещи; смысл имени; концепт денотата) [Цит. по: 2, с.40].

Таким образом, тот факт, что знак может обозначать или замещать не только единичный объект или конкретное явление, а целое множество объектов или явлений, является его важным свойством. В связи с этим вводится понятие объема знака.

Чем больше конкретных объектов реального мира представляет данный знак, тем больше его объем. Например, слово «дерево» как языковой знак имеет значительно больший объем, чем слово «береза». Совокупность обозначаемых знаком объектов именуется его денотатом [1, с.19].

Указанная выше схема Фреге, однако, определяет такой общий случай, когда свойства знака представлены с максимальной полнотой, а вместе с тем и жестко фиксированы, как это и имеет место в хорошо развитых естественных и искусственных языках [4]. «Искусственные языки – знаковые системы,

создаваемые для использования в тех областях, где применение естественного языка менее эффективно или невозможно» [3]. В искусственных языках, как правило, каждому знаку всегда соответствует один смысл, а смыслу, в свою очередь, – один денотат. В естественных же языках имеются следующие особенности: знаки, обозначающие совершенно разные объекты, могут совпадать, также два или более различных знака могут быть соотнесены с одним и тем же денотатом. Эти явления носят название омонимия и синонимия.

Омонимия является одной из проблем коммуникации, затрудняя как фактическую, так и учебную коммуникации. В учебной коммуникации омонимия затрудняет процесс аудирования, в фактической, при отсутствии у одного из говорящих необходимых познаний данных омонимов, возникают проблемы когнитивного характера.

Следует подробнее остановиться на омонимии как явлении, затрудняющем процесс аудирования. Омонимия – широко распространенный феномен английского языка, поэтому любой человек, изучающий английский язык, сталкивается с омонимами. Задача преподавателя заключается в том, чтобы охарактеризовать данное явление, а в рассматриваемом нами случае обеспечить решение проблемы интерпретации знака, вызванной омонимией.

Особые проблемы в аудио-тексте представляют пары омонимов, в которых одно слово неизвестно обучающемуся. Например, студент знает слово “sound” как звук, но не знает его как «здоровый». Данная ситуация неизбежно ведет к проблеме понимания – к полной или частичной ложной интерпретации. Таким образом, решением данной проблемы может стать снятие языковых трудностей, а именно введение нового лексического материала на предтекстовом этапе аудирования в виде толкования, перевода с использованием двуязычного словаря или же визуализации.

Синонимия как проблема коммуникации возникает чаще всего при недостаточном уровне владения языком общения. Зачастую неосознанный выбор синонима слова со стилистической маркированностью или отличным оттенком значения приводит к построению неверной модели в сознании

реципиента. С этой точки зрения может показаться, что искусственные языки избавлены от подобных проблем, однако в настоящее время актуальной является также проблема машинного, то есть автоматического, перевода текстов с одного языка на другой, как естественных, так и искусственных языков. Здесь критерием адекватности является полная тождественность текстов. Под тождественностью понимается соответствие переводного текста изначальному при обратном переводе. Таким образом, основную проблему синонимия представляет при выполнении переводных упражнений, как с использованием средств машинного перевода, так и с использованием онлайн словарей, а также условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений. Решение данной проблемы видится в объяснении синонимии как явления. Следует дать определение видов синонимов, объяснив разницу между идеографическими, контекстуальными и стилистическими синонимами. Принимая во внимания степень лингвистической подготовленности обучающегося, стоит дать необходимые комментарии, поощрить использование словарей синонимов и толковых словарей английского языка.

Таким образом, синонимия и омонимия являются следствием такой особенности знака в естественных языках, когда знаки, обозначающие совершенно разные объекты, могут совпадать, также два или более различных знака могут быть соотнесены с одним и тем же денотатом. Данные явления могут представлять проблему в ходе образовательного процесса. Омонимия привносит сложность в процесс учебного аудирования при отсутствии у учеников знаний о значении одного из омонимов. Синонимы вызывают трудности при выполнении переводных, условно-коммуникативных, коммуникативных упражнений, а именно выбор контекстуально или стилистически неподходящего синонима приводит к искажению смысла – частичному или полному непониманию. Решение данных проблем видится в снятии языковых трудностей на предтекстовом этапе, а именно толковании, переводе, визуализировании лексических единиц, а также поощрении использования словарей синонимов и толковых словарей английского языка.

Список использованной литературы и источников

1. Агеев В.Н. Семиотика. Москва: Весь Мир, 2002. – 254 с.
2. Кавинкина И. Н. Основы семиотики: пособие. Гродно: ГрГУ, 2011.–106 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В.Н. Ярцева. Москва, 1990 [Электронный ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/> (дата обращения: 15.02.17).
4. Степанов Ю.С. Семиотика. Москва: Наука, 1971 [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.vvsu.ru/books/semiotika1/> (дата обращения: 24.02.2017).

УДК 821.112.2

ХАРАКТЕРИСТИКИ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОМПОНЕНТОВ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Лукашевич Ксения Андреевна
студентка группы ФИЛ ия/м-12-о
направление подготовки 45.04.01 Филология
Научный руководитель Бутева В. Е.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Россия

Для проведения исследования по выявлению основных компонентов креолизованного текста нами было отобрано десять немецкоязычных креолизованных текстов, посвященных описанию особенностей предприятий гостиничного хозяйства и туристического бизнеса в Германии. В анализе представлены некоторые из них. Первая группа текстов – небольшие видеофильмы о ведущих отелях и туристических фирмах Германии. Вторая группа – авторские учебные презентации о предприятиях гостиничного хозяйства и туристического бизнеса в Германии. Третью группу составили тексты научного характера, где речь идет об особенностях немецкого туризма и сферы гостеприимства, а также их отличительных чертах. На основе анализа данных текстов нами были выявлены следующие компоненты, составляющие креолизованные тексты.

К первому компоненту креолизованных текстов можно причислить их автора. Первую группу, например, представляют собой видеофильмы с высококачественным видеорядом и лаконичным содержанием (<http://www.youtube.com>). Автор учебных презентаций – преподаватель экономического вуза, представляющий студентам специальностей «Гостиничное хозяйство» и «Туристический бизнес» общие знания о ведущих отелях и туристических фирмах Германии. В текстах научного характера информация взята с официального веб-сайта Национального комитета Германии по туризму (<http://www.germany.travel/de/index.html>).

Второй компонент – предполагаемая аудитория. Так, реципиентами видеороликов может стать любая аудитория; для учебных презентаций характерный реципиент – студенты специальностей «Гостиничное хозяйство» и «Туристический бизнес», что касается текстов, это – научное сообщество. Предполагаемая аудитория во многом определяет содержание и способ изложения креолизованных текстов.

Третий, выявленный нами компонент, является типичным для всех проанализированных нами креолизованных текстов – это степень доступности (наличие научной лексики, терминологии). Охарактеризуем каждый из исследуемых текстов с точки зрения данного критерия. В видеофильмах используется доступная пониманию широкой аудитории терминология. В учебных презентациях преподаватель использует узкоспециальные термины наряду с общедоступными. В текстах встречается много терминов, недоступных пониманию широкой аудитории. Так, в исследуемых текстах авторами были использованы определенные группы терминов, доступные для понимания той аудитории, на которую данные тексты рассчитаны.

