

ISSN 2410-1591

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Научно-методический журнал

Выпуск XI
2022

Главный редактор: Т.В. Скубневская – канд. пед. наук, доцент, Алтайский государственный университет

Редакционная коллегия:

М.Ю. Горбухова – канд. филос. наук, доцент, Алтайский государственный университет (зам. главного редактора)

Т.С. Хребтова, канд. филол. наук, доцент, Алтайский государственный университет

Н.А. Бобровская – канд. пед. наук, доцент, Алтайский государственный технический университет

О.В. Мясникова – канд. пед. наук, доцент, Алтайский государственный университет

Т.И. Щелок – канд. филол. наук, доцент, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (Бийск, Россия)

Редакционный совет журнала:

Н.В. Кулибина (председатель), д-р пед. наук, проф., Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия)

Л.Г. Васильев, д-р филол. наук, проф., Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Калуга, Россия)

Е.Е. Горбань, канд. филол. наук, доцент, Восточно-Казахстанский технический университет им. Д. Серикбаева (Усть-Каменогорск, Казахстан)

Л.Л. Салехова, д-р пед. наук, доцент, Казанский федеральный университет (Казань, Россия)

Е.В. Ушакова – д-р филос. наук, проф., Алтайский государственный медицинский университет (Барнаул, Россия)

Утвержден к печати Объединенным научно-техническим советом АлтГУ

Журнал издается с 2012 г. Выходит один раз в год

Адрес: 656049, Барнаул, пр-т Красноармейский, 90, каб. 506, телефон 8 (3852) 29-66-54 E-mail: skubnevskaya@gmail.com

© Алтайский государственный университет, 2022

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 372.881.111.1

А.С. Бобровская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования Интернет-ресурсов в обучении языковым дисциплинам в вузе. Автором проанализированы положительные и отрицательные стороны применения Интернет-технологий в образовательном процессе. На основе анализа методической литературы, выявлены наиболее современные и эффективные Интернет-сервисы по исследуемой тематике.

Ключевые слова: языковые дисциплины, Интернет-ресурсы, высшая школа, образовательный процесс.

A.S. Bobrovskaya

USE OF INTERNET RESOURCES IN STUDYING AND TEACHING LANGUAGE DISCIPLINES AT UNIVERSITIES AS A FACTOR OF FORMING COGNITIVE INTEREST IN STUDENTS

Abstract. The article discusses the features of the use of Internet resources in teaching language disciplines at the university. The author analyzes the positive and negative aspects of the use of Internet technologies in the educational process. Based on the analysis of methodological literature, the most modern and effective Internet services on the subject under study have been identified.

Key words: language disciplines, Internet resources, higher education, educational process.

Современная система образования представляет собой изменчивый механизм как с содержательной точки зрения, так и с методической. Активное развитие компьютерной техники и укрепление её экономической доступности стали условием для повсеместного её распространения, в т.ч. и в области образования. Многообразие цифровых изобретений, приносимых в процесс обучения и преподавания создаёт условия методической перестройки, которая, в свою очередь, напрямую зависит от конкретно выбранной для использования педагогом технической инновации. В связи с этим современный образовательный процесс всё чаще ставит перед работниками образования вопрос о целесообразности и эффективности использования новых средств обучения.

Описанная тенденция характерна как для системы образования в целом, так и для отдельно взятых ступеней и направлений обучения. В процессе преподавания языковых дисциплин в высшей школе могут быть использованы совершенно разнообразные методы обучения, среди которых и инновационные, основанные на использовании технических достижений человечества. Интернет является неотъемлемой частью жизни современного человека и в ходе преподавания может быть использован совершенно в различных целях: показ фильмов на языке оригинала, прослушивание аутентичных аудиозаписей, организация тандем-метода обучения иностранному языку и т.д. Таким образом, стала высокой актуальность использования Интернет-ресурсов не только из-за их эффективности, но и благодаря экономической доступности данного средства обучения.

Однако методы преподавания языковых дисциплин с использованием Интернет-технологий, как и все другие, имеет свои достоинства и недостатки, а также ряд особенностей, которые важно учитывать при конструировании образовательного процесса с их применением. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения описанных аспектов обучения иностранным языкам при помощи сети Интернет.

Эффективность применения Интернет-технологий в преподавании языковых дисциплин в высшей школе обусловлена не только техническим совершенствованием процесса образования, но и возможностью реализации личностного ориентированного подхода к обучению [5]. Этот фактор является одним из основополагающих мотивов к использованию рассматриваемого нами метода, поскольку личностно ориентированное обучение в наши дни занимает ведущую позицию среди направлений образования. В случае с языковым образованием такой подход заключается в индивидуальном определении тенденций в обучении иностранному языку, которые зависят от имеющегося уровня владения языком у студента, а также от желаемой им направленности дальнейшего изучения языка. Преподаватель в этом случае лишь направляет и организывает учебную деятельность студентов, а не является её центром [2].

Подбор и реализация новых методов, направленных на развитие познавательных и творческих возможностей, позволяет организовать продуктивный тип учебно-познавательной деятельности обучающихся. Большинство из таких методов диктует необходимость пользования Интернет-технологиями как для преподавателя, так и для студента. Ярким методическим примером может служить сравнительно новый в отечественной методике обучения иностранным языкам тандем-метод, который заключается в непосредственном речевом контакте двух или более участников с разными родными языками. Поочерёдно производится общение на родных языках участников на выбранные ими темы [4]. Метод тандемного обучения приносит и предметные, и личностные положительные результаты и является не только практичным, но и интересным. При этом он реализуется с использованием технологий связи посредством сети Интернет. Это лишь единичный пример результативного метода обучения с использованием Интернета, постоянно появляются новые, всё более усовершенствованные и продуктивные.

В настоящий момент Интернет предоставляет исключительные возможности для обучения языковым дисциплинам, так как, например, с его помощью обеспечивается

возможность живого общения на изучаемом языке, предоставляется доступ к всевозможным аутентичным материалам и огромному числу учебных ресурсов в текстовом, аудио- и видео-форматах. В контексте языкового образования это позволяет создать технологичную обучающую языковую среду для формирования иноязычных компетенций учащихся [3].

Интернет предоставляет доступ к разнообразной информации, способствующей изучению языковых дисциплин: политические и экономические новости, фильмы и музыка на языке оригинала, аутентичные аудиозаписи, книги, веб-технологии, международные социальные сети и многое другое – всё это может послужить средством овладения языком и знаниями о лингвистике и лингвистической дидактике. Такие ресурсы многообразны и могут соответствовать индивидуальным интересам обучающихся, а также дают возможность развития творческого потенциала и речевой коммуникации на изучаемом языке.

Анализируя исследования о преимуществах и недостатках использования Интернет-технологий в обучении языковым дисциплинам [5], [1], можно выделить следующие положительные стороны:

- экономность ресурсов как материальных, так и временных;
- широкое многообразие форм и методов изучения;
- возможность самостоятельного изучения языка студентами, самостоятельного выбора ресурсов по интересам;
- у обучающихся возникает более стабильная мотивация к изучению языка, благодаря креативному подходу к данному процессу;
- уход от привычных форм проведения занятия позволяет создать более комфортную психологическую атмосферу;
- повышается объём приобретённых знаний за счёт автоматизации и ускорения действий, а также благодаря постоянному доступу к новой информации;
- возрастает степень персонализации, а значит, активно реализуется личностно ориентированный подход к образованию;

- возрастает качество и скорость контроля над уровнем овладения языком студентами за счёт онлайн-методик тестирования;

- возможность быстрого обращения к словарям и библиотекам с наиболее актуальной информацией.

Минусами являются:

- большое количество мошеннических ресурсов, предоставляющих неправильную информацию;

- риск отвлечения на развлекательные ресурсы при самостоятельном изучении иностранного языка студентом;

- возможное снижение дисциплины на занятиях.

Таким образом, можно проследить положительную динамику использования Интернета в обучении иностранным языкам. Преимущества этого использования значительны и неоспоримы, а недостатки ликвидируются за счёт грамотного подхода к исследуемому нами процессу.