Что касается грамматических и стилистических особенностей анализируемого материала, для видеороликов характерно стилистически нейтральное изложение, спокойный тон и простые предложения. При изложении информации в учебных презентациях преобладают простые

предложения. Форма изложения текстов – тексты, состоящие в основном из сложных предложений [1, с.76].

Четвертым, определенным нами компонентом, является визуальный или невербальный материал. Так, в первом типе креолизованных текстов для представления информации используются видеоролики, во втором – презентации, сочетающие в себе вербальный, невербальный компонент, а также анимационные эффекты, в третьем – вербальный (текст) и невербальный (изображения) компоненты. По нашему мнению, применение тех или иных невербальных материалов обусловлено стремлением авторов донести информацию до реципиента в легкой для усвоения форме.

В настоящее время графические способы представления информации переживают эру своего мощнейшего развития. Авторы аутентичных (в том числе, немецких) учебников учитывают психологические особенности представления информации: сегодня читатель сначала обращает внимание на изображение, потом на вербальные элементы. Вот почему важно учитывать воздействующий потенциал невербальных средств, который заключается в том, что графически выделенные элементы текста обычно прочитываются первыми и, как правило, сильнее влияют на восприятие оставшейся части информации. Шрифтовые и цветовые выделения элементов текста позволяют акцентировать внимание реципиента на наиболее важной и наиболее сложной для восприятия части информации [2, с.108].

Пятым компонентом креолизованных текстов является детальность освещения информации. В первом из анализируемых креолизованных текстов представление информации является поверхностным; сообщаются только основные факты о ведущих отелях и туристических фирмах Германии. В презентациях предприятия гостиничного хозяйства и туристического бизнеса в Германии описываются более подробно. Степень подробности текстов научного характера является наиболее высокой. Данный критерий обусловлен необходимым объемом информации для той или иной аудитории.

Последний из выявленных нами компонентов креолизованных текстов – целеполагание (прагматика) [3, с.201]. Так, видеоролики рассчитаны на любую аудиторию. Основной задачей презентаций является ознакомление студентов специальностей «Гостиничное хозяйство» и «Туристический бизнес» с особенностями немецких предприятий гостиничного хозяйства и туристического бизнеса в учебных целях. Цель текстов научного характера было более глубокое ознакомление подготовленных зрителей с материалом о туризме и сфере гостеприимства Германии.

Таким образом, согласно проведенному нами исследованию, креолизованный текст, который все прочнее входит в нашу повседневную жизнь, составляют, как минимум, такие компоненты как: автор, предполагаемая аудитория, степень доступности, невербальный материал, детальность освещения информации и целеполагание. На основе данных компонентов возможен дальнейший лингвопрагматический анализ рассмотренного в данной статье типа сообщения информации.

Список литературы и источников:

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие для студентов факультетов иностранных языков вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 128 с.
2. Бернацкая А. А. К проблеме креолизации текста: история и современное состояние // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск: Красноярский государственный гуманитарный университет, 2000. - Вып. 3 (11). - С. 104-110.
3. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. - М.: Наука, 1990. - 229 с.

УДК 378: 82И

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Мервозединова Инесса Ральфовна
*преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт*

В настоящее время на занятиях по немецкому языку при обучении студентов–филологов все более актуальным становится использование художественных фильмов на немецком языке. Это в свою очередь требует от преподавателей осмысления возможностей использования фильмов на занятиях. Преподаватель должен четко понять для чего он будет использовать на занятиях художественный фильм и каким образом он будет с ним работать.

Необходимо отметить отношение студентов к изучению немецкого языка с использованием фильмов: во-первых, студенты позитивно настроены к данному жанру, во-вторых, работа с фильмом повышает мотивацию к изучению языка, в-третьих, важен коммуникативный потенциал фильма (очень эффективна при изучении иностранных языков тренировка восприятия на слух динамической картинки) [3, с.117].

Видеофильмы помогают решить следующие задачи: 1) повторить и расширить словарный запас студентов, 2) ввести новые лексические единицы или новую лексическую тему, 3) повторить структуру и использование тех или иных грамматических конструкций (например, можно предложить студентам пересказать серию в прошедшем времени, или использовать при пересказе дополнительные придаточные предложения, типа «Он сказал, что ...» и др.), 4) использовать видеофильм для обучения пониманию речи на слух. Кроме того, видеофильмы вызывают интерес у студентов и являются стимулирующим фактором в обучении. Но, разумеется, использование видеофильмов требует от преподавателя серьезной предварительной подготовки, без которой невозможно полноценно и главное с большей пользой провести занятие.

Как нужно использовать фильмы на занятиях, чтобы получить наибольшую отдачу от студентов и заинтересовать их? Несомненно, содержание фильма должно быть интересным, актуальным и понятным для студентов. Преподаватель должен продумать возможности, которые облегчают студенту понимание содержания на языке. Безусловно, свою роль должна

сыграть языковая догадка. Однако нужно учитывать, что если языковое содержание фильма непонятно полностью, то интерес и внимание студентов ощутимо снижается. Непрерывный полный показ фильма также не способствует полноценному восприятию фильма.

Нужно чтобы фильм был заранее отобран, просмотрен, обработан: т.е. его нужно разделить на отдельные смысловые части. Каждая часть фильма должна снабжаться сценарием и системой упражнений. Работа над каждой частью фильма предполагает первичный и повторный просмотр, работу со сценарием фильма, отработку грамматических навыков, усвоение содержания и лексического материала.

На кафедре «Иностранные языки и методика обучения» Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета уже много лет практикуется использование художественных фильмов на немецком языке. Фильмы используются, начиная со второго курса. У студентов это всегда вызывает интерес и мотивирует их к углублённому изучению языка. Поскольку немецкий язык изучается как второй язык, то у студентов на втором году обучения еще нет сформировавшихся языковых и речевых навыков. Учитывая это, на кафедре для каждого фильма были разработаны сценарии и системы упражнений. Начинаясь на втором курсе, работа над фильмами затем продолжается на третьем и четвертом. Просмотр фильма, который не подкреплён работой по совершенствованию грамматических и лексических навыков, не имеет смысла. Методически грамотно поставленная работа с фильмом помогает совершенствовать одновременно фонетические, лексические и грамматические навыки. Процесс усвоения и активизации лексического материала плавно переходит в диалоги и монологическую речь. Студенты учатся переносить изученный лексический материал в другую языковую ситуацию.

В заключение можно сказать, что использование фильмов на занятии является одним из наиболее эффективных средств в обучении иностранному языку. Безусловно, этот метод обучения следует использовать и развивать. Для

достижения положительного эффекта необходима тщательная подборка фильмов и разработка учебно-методических пособий.