Существует несколько видов Интернет-сервисов, которые могут принести пользу и разнообразие в процесс изучения иностранного языка. Они могут быть использованы как в условиях аудиторного обучения, так и для студенческого языкового самообразования:

- хотлист – список текстов на иностранном языке по заданной пользователем теме;

- мультимедия скрэпбук – подборка мультимедийных и текстовых файлов, как и в предыдущем случае, по заданной пользователем тематике, включает в себя различную графическую и аудио информацию;

- «трежа хант» и «сабджект сэмпла» – ресурсы, предоставляющие, как и предыдущие доступ к тематическим файлам, но отличающиеся наличием контрольных вопросов на понимание изученной при помощи файлов темы, вопросы различны по степени развёрнутости, второй сайт предлагает более сложную задачу, помимо ответа на вопросы необходимо также подробно аргументировать свою точку зрения, итогом работы является некое эссе;

- веб-квест – интернет-ресурс, направленный на создание учебных проектов на заданную тему [5].

Упомянутые ресурсы могут служить помощниками в деле подготовки тематических демонстраций как для преподавателя, так и для студента, поскольку основываются на широкой поисковой базе в сети Интернет, отбирая при этом наиболее подходящие материалы. «Трежа хант», «сабджект сэмпла» и веб-квест также могут быть использованы педагогом для промежуточного или итогового оценивания овладения знаниями по иностранному языку обучающимися. Перечисленные сайты легки в использовании и позволяют разнообразить изучение иностранного языка по той или иной направленности.

Таким образом, Интернет-технологии расширяют образовательные возможности, а именно:

- способствуют более рациональной организации деятельности обучающихся в ходе учебного процесса;
- значительно повышают уровень чувственного познания, тем самым делая обучение более эффективным;
- позволяют подойти к процессу выбора пути в изучении иностранного языка с точки зрения индивидуалистических позиций;
- предоставляют принципиально новые, по сравнению с классическими, познавательные ресурсы;
- социальные сети, форумы, веб-квесты и другие способы взаимодействия между людьми в Интернете подталкивают студентов к письменному и речевому общению на иностранном языке, которое, в свою очередь, повышает навык межкультурного взаимодействия;
- предоставляют возможность практического применения полученных знаний на различных уровнях;
- позволяют мгновенно решить проблему нехватки информации [3].

Использование Интернета позволяет преподавателям улучшить управление обучением, повысить эффективность и объективность учебного процесса, сэкономить время, повысить мотивацию учащихся к получению знаний, заинтересовать их изучением иностранных языков, привить сильное стремление к самоконтролю и самосовершенствованию, что положительно скажется на результатах обучения. При использовании веб-ресурсов значительно упрощается процесс общения

обучающихся друг с другом и с носителями языка, поскольку так они имеют возможность общаться как письменно открывая для себя повседневные коммуникативные ситуации, максимально приближенные к общению в реальных условиях.

Однако педагоги должны помнить, Интернет также является источником ложной, иногда вредной информации. Как преподавателям, так и студентам необходимо научиться использовать сеть для достижения оптимальных результатов и получения наиболее полезной и актуальной информации, грамотно соблюдать баланс между учебной литературой и данными, представленными в сети Интернет.

Подводя итог, следует отметить, что описанные нами способы и направления использования сети Интернет в процессе обучения иностранному языку являются новыми и актуальными в настоящее время, хотя и не используются повсеместно. Однако обращение в процессе обучения к Интернет-ресурсам не исключает необходимости использования классических форм получения учебных знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Еренчинова Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 325-327.
2. Жиленко Н. В. Личностно-ориентированный технологии в обучении иностранному языку // *Lingua mobilis*. – № 6 (32). – Челябинск : Энциклопедия, 2011. – С. 119-124.
3. Кандаурова Ж.Н. Особенности использования интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2020. – 2020. – С. 57-60.
4. Орловская А.А., Соколова М.Л. Изучение иностранных языков в вузе: тандем-метод // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2016. – № 1 (3). – С. 31-35.

5. Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S8. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-kon-cept.ru/2017/470109.htm>.

УДК 37 378:001

Е.Е. Горбань

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ДОКТОРАНТУРЕ

Аннотация. Основное содержание статьи составляет анализ и обобщение работ ученых по заявленной теме в совокупности с опытом, приобретенным в ходе работы, на различного уровня конференциях и курсах повышения квалификации, проводимых зарубежными профессорами. В статье приводится анализ жанров академического письма, определены общие и частные принципы жанров, обобщен практический опыт относительно технологий обучения, даны практические рекомендации. Проведенное исследование поможет преподавателям определиться с контентом и повысить качество лекционных и практических занятий по дисциплине «Академическое письмо».