Список использованной литературы и источников

1. Грецкая, Т.В. Способы повышения эффективности преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе (на примере немецкого языка) / Т.В. Грецкая // Молодой ученый. — 2016. — №4. — С. 763-765.
2. Пальмер, Гарольд Е. Устный метод обучения иностранному языку / Г.Е. Пальмер. – М., 1961. – 166 с.
3. Самарова, Л.Р. Использование полнометражных художественных фильмов в обучении иностранному языку Самарова Л.Р. // Горизонты образования. – 2011. – №3. – С.116-119.

УДК 378:811.112.2

М 91

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ВИДЕОФИЛЬМ)

Мурзина Марина Львовна

*преподаватель кафедры «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Проблема создания и применения аудиовизуальных технологий является актуальной в связи с существующей необходимостью преодоления противоречия между глобальным процессом информатизации всех сторон жизнедеятельности человеческого общества и уровнем информатизации образовательного процесса, в частности по гуманитарным дисциплинам в высшей школе [1, с.40], в том числе и по иностранному языку.

Цель обучения лексической стороне речи – это формирование лексических навыков. Лексический навык – способность обучаемого осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий, связанных с

вызовом слова из долговременной памяти и с соотнесением его с другой лексической единицей. С.Ф.Шатилов, С.Ю.Николаева и др. считают, что суть формирования лексических навыков говорения должна сводиться к тому, чтобы они обеспечивали функциональное использование лексических единиц в процессе говорения [2, с.198].

Для обучения иноязычной речевой интеракции наиболее оптимальным является использование аутентичных видеофильмов, что способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики [3, с 13- 19] – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности.

Эффективность использования видеоматериалов при формировании лексических навыков говорения на занятиях по иностранному языку зависит от того, насколько рационально организована работа, как согласованы учебные возможности видеоматериала с задачами обучения.

По мнению В.И.Писаренко в структуре учебного процесса с использованием видеоматериала можно выделить четыре этапа:

- **предсмотровой** – постановка цели просмотра, формулировка заданий, снятие трудностей лексического и грамматического характера;
- **презентация видеоматериала** – развитие умений и навыков восприятия информации;
- **послесмотровой** – контроль понимания основного содержания;
- **актуализация иноязычной коммуникативной компетенции, приобретенной в результате работы с видеоматериалом** – развитие навыков и умений устной речи [4, с.134]

1. Предсмотровой этап.

1) Студентам сообщается название видеоматериала „Unsere Hochschule“.

Упражнение 1. Цель: формирование речевых навыков говорения.

Инструкция: *Sagen Sie ihre Meinungen wovon die Rede in diesem Videofilm ist und benutzen Sie folgende Ausdrücke!*

Опора: интерактивная доска с фразами-клише: „Meiner Meinung nach...“, „Ich meine, dass...“, „Ich denke, dass...“, „Ich glaube, dass...“, „Ich bin der Meinung, dass...“.

2) Введение лексических единиц происходит через предъявление „Kurztext“, который преподаватель составил заранее и сопровождается слайд-шоу. „Kurztext“ – короткий рассказ в 10-12 предложений по основному содержанию видеоматериала.

Инструкция: *Hören Sie meine Erzählung über unsere Universität und schreiben Sie die neuen Wörter in den Heften!*

Опора: интерактивная доска с новой лексикой и видеорядом.

3) **Упражнение «Мозговой штурм».** Цель: актуализация фоновых знаний.

Инструкция: *Antworten Sie auf diese drei Fragen! Sie sollen aber auf diese Fragen noch einmal nach dem Videofilm antworten!*

a) Wovon ist die Rede in diesem Videofilm?

b) Wo findet die Handlung statt?

c) Wer ist die Hauptperson dieses Videofilms?

Опора: интерактивная доска с вопросами.

II. Презентация видеоматериала.

Мы согласны с И.П.Борисевич, Н.М.Багровой, что видеоматериал должен быть аутентичным, неадаптированным, ограниченным по времени (2 мин.). Если тема предполагает объем 5-7 мин., то мы рекомендуем предъявлять видеоматериал в 2-3 приема [5, с.20]

III. Послесмотровый этап.

Послесмотровый этап – это фактически вся учебная работа, следующая за восприятием видеоматериала. После повторного предъявления преподавателем трех вопросов (см. выше), предлагаются следующие упражнения:

Упражнение 1. Цель: формирование лексических навыков понимания.

Инструкция: *„Bejahen Sie oder widersprechen und benutzen Sie folgende Ausdrücke!“*

Опора: интерактивная доска с упражнением и фразами-клише: „Ja, das ist richtig!“, „Nein, das ist falsch!“, „Ja, das stimmt!“, „Nein, das stimmt nicht!“, „Ja, ich bin einverstanden!“, „Nein, ich bin nicht einverstanden!“

Техник выполнения: преподаватель читает предложение из упражнения и спрашивает студента. После ответа студента преподаватель отмечает на доске знаками «+» или «-» правильность ответа красным цветом.

Упражнение 2. Цель: формирование лексических навыков определения.

Инструкция: „*Ergänzen Sie die passende Variante!*“

Опора: предложения с вариантами ответа на доске.

1. Unsere Uni liegt
 - a) in der Bucht Namens „Holland“
 - b) in der Bucht Namens „Laspi“
 - c) am Ufer des Flusses
 - d) an der Küste des Ostsees...

Техника выполнения: студенты выходят к доске, читают предложение и отмечают красным кружочком правильный вариант.

Упражнение 3. Цель: формирование лексических навыков группирования.

Инструкция: „*Vergleichen Sie die Wörter und ihre Bedeutungen!*“

Опора: слова и выражения на доске

die Universität	an der Küste
in der Bucht	die Hochschule

Техника выполнения: студенты выходят к доске и соединяют слова и их значения красной линией.

Упражнение 4. Цель: формирование лексических навыков подстановки.

Инструкция: „*Schreiben Sie die passenden Wörter ein! Die ersten Buchstaben sind gegeben!*“

Опора: на доске находится текст с пропущенными словами, в которых дана только первая буква.

Unsere Universität liegt in der B.... Namens „Holland“. Sie hat 3 G....

(die Bucht, das Gebäude ...)

Техника выполнения: студенты выходят к доске, зачитывают предложения и открывают в тексте пропущенное по смыслу слово.

IV. Этап актуализации иноязычной коммуникативной компетенции представляет собой фактически этап реализации глобальных целей работы с видеоматериалом.

Упражнение 1. Цель: развитие навыков и умений говорения.

Инструкция: *«Antworten Sie auf meine Fragen und bilden Sie die lexikalische Karte!»*

Опора: диаграмма лексической карты (составлена преподавателем заранее).

Техника выполнения: преподаватель задает студентам вопрос по основному содержанию видеоматериала. Студенты отвечают на него. Преподаватель повторяет ответ еще раз и после этого открывает ключевое слово. Затем ответ повторяется студентами хором.

Использование видеоматериалов в учебном процессе способствует реализации требований коммуникативной методики обучения иностранным языкам, вызывает положительные эмоции у студентов, что обеспечивает формирование лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенции студентов в иностранном языке.

Список использованной литературы и источников:

1. В.И.Писаренко. Особенности использования видеофильмов в обучении иностранным языкам /Перспективные информационные технологии, №3-4, 2008, с.40.
2. С.В.Шатилов. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе и вузе/ С.Ф.Шатилов – Л: 1972, с. 198.
3. О.И.Барменкова Видеозанятия в системе обучения иностранной речи /О.И.Барменкова// Иностранные языки в школе. – № 3. – 1999. – с. 13- 19
4. В.И.Писаренко. Аудиовизуальные технологии обучения иностранным языкам в техническом вузе: монография/В.И.Писаренко. – М.: Издательский дом МПА-Пресс, 2004, с.134.
5. И.П.Борисевич, Н.М.Багрова. Некоторые факторы успешности обучающей коммуникации на занятиях по иностранному языку (в неязыковом вузе)/Вестник днепропетровского университета экономики и

УДК 378:811.111

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Назаренко Зинаида Владимировна,
студентка 2 курса магистратуры,
группы ФИЛая/м-21-о,
направления подготовки «Филология».
Научный руководитель – Тяллева И. А.,
кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения»,
Гуманитарно-педагогический институт
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов является одной из актуальных задач после перехода российского образования на ФГОС третьего поколения и взятия курса на компетентностный подход. Формированию профессиональных компетенций в педагогической деятельности в процессе обучения в вузе должен предшествовать период подготовки к работе профессиональной сфере, поскольку студент должен научиться усваивать информацию, не как некий объем знание для запоминания, а как полезную информацию для дальнейшего практического применения, то есть в контексте собственного практического действия и поступка. При этом одним из существенных психологических регуляторов профессионального становления является самоанализ и самооценка, которые рассматриваются в отечественной и зарубежной литературе в качестве основных инструментов развития профессионализма студентов [3].

Следовательно, в процессе обучения в вузе необходимо создать такие условия, при которых студент в процессе обучения различным дисциплинам отождествлял бы себя с учителем, относился бы к получению новых знаний с позиции учителя. Среди таких условий можно назвать организацию работы в режиме взаимообучения, взаимопроверки, взаимоконтроля. Домашние задания могут быть более педагогически-ориентированными, нацеленными на разрешение методических или педагогических задач (то есть посредством моделирования и осуществления квазипрофессиональной деятельности). Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий под квазипрофессиональной деятельностью понимают такую деятельность, которая сочетает в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности [2].

В.Н. Введенский подчеркивает необходимость управления преподавателем педагогической деятельностью студента, чтобы студент в позиции учителя обучал других не только методом проб и ошибок, но и путем проектирования своей обучающей деятельности: «Структурирование материала от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, дозирование нового материала, подкрепление его примерами и тренировочными упражнениями, способы коррекции ошибок, методики контроля и оценивания...» – все это является предметом управления преподавателем обучающей деятельностью студента [1, с. 58].

С точки зрения теории учения качество обработки информации зависит среди прочего и от использования метакогнитивных стратегий учения, которые позволяют самостоятельно отслеживать учебный процесс и при этом оперировать когнитивными процессами. Как правило, под этим подразумеваются учебные стратегии саморегулирования и самоконтроля, которые содействуют активно разрабатываемой, т.е. комплексной переработке и препятствуют поверхностному, краткосрочному накоплению информации.

Взяв за основу классификацию групп профессионально-педагогических умений Е.И. Пассова [4], и групп собственно методических умений, разработанную Ж.С. Фрицко [5], к рефлексивным умениям мы относим:

— умение осуществлять рефлексию до действия (упреждающая): прогнозировать возможное развитие педагогической ситуации на уроке; в действии (синхронная): отслеживать ситуацию на уроке, анализировать ее, корректировать работу на уроке в соответствии с результатами анализа; после действия (ретроспективная): выполнять критический ретроспективный самоанализ своей преподавательской деятельности;

— умение определить уровень развития собственных профессионально-методических умений и поставить задачу дальнейшего профессионального саморазвития.

Для успешной реализации цели развития профессиональных умений студентов языковой специальности в русле рефлексивного подхода необходимо, на наш взгляд, создание следующего комплекса педагогических условий:

— совокупность заданий должна представлять собой комплекс, реализующийся на трех этапах формирования профессионально-методических умений будущих специалистов: цель первого этапа работы — основываясь на результатах диагностики, мотивировать студентов на активную позицию по развитию профессионально-методических умений; цель второго этапа состоит в проектировании деятельности и ее осуществлении; на заключительном этапе происходит отслеживание и оценка результатов деятельности.

— комплекс заданий должен строиться на основе возрастающей сложности — от репродуктивных к творческим, от заданий на разработку фрагмента урока по формированию какого-либо навыка до разработки целого урока/цикла уроков;

— процесс обучения в целом и комплекс заданий в частности должны способствовать развитию положительной мотивации личности к профессиональному самоопределению, а также активной позиции студентов, индивидуализации их обучения, формированию собственного стиля преподавания;

— содержание и методы подготовки будущего мастера должны быть ориентированы на широкое внедрение индивидуальной траектории его обучения;

— рефлексия должна осуществляться на всех этапах обучения.

Исходя из вышесказанного, рефлексивный подход к обучению основан на следующих положениях: во-первых, необходимо выстраивать сам процесс рефлексивного обучения, во-вторых, на его основании понять собственное учебное действие (поведение) и, в-третьих, пересмотреть свое учебное поведение.

Выше описано, что реализация рефлексивного подхода проходит через такую организацию учебной деятельности, которая способствует усовершенствованию технологически-процессуальной стороны обучения, в том числе за счет междисциплинарной интеграции на уровне содержания обучения, базируется на принципах активности, сознательности, рефлексивности, индивидуальности и самостоятельности студентов. Каждое из учебных занятий строится с опорой на рефлексивную деятельность студентов — их предыдущий учебный и методический опыт, анализ своих достижений. Использование данного подхода при подготовке студентов педагогического вуза не только оптимизирует и придает динамику процессу обучения языку посредством реализации принципа учета предыдущего лингвистического и методического опыта студентов, но и определяет траекторию индивидуального профессионального становления студентов в будущей профессии, способствуя переосмыслению ими профессионально-методических знаний и умений, сформированных в процессе обучения по основной специальности, давая обучающимся возможность ставить цели на дальнейшее профессиональное развитие с учетом своих собственных способностей и потребностей.

Список использованной литературы и источников:

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 56-59.

2. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 74-81.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М., 1989. – 265 с.
5. Фрицко, Ж.С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений: дис. ... к. п. н. / Ж.С. Фрицко. – Екатеринбург, 2006. – 248 с.

УДК 501; 510

КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

*Непорожня Наталья Михайловна,
преподаватель ОД «Математика, информатика и ИКТ»
филиала ФГКОУ Нахимовское военно-морское училище
МО РФ (Севастопольское президентское кадетское училище),
г. Севастополь, Российская Федерация*

Концепция Федеральной целевой программы развития образования в Российской Федерации на 2016-2020 годы предполагает творческий подход преподавательско-педагогического состава в применении методологических подходов доведения знаний обучаемым [1].