Ключевые слова: академическое письмо, научная деятельность, жанры академического текста, образовательные технологии, практические навыки.

Y.Y.Gorban

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF STUDYING ACADEMIC WRITING FOR PhD COURSE

Abstract. The main content of the article is the analysis and generalization of the research works of scientists on this topic, together with the experience gained in the practical work, at various levels of conferences and advanced training courses, often conducted

by foreign professors. The article analyzes the genres of academic writing, defines the general and particular principles of genres, summarizes practical experience regarding educational technologies, and gives practical recommendations. The conducted research will help to determine the content and improve the quality of lectures and practical classes in the discipline "Academic Writing".

Key words: academic writing, scientific activity, academic text genres, educational technologies, practical skills.

Академическое письмо – это наука о построении текста как целостной и хорошо структурированной системы, в которой все подчинено достижению цели научной коммуникации. Академическое письмо – это умение выражать и поддерживать свои мысли посредством краткого, но достаточно убедительного научного текста. Это один из важных аспектов успешного обучения в вузе и в исследовательской деятельности, в том числе на международном уровне.

Различают первичные и вторичные жанры академических текстов. К первичным жанрам относятся первоисточники, оригиналы, такие как диссертации, статьи, монографии. Вторичные научные тексты составляются на основе существующих исходных (первичных) текстов в результате составления аннотаций, рефератов и рецензий. [1] Вторичные тексты — это описания информации в исходном тексте. К ним относятся обзор литературы, рецензия на научную работу или статью, аннотация, эссе и резюме (англ. **summary**), а также описание графиков, таблиц или процессов.

Обучение академическому письму осуществляется на основе составления текстов, относящихся к второстепенному жанру. В рамках обучения академическому письму особое внимание также уделяется составлению глоссария для расширения словарного запаса обучающегося по специальности, созданию постеров и презентаций. Несмотря на различия в содержании, объеме и других особенностях письма, все жанры академического письма имеют одну общую характеристику - точность, ясность и последовательность в подаче материала. Как правило, каждый из вышеперечисленных жанров имеет свой

шаблон (англ. **template**), облегчающий работу при выполнении той или иной задачи.

Обзор литературы– это обзор научных источников по определенной теме. Он предоставляет обзор текущих знаний, позволяя выявить соответствующие теории, методы и пробелы в существующих исследованиях. Проведение обзора литературы включает в себя сбор, оценку и анализ публикаций (таких как книги и журнальные статьи), которые имеют отношение к вопросу исследования. Кроме того, данный этап включает знакомство со способами оформления ссылок на литературу и интернет-источники.

Рецензия – это документ, который содержит общее описание и оценку первоисточника будь то научная работа или учебно-методическая литература. Рецензия содержит краткий анализ работы, степень ее соответствия существующим требованиям, а также подробно описывает достоинства и недостатки исследования.

Аннотация как вторичный научный жанр представляет собой краткое, обобщенное описание текста книги или статьи. При этом аннотация лишь перечисляет вопросы, освещенные в первоисточнике, и не раскрывает самого содержания этих вопросов. Аннотация отвечает на вопрос: «О чем идет речь в основном тексте?» Таким образом, аннотация лишь дает представление об основной теме и перечне вопросов, затронутых в исходном тексте, помогая искать и отбирать необходимую информацию. [2]

Эссе – это самостоятельная творческая письменная работа, которая широко используется в учебном процессе. По форме эссе обычно представляет собой рассуждение-размышление. При написании эссе у автора развиваются такие навыки, как: логика изложения, умение приводить аргументы для защиты своего мнения, грамотное предоставление необходимой информации.

Резюме (англ. **summary**) – это изложение любого объемного материала в сжатом виде, либо обобщение сведений, представленных в одном источнике. Цель резюме — дать читателю представление об исходном тексте, не читая его, что экономит много времени. При этом текст должен казаться

адекватным и понятным человеку, не читавшему исходный текст. Это считается хорошим упражнением для развития навыков английского языка. Кроме того, он учит перефразировать текст избегая плагиата. [3]

Графики, диаграммы и таблицы содержат много информации, представленной в доступной и понятной форме. Все графики или диаграммы, независимо от их формы, отображают информацию последовательно, а значит, основная задача при их описании — найти так называемое начало, в ходе которого, следуя определенному алгоритму, можно представить информацию, представленную визуально в текстовом виде. Этот вид работы широко практикуется при подготовке к IELTS.