Опыт преподавания, основанный на учёте индивидуальных особенностей интереса обучающихся, позволяет утверждать, что для реализации дифференцированного подхода к ним на этапе мотивации не обойтись без сочетания индивидуальной и коллективной форм работы.

Необходимость в этих формах деятельности учащихся на уроке математики следует из требований развивающего характера обучения и принципа индивидуального подхода к каждому учащемуся с целью максимального его развития.

Реально в каждой группе выделяются четыре категории учащихся:

1. учащиеся, знающие «сверх программы»;

2. учащиеся с хорошим уровнем знаний и умений;
3. учащиеся с минимальным уровнем знаний и умений;
4. учащиеся не достигшие минимального уровня.

Использование коллективного способа обучения на занятиях математики позволяет реализовать следующие цели:

1. Расширение и углубление знаний, формирование умений решать задачи повышенной сложности.
2. Развитие умения самостоятельно работать.
3. Создание условий для повторения, ликвидации пробелов, актуализация знаний для успешного изучения новой темы.
4. Формирование навыков учебного труда, умений самостоятельно работать над заданием.
5. Ликвидация пробелов в знаниях и умениях.
6. Развитие навыков и умений осуществлять самостоятельную деятельность по образцу и в сходных ситуациях.
7. Доведение учащихся до минимального уровня усвоения знаний и способов деятельности [2].

Известно, что в основе коллективного способа обучения лежат следующие принципы:

- ориентация на высокие конечные результаты;
- непрерывная передача друг другу полученных знаний;
- сотрудничество и взаимопомощь между обучаемыми;
- дифференцированный подход: каждый работает согласно своим возможностям и способностям [3].

На занятиях коллективный способ обучения реализуется посредством применения методики взаимообмена заданиями и взаимотренажа.

Методику взаимообмена заданий разумно использовать при отработке умений и навыков выполнения упражнений и заданий по разным темам курса. заранее готовлю карточки с двумя однотипными заданиями.

Предварительно вся группа разбивается на подгруппы по четыре человека примерно одинакового уровня подготовки. Поскольку подгруппы получаются разного уровня, по каждой теме необходимо составлять как минимум два блока карточек-заданий.

Перед началом работы обучаемые знакомятся с алгоритмом работы. Но работать по этой методике они приступают только после того как преподаватель объяснил всей группе новый материал и провёл первоначальное формирование умений по данной теме. Затем следует перейти к закреплению умений, доведения их до навыков.

Алгоритм работы по методике «Взаимообмен заданиями» выглядит так:

1. Получи карточку и поставь точку в листе учёта.
2. Выполни задание первой части карточки с помощью преподавателя.
3. Научись объяснять это задание, выучи наизусть правило из учебника (или конспекта).
4. Выполни задание из второй части самостоятельно. Проверь задание второй части у преподавателя.
5. В листе учёта точку замени на «+».
6. Найди напарника в своей подгруппе.
7. Сядьте рядом. Объясни напарнику задание первой части карточки и запиши решение в его тетрадь. Ответь на его вопросы. Задай напарнику контрольные вопросы.
8. Выслушай объяснение товарища первой части его карточки. Проверь, как товарищ сделал записи в твоей тетради.
9. Поменяйтесь карточками и выполните каждый второе задание новой карточки.
10. Сверьте вторые задания. Если задания выполнены одинаково, то поблагодарите друг друга. В листе учёта обведи кружочком «+» напротив той карточки, которую ты передал напарнику.
11. Если задания выполнены неодинаково, то проверьте их друг у друга, найдите и исправьте ошибку.

12. Проверь в листе учёта: напротив твоей фамилии должен стоять «+» в графе с номером той карточки, которую тебе передал напарник.

13. Найди нового напарника и работай, как описано, начиная с пункта 7 [2].

По проводимой рефлексии учащиеся отмечают результативность уроков, проведённых по методике взаимообмен заданиями. Они отмечают, что лучше усваивают способы решения и запоминают алгоритмы выполнения заданий разных типов. Им нравится, когда появляется возможность проявить самостоятельность и, как дополнение, более тесно общаться друг с другом.

«Четырёхтактный урок»:

Четырёхтактный урок строится следующим образом:

1. Преподаватель объясняет новый материал всей группе и проводит первоначальное формирование умений по данной теме.

2. Учащиеся закрепляют этот материал используя методику взаимотренажа. Здесь проходит работа в парах постоянного состава.

3. Учащиеся для более глубокого освоения учебным материалом работают по методике взаимообмена заданий. Здесь происходит коллективная форма обучения.

4. Индивидуальная работа по выполнению заданий по теме занятия [4].

Полагаю, что методики коллективного способа обучения позволяют:

1. Значительно улучшить чёткость в организации работы группы.

2. Так как каждый обучаемый работает на посильном для него уровне трудности, лучше осознаёт свои ближайшие цели и задачи.

3. Так как, работая на определённом уровне трудности, ученик видит, как работают другие, его самооценка становится более реальной.

4. Чёткость в работе даёт возможность постоянно контролировать знания, умения и навыки.

Список использованной литературы и источников:

1. Об утверждении концепции Федеральной Целевой Программы развития образования на 2016–2020 годы: Распоряжение Правительства Российской

Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р // Собрание законодательства РФ. - 2015. - №2. - С.542

2. Артамошкина Т.Н. Методика организации коллективной формы учебной деятельности учащихся на уроках математики.- [Электронный ресурс] – URL: <http://hotren.ru/100962> (дата обращения 12.04.2017г.)

3. Левитас Г.Г. Методика преподавания математики в основной школе Учебное пособие. [Текст]: Г.Г.Левитас — Астрахань: Астраханский университет, 2009. — 179 с.

4. Статива Э.С. Коллективные способы обучения математике. [Электронный ресурс] – URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-kollektivniy-sposob-obucheniya-matematike-1009758.html> (дата обращения 12.04.2017г.)

УДК 378.147:811.11

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Стасышена Лиана Васильевна,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Севастополь, Российская Федерация*

В настоящее время высшее образование приходит к такой модели обучения, когда наряду с передачей знаний от преподавателя к обучающемуся предполагается включение самого обучающегося в активную учебную деятельность. В связи с этим при изучении образовательных дисциплин наблюдается увеличение часов, отведенное для самостоятельной работы обучающихся. Особенно актуальность данного вопроса возникает при получении образования на заочной форме обучения.

Существуют различные подходы в понимании самостоятельной работы обучающихся. Одни считают, что «самостоятельная работа – это целенаправленная познавательная деятельность студента по получению информации, а также по преобразованию ее в знания» [4, с. 3]. В таком понимании это все то, что обучающийся делает сам. Другие рассматривают самостоятельную работу «как вид занятий, в ходе которых студент приобретает

и совершенствует свои знания, руководствуясь методической литературой или специальными указаниями преподавателя» [4, с. 3].

В зависимости от места и времени проведения самостоятельной работы обучающегося, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами подразделяется на следующие виды: самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ); самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов; внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении обучающимся домашних заданий учебного и творческого характера.