Глоссарий представляет собой своеобразный сборник научных терминов и «профессионализмов», разъяснение которых необходимо для понимания сути работы. Таким образом, глоссарий представляет собой толковый словарь частных терминов, без которого не обходится ни одна докторская диссертация.

Плакаты и презентации используются для предоставления информации по теме. Они имеют определенную структуру. Они служат для лучшего понимания материала. В последнее время для подготовки постеров и презентаций широко используется сайт Canva (canva.com). Это бесплатный онлайн-инструмент для графического дизайна. Здесь можно создавать сообщения в социальных сетях, презентации, плакаты, видео, логотипы и многое другое.

Несмотря на большое разнообразие жанров академического письма, они все отвечают общим требованиям:

- наличие определенных требований к структуре текста и его оформлению, использование научного или публицистического стиля изложения, умение аргументировать и перефразировать;
- академическое письмо характеризуется концентрацией на описываемой проблеме, а не на выражении личного мнения;
- текст безличный, местоимения «я», «мы» отсутствуют, вместо первого лица лучше использовать третье.
- предложения легко воспринимаются и понимаются с первого раза;

- важно избегать употребления разговорной лексики, аббревиатур, фразеологизмов, рекомендуется избегать повторов и чаще использовать синонимы;

- нельзя использовать аббревиатуры без их расшифровки, разговорные слова и жаргонизмы, длинные и нелогичные предложения;

- мысль, которую автор хочет донести до читателя, должна быть четко сформулирована, а после прочтения тема должна быть раскрыта полностью, чтобы не оставалось больше вопросов;

- основная мысль научной работы подтверждается фактами и аргументами;

- необходимо строго соблюдать правила грамматики, орфографии, пунктуации; - пространственные рассуждения, не относящиеся к предмету, отсутствуют;

- текст уникален, все работы проходят проверку на плагиат, поэтому пишутся своими словами, а цитирование устанавливается по правилам со ссылкой на автора;

- цитаты и ссылки на работы других ученых приветствуются, но должны использоваться уместно, чтобы читатель понял цель цитаты или ссылки.

Для обучения академическому письму, независимо от жанра академического письма, широко используются *основные, инновационные и адаптивные образовательные технологии* обучения. К основным образовательным технологиям относятся дискуссии, разбор практических заданий, самоконтроль письменных заданий, смысл которых заключается в выявлении типичных коммуникативных ситуаций и анализе их языкового содержания. Инновационные технологии появились совсем недавно. Одним из инновационных подходов является рефлексивный метод обучения, предполагающий анализ, критику и построение нового стандарта деятельности на основе полученных знаний. Адаптивные технологии могут быть использованы в обучении людей с ограниченными возможностями. К ним относятся коммуникативные и аудиовизуальные методы обучения, технологии индивидуализации обучения, контрольно-коррекционные

технологии обучения, технологии обучения АРВ (адаптирование-расширение-варьирование).

Работа над любым академическим текстом происходит в несколько этапов: планирование, черновой вариант и редактирование готового материала.

На этапе планирования необходимо решить о чем вы будете писать, и провести необходимые исследования. Во время поиска соответствующих источников и сбора необходимой информации рекомендуется делать много заметок, отслеживая названия, авторов, даты публикации и соответствующие цитаты из источников. Рекомендуется использовать маркеры, чтобы с первого взгляда сделать структуру понятной даже для короткого текста, в котором не используются заголовки.

На этапе написания черновика рекомендуется использовать схему в качестве основы. Необходимо убедиться, что каждый абзац имеет четкую центральную направленность, связанную с общим аргументом. Необходимо использовать соответствующие переходные слова и фразы, чтобы показать связь между идеями.

Редактирование фокусируется на локальных проблемах, таких как ясность и структура изложения. Вычитка включает в себя внимательное чтение текста, чтобы удалить опечатки и обеспечить стилистическую согласованность.

При работе над каждым жанром академического письма обучающимся даются на лекциях подробные инструкции по выполнению заданий и критерии их оценки, на практике отрабатываются ключевые моменты, представляющие собой какую-либо трудность, приводятся примеры, повторяется грамматика необходимая для выполнения той или иной работы.