В связи с тем, что компьютерные технологии плотно вошли в нашу жизнь, «большую роль в организации самостоятельной работы студента играют мощные программные продукты, которые помогают при изучении иностранных языков» [5, с. 224]. Популярное распространение в современном образовании приобретает дистанционное обучение.

Использование дистанционных технологий наряду с традиционными методами и средствами обучения способствует росту мотивации к изучению иностранного языка, повышению успеваемости обучающихся, стимулирует развитие самостоятельной работы.

Так как объем часов для самостоятельной работы при изучении дисциплины «Иностранный язык» увеличивается, возникает необходимость методически правильно организовать самостоятельную работу обучающихся в межсессионный период, а также четко систематизировать текущий контроль. В данном контексте для улучшения организации самостоятельной работы подходит использование элементов дистанционного обучения.

Что же такое дистанционное обучение на сегодняшний день? Дистанционное обучение – это форма организации учебного процесса, когда обучение, например, иностранному языку, происходит на расстоянии, посредством компьютерных телекоммуникационных сетей.

Большинство преподавателей предпочитают так называемое смешанное обучение, в котором наряду с традиционными средствами используются элементы дистанционного обучения. Такая форма обучения помогает преподавателю активизировать самостоятельную работу обучающихся заочной формы обучения, грамотно организовать ее как во время аудиторных занятий, так и в межсессионный период. Методически правильная организация самостоятельной работы обучающихся – это одно из главных условий для эффективных результатов, потому как самостоятельная работа является важнейшим компонентом учебного процесса в рамках заочного образования.

Одним из элементов дистанционного обучения является электронный учебник, который может и должен широко применяться в заочной форме обучения. Он дает возможность индивидуализировать процесс образования, осуществлять контроль с диагностикой ошибок и обратной связью, самоконтроль и коррекцию учебной деятельности, формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях, развивать определенный тип мышления, усиливать мотивацию обучения, формировать культуру познавательной деятельности.

Самостоятельная работа обучающихся при изучении дисциплины «Иностранный язык» посредством электронного учебника проходит в следующих режимах:

- 1) чтение учебных материалов (обучение изучающему, поисковому, ознакомительному чтению через аутентичный материал разной степени сложности);
- 2) обучение элементам языка (элементы фонетики, грамматики, словообразования);
- 3) контроль и оценка знаний (автоматизация процедуры оценки знаний через тестовый контроль).

С помощью электронного учебника решается задача организации самостоятельной работы обучающихся и удаленного текущего контроля качества усвоения знаний. Изучив определенный урок или модуль, выполнив

все упражнения и тесты, обучающиеся могут самостоятельно выявить пробелы в усвоении материала и вернуться к соответствующим разделам.

Применение электронного учебника индивидуализирует процесс обучения и контроля, повышает активность обучающихся в межсессионный период, увеличивает мотивацию, создает необходимые условия для самостоятельной работы, вырабатывает самооценку у обучающихся, развивает познавательный интерес к изучению иностранного языка, создает комфортную среду обучения.

Принимая во внимание все выше сказанное, следует сделать вывод, что внедрение дистанционных технологий для организации самостоятельной работы в рамках заочного образования имеет большие перспективы. Для обучающихся заочной формы обучения это является уникальной возможностью повысить эффективность изучения иностранного языка.

При совместном применении традиционной и дистанционной моделей обучения можно достигнуть максимального результата, нацеленного на формирование умения самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, ориентируясь на конечный результат.

Список использованной литературы и источников:

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб, 1999. – 448 с.
2. Астанин С. В. Особенности проектирования электронных методических материалов [Текст] / С. В. Астанин. – Таганрог: ТРТУ, 2005.
3. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах [Текст] / Т. В. Карамышева. – СПб, 2001. – 192 с.
4. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Министерство образования Республики Беларусь, Могилев, 1998.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / под редакцией Е.С. Полат.–М.: Академия, 1999.

6. Тарасова И. А. Внедрение дистанционного обучения в традиционные формы образования [Текст] / И. А. Тарасова // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике: Сб. материалов Междунар. научно-техн. конф.– Пенза: ПДЗ, 2009. – С. 217-219.
7. Полат Е. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html

УДК 801.1

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДХОДА К ГЕНДЕРНЫМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМ В РОССИИ

Терницкая Светлана Викторовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин

Севастопольского экономико-гуманитарного

института (филиала) ФГАОУ ВО

«КФУ им. В.И. Вернадского»,

г. Севастополь, Российская Федерация

В течение последних десятилетий в мире активизировалась гендерная идея и деятельность, направленная на гендерные преобразования. Они ломают складывавшиеся столетиями жизненные стереотипы человечества. Такой процесс не может проходить легко, без противоречий, сопровождается трудностями, непониманием, противодействием традиционным, обращенным в прошлое силам. Утверждение равенства женщин и мужчин в обществе является логичным продолжением и смыслом утверждения равенства наций, классов, государств, политических партий, общественных объединений.

Общество, построенное на принципах справедливости и развития возможно только при осознании места и роли личности женщины и мужчины как равных в правах, свободах, обязанностях, возможностях, шансах, ответственности и результативности деятельности. Внедрение гендерного подхода подразумевает оценку всех социально-экономических процессов с

позиции их воздействия на женщин и мужчин, а не на усредненное, бесполое население.

Россия подписала ряд международных документов, в сфере гендерного равенства, тем самым признала его целесообразность для определения планов, программ и перспектив национальных преобразований, обязалась обеспечивать Равенство, Развитие и Справедливость в государстве, руководствуясь гендерными идеями социального равенства. В Декларации тысячелетия, провозглашенной Организацией объединенных наций и подписанной Российской Федерацией, определены основные направления развития, среди которых важную позицию занимает достижение гендерного равенства: содействие в достижении равенства женщин и мужчин, а также расширение прав и возможностей женщин.

1980-1990-е годы характеризовались переосмыслением путей решения равенства полов. В мировом сознании на замену концепции улучшения положения женщин утверждается концепция гендерного обеспечения развития, прогресса и справедливости. Она направлена не на действия в системе жизнедеятельности лишь одного пола, изменения в его качественных характеристиках, приобретения определенных новых черт, создание особенных условий и обеспечение возможностей, развитие феминных черт, а на преодоление гендерного неравенства во всех сферах общественного развития, ликвидацию всех форм дискриминации обоих полов, наполнение гендерным компонентом всей системы общественной и государственной жизнедеятельности, гендерным подходом к оценке её планов и результатов.

Россия, как аутентичное общество, пройдя свой путь социального развития, имеет уникальную ситуацию гендерного равенства в социальной и экономической сфере.

Во-первых, в Российской Федерации на протяжении многих десятилетий был обеспечен равный доступ к образованию для женщин и мужчин. Это привело к тому, что уровень образования женщин превышает уровень образования мужчин на 10 % (55% и 45% соответственно) [3].

Во-вторых, за период социалистического развития России, в соответствии со сложившейся системой ценностей, начиная с 1920-х годов, в жизнь воплощался подход, ориентированный на равенство прав женщин и мужчин. В результате, с формальной точки зрения, в России давно отсутствует неравенство во всех сферах социальной, экономической и политической жизни. Этот факт позволяет ставить Россию в число передовых стран мира.

Третья особенность положения женщин в России заключается в том, что в период интенсивного развития советской промышленности, начиная с шестидесятых годов двадцатого столетия, сложился чрезвычайно высокий уровень занятости. Советские женщины совмещали высокую трудовую активность с семейными обязанностями на протяжении всей жизни. Эта тенденция сохранилась и сегодня. Если этот факт соотнести с сопоставимой мужской трудовой активностью, то можно сделать вывод о сверхзанятости современных российских женщин (Распределение занятых женщин и мужчин – 49% у женщин и 51 % у мужчин [3]). Патриархальное влияние и традиции России в данной ситуации не просто формируют, но и обостряют гендерно-половой конфликт.

Следующей особенностью положения российских женщин является то, что в социалистический период были приняты многие нормативно-правовые акты, и соответствующие действия, направленные на поддержку женщин. Основными документами являлись Указы Президента «О первоочередных задачах государственной политики в отношении женщин» (1993), «О повышении роли женщин в системе федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации» (1996). Далее последовали два постановления правительства: «Об утверждении Национального плана действий по улучшению положения женщин в Российской Федерации и повышению их роли в обществе до 2000 года»; «Об утверждении Национального плана действий по улучшению положения женщин в Российской Федерации и повышения их роли в обществе на 2001-2005 годы», отражающие основные направления на улучшение ситуации

женщин на рынке труда, на развитие системы социального обслуживания, на укрепление семейных отношений. Такая система нормативно-правовых актов не могла не отразиться на социуме. Постепенно, начиная с советского периода, стала формироваться позитивная дискриминация в отношении женщин. Это проявлялось в одновекторной системе поддержки репродуктивного здоровья женщин (развитая сеть женских консультаций при острой нехватке центров мужского здоровья), перекосах в закреплении многих социальных льгот для женщин, одностороннее поощрение материнства (ведь ордена для многодетного отца-Героя так и нет). Со временем это оказало влияние на ослаблении института семьи в целом, и отцовства в частности; в отстраненности отцов от воспитания детей, возникновении проблем малодетных и бездетных семей.

Ратификация Конвенции Международной организации труда «О равном обращении и равных возможностях для трудящихся мужчин и женщин: трудящиеся с семейными обязанностями» стала важной вехой для преодоления уже стойко сложившейся в жизни российских женщин и мужчин позитивной дискриминации женщин. Важнейшим событием стало принятие Семейного и нового Трудового Кодекса, которые закрепили равенство женщин и мужчин.

Важной негативной особенностью состояния гендерного равенства в нашем обществе является значимый разрыв в оплате за равный труд женщин и мужчин. В соответствии с данными отчета Международной организации труда за 2014-2015 гг. российские женщины получают почти на 30% меньше мужчин. В целом, зарплатные ожидания женщин на 20-30% ниже, чем у мужчин. Минимальные различия в зарплатных ожиданиях выявлены в рекламе и маркетинге (8%), в государственном секторе разница составляет 11%, в строительстве – 13%, в медицине – 20%, в сфере образования – 25%. Но наибольшая разница выявлена в сфере информационных технологий: мужчины ожидают заработную плату на 33% выше, чем женщины (по данным компании HenderHunter, на основании 400000 резюме, 2015г.) Представители МОТ обнаружили, что с учетом уровня образования, зарплата российских женщин должна быть на 11,1% выше, чем у мужчин. Негативным показателем также

является то, что среди руководителей (представителей) органов власти и управления всех уровней, включая руководителей организаций, женщины составляют всего 39%, при этом 61% специалистов высшего уровня квалификации также женщины [3]. Возможно, предположить наличие в современном российском обществе таких социальных явлений как «гендерный лифт», «стеклянный потолок», стереотипа «мужчина-кормилец».

Вопросы гендерного равенства в России также имеют ярко выраженную дифференциацию по территориальному признаку. Для отдельных регионов (Алтай, Дагестан, Ингушетия, Калмыкия) характерно общее приниженное положение женщин по параметрам занятости, доходов, мобильности, статуса.

Мировое сообщества в своем гендерном развитии вошло в третье тысячелетие чрезвычайно разнообразным. Разные регионы, национальные сообщества имеют разные уровни подготовленности, зрелость к гендерным преобразованиям, разнообразные культурно-исторические особенности. Анализ международного опыта становления и развития национальной гендерной политики, свидетельствует, что гендерное равенство, равенство возможностей для женщин и мужчин является условием самовыражения и самореализации личностей обоих полов.

Список использованной литературы и источников:

1. Гендерная экспертиза российского законодательства. – М. : БЕЛ, 2001. – 251 с.
2. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс] : принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. // Рос. газ. – 2009. – 21 янв. – (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30 дек. 2008 г. № 6-ФКЗ и от 30 дек. 2008 г. № 7-ФКЗ).
3. Женщины и мужчины России. 2016: Стат.сб./ Росстат. – М., 2016. – 208 с.
4. Шведова, Н.А. Гендерное равенство в России в XXI веке в контексте международных обязательств: прогресс или упущенные возможности? [Текст] Научный журнал «Женщина в российском обществе», 2011. – № 3. – С. 22-29.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Ульянова Екатерина Александровна,
студентка 3 курса бакалавриата,
группы 31-ПС-15,
направление подготовки «Психология»
Научный руководитель – Терницкая С. В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Севастопольского экономико-гуманитарного
института (филиала) ФГАОУ ВО
«КФУ имени В.И. Вернадского»),
г. Севастополь, Российская Федерация*

Стремительное развитие науки и техники в XXI веке способствует активному внедрению в жизнь человека информационных технологий. Появление интернета и нахождение в нем долгое время приводят к изменениям в структуре общества, а также оказывают значительное влияние на формирование и самореализацию личности в обществе, что вызывает интерес у многих ученых в современном мире. Конечно, оценить влияние интернета на личность как однозначно негативное или позитивное нельзя.

Всемирная сеть «Интернет» позволяет быстро находить информацию, изучать интересующие вопросы, сотрудничать с коллегами, находящимися в другой точке земного шара или просто общаться с родственниками, если те находятся вне зоны реального контакта.

Однако, не стоит забывать, что частое и длительное нахождение в интернет-паутине формирует пагубную привычку-зависимость.

Родоначальниками изучения феномена зависимости от интернета являются клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг [4]. Именно А. Голдберг в 1995 г. ввел термин интернет-зависимость, подразумевая под ним сильную тягу к проведению времени в интернете, которую можно сравнить с алкогольной или наркотической зависимостью, характеризующейся

поведением со сниженным самоконтролем и грозящее вытеснить реальную жизнь.

Наличие воздействия интернета на личность не вызывает сомнения, однако более сильное влияние интернет оказывает на детей и подростков, чья личность, в силу возраста, еще не до конца сформирована и находится в постоянном процессе социализации.