Чтобы академическое письмо было простым и понятным, обучающийся должен обладать следующими основными качествами:

- *Критическое чтение.* Это вдумчивое и в то же время активное чтение, быстрое знакомство с материалом, позволяющее оценить его уровень пригодности и достоверности.

- *Аналитическое мышление.* Автор научной работы должен тщательно анализировать суть прочитанного, чтобы

сосредоточить внимание на идеях, фактах, аргументах, основных теориях и т.д.

- *Умение ясно и понятно излагать мысли и идеи.* В тексте автор должен не только проанализировать ситуацию вокруг выбранной темы, но и обосновать свою позицию, подчеркнуть свое отношение к проблеме, предложить способ ее решения, доказать эффективность и целесообразность данного решения. Он должен уметь излагать свою точку зрения в своих выводах.

После окончания курса «Академическое письмо» на английском языке в неязыковом вузе обучающиеся *должны знать* структуру и основы построения письменных и устных текстов профессионально-ориентированного и научно-технического характера и их функциональные характеристики.

Они также *должны уметь* анализировать и синтезировать информацию по заданной теме, преобразовывать ее в устное или письменное высказывание в контексте темы исследования, уметь устанавливать причинно-следственную связь, строить рассуждение, делать выводы (путем индукции, дедукции и аналогии) и делать аргументированный вывод. Они должны уметь подводить итоги исследования, находить подтверждение в различных источниках, выбирать материал для защиты своего исследования, комментировать полученную информацию с учетом особенностей текста и поставленной проблемы, формулировать точку зрения автора и давать аргументированное мнение.

Любой начинающий ученый, желающий получить признание в международном научном сообществе, должен знать, что такое академическое письмо. Это особый стиль изложения, используемый в научных работах и статьях отличающийся соблюдением определенных правил, касающихся структуры, содержания, оформления и других требований. Начинаящим ученым важно знать требования к академическому письму для того, чтобы публиковать свои работы в научных и международных журналах, а полученные в ходе обучения навыки пригодятся не только в науке, но и в работе.

Библиографический список

1. Ярская-Смирнова Е. Создание академического текста: учеб. пособие для студентов и преподавателей вузов. М.: ООО «Вариант»: ЦСПГИ, 2013.
2. Назарова О.А. Составление аннотации: учеб. пособие. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2010.
3. Слепович В.С. Academic Writing and Speaking Course Pack: пособие по английскому академическому письму и говорению / О.И.Вашкевич, Г.К.Мась; под ред. В.С. Слеповича.– Минск :ТетраСистемс, 2012.

УДК 372.8

К.С. Климова

ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются самые часто возникающие проблемы в изучении английского языка, с которыми сталкивается наибольший процент обучающихся. В качестве решения в данной статье приведены несколько методов, которые помогут в преодолении возникающих трудностей в ходе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: языковые трудности, необходимость владением языка, сферы деятельности, грамматические и лексические особенности языка, непонимание, многозначность слов.

K.S.Klimova

DIFFICULTIES IN LEARNING ENGLISH AND HOW TO OVERCOME THEM

Abstract. The article discusses the most common problems in the study of English that the largest percentage of students face. As a solution, this article provides several methods that will help to

overcome the difficulties encountered during the study of a foreign language.

Key words: language difficulties, the need for language proficiency, grammatical and lexical features of the language, misunderstanding, polysemy of words.

Английский язык является одним из самых распространенных и важных языков в современном мире. Во многих странах он является обязательным для изучения в образовательных учреждениях, а также необходим для работы в таких сферах, как медицина, туризм, юриспруденция, информационные технологии и т.д. Можно заключить, что знание английского языка необходимо для многих целей, обладает большим спектром полезной информации, имеет много возможностей для самореализации. При этом не следует забывать, что изучение иностранного языка - это длительный и сложный процесс, поскольку учащиеся должны охватить все аспекты нового языка, такие как грамматическая структура и культура изучаемого языка. Многие люди по всему миру начинают изучать английский язык, и одновременно сталкиваются с лингвистическими и культурными трудностями.

Существует масса исследований, касающихся освоения иностранного языка. Говоря об английском языке, по мнению журнала «Insider» выделяется 11 основных причин возникновения трудностей