Понятие социализации было введено в 40-50х гг. XX в., в работах А.Банудры и Дж. Кольмана [2]. Термин постоянно совершенствовался, дополнялся и в разных отраслях науки имел свои особенности. В наше время понятие социализации представляет собой многоэтапный процесс развития и изменения психических качеств личности под воздействием окружающей среды: будь то влияние родителей, преподавателей, близкого окружения, влияние интернета или телевизора (к механизмам социализации относят: традиционный механизм социализации, институциональный, стилизованный, межличностный).

Интернет как часть окружающей среды, безусловно, оказывает влияние на процесс социализации. Всемирная сеть – это не только хранилище полезной и научной информации, здесь также может быть и ложная информация, не достоверная, что никак не способствует развитию и формированию адекватной оценки реальности ребенком.

Наличие рекламных баннеров, которые пестрят и привлекают внимание способствует постоянному отвлечению ребенка от усвоения информации, что приводит к размытости внимания. Постоянное произвольное переключение внимания с одних вещей на другие, а также неспособность контролировать его усилиями воли значительно затрудняет процесс обучения личности.

Негативное влияние интернета также распространяется и на мышление детей и подростков. Наличие коротких постов-статей, видеоклипов формирует клиповое мышление: мир воспринимается через короткие отрывки, часто вне контекста, яркие образы и послания, они не формируют четкого образа и не позволяют углубиться в подробное изучение материала. Короткое содержание

способствует быстрому прочтению множества постов один за другим, информация на долго не задерживается и сменяется новой. Постепенно формируется «клиповое мышление». У людей с таким мышлением значительно затрудняется способность анализировать, также страдает концентрация внимания, т.к. ребенок не может его удерживать в процессе изучения большого блока однотипной информации.

Прочтение большого количества информации, не всегда нужной, может перегружать работу мозга ребенка. Поглощение информации из сети интернет может привести к перенасыщению, а получение и запоминание важной информации на уроке делается невозможным.

Лозунги и рекламы несут в себе максимальный эмоциональный окрас и минимальное содержание информации, что ведет к формированию податливости и нередко служит инструментом манипуляции.

Короткие видео ролики, особенно не качественного контента, чаще всего несут в себе агрессивный посыл и редко бывают адекватными, что понижает уровень эмпатии и сопереживания. Детские каналы на youtube все чаще ориентированы и некую экстравагантность, чем на образование, что может привести к разногласиям в механизмах социализации (к примеру, институционального и стилизованного) [3].

Наличие множества форумов и социальных сетей, конечно, способствует ранней социализации ребенка, однако не во всех случаях может оказать положительный эффект. При помощи компьютера ребенок может участвовать во всех сферах жизни, однако созревание происходит поэтапно и в определенный период, поэтому ребенок не всегда может адекватно оценить окружающую его ситуацию, т.к. незрелость личности не позволяет ему это сделать.

Анонимный характер общения предоставляет возможность создать образ, который может значительно отличаться от реального. Несоответствие интернет образа и реального Я может привести к внутриличностному конфликту, который в силу возраста может отягощать эмоциональное и психологическое

самочувствие ребенка. Различие между реальной и виртуальной личностью способствует конфликту на всех уровнях механизма социализации.

Так же в интернет коммуникации отсутствует невербальный компонент общения. Наличие «смайликов», которые означают определенный ряд эмоций нельзя расценивать как адекватное и полное замещение невербального общения. Ребенок не всегда может построить целостный образ личности, т.к. собеседник не находится рядом, что может приводить к проблемам социализации посредством межличностного механизма.

Однако стоит отметить, что наличие сообществ по интересам, групп поддержки и т.д. положительно сказывается на ребенке. Иногда существуют детские секреты и переживания, которыми они боятся поделиться со взрослыми, поэтому группы поддержки актуальны, ведь именно в них он может найти понимание, поддержку и совет, не боясь осуждения или резко негативной оценки. Сообщества по интересам позволяют развиваться личности ребенка, расширять список контактов, повышать степень информированности в конкретной сфере интереса личности, так же это отличная профилактика социального дефицита. В этом случае оказывается позитивное влияние на ребенка посредством влияния межличностного и стилизованного механизма социализации.

В оппозицию группам поддержки можно привести пример «интернет тролля». Это некий человек, создающий образ злого, не всегда воспитанного человека, который предпочитает провоцировать скандалы и оскорблять других людей. Поэтому общение ребенка с таким «троллем» нельзя назвать эффективным и полезным. Желание или усвоение ребенком такой модели общения может входить в конфликт с паттерном поведения, которого требует институциональный, стилизованный или межличностный механизм социализации.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что интернет оказывает значительно влияние на формирование личности ребенка. Это влияние может оказывать положительный эффект: ранняя социализация, широкий круг

общения, доступ к большому количеству информации, поддержка в переживании жизненных кризисов. Но также не следует забывать и о возможных негативных сторонах: нарушение внимания, эмоционально-волевой сферы, формирование клипового мышления, получение информации не нужной ребенку, к которой он в силу возраста не готов, развитие агрессивного поведения и, конечно же, развитие интернет зависимости.

В связи с появлением все большего количества некачественного контента, вредоносных сайтов и групп в социальных сетях общество нуждается в обучении подрастающего поколения работе с интернет-пространством. В рамках школьной программы (информатики или отдельного предмета) следует знакомить детей с проблемой интернет зависимости, влияния сети интернет на развитие личности. Доступ к сайтам, которые не имеют отношения к учебе и получению информации следует закрыть. В условиях нахождения дома на компьютер можно поставить программы, которые будут ограничивать времяпровождение в интернете и так же закрывать доступ к сайтам с сомнительным содержанием. Рекламу на просторах интернета так же можно убрать с помощью специально установленных программ.

Гораздо легче предотвратить развитие зависимостей и сократить влияние негативных факторов к минимуму, чем спустя определенное количество времени пытаться перевоспитывать и ломать уже сформированную личность.

Список использованной литературы и источников:

1. Балонов И.М. Компьютер и подросток [Текст] / И.М. Балонов. – М.: Эскимо, 2002. – 319 с.
2. Войскунский А.Е. Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете [Текст] / А.Е. Войскунский, Ю.Д. Бабаева, О.В., Смылова / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Изд-во «Можайск-Терра», 2000. – 431 с.
3. Малыгин В.Л., Хомерики Н.С., Смирнова Е.А. Интернет – зависимое поведение [Текст] / В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, Е.А. Смирнова // Журнал неврологии и психиатрии, 2011. – С. 86-92.
4. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость [Текст] // Мир Интернет. – 2000. – №2. – С. 24-29.

**КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ЭКОНОМИКО-ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)
*Кафедра социально-гуманитарных дисциплин***

СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Материалы всероссийской научно-практической конференции

Севастополь, 24 апреля 2017 г.

Под общей редакцией:

Н.Ф. Лазицкой

Н.В. Крюковой, С.В. Терницкой, В.И. Гусева, Е.В. Новиковой, В.В. Мироненко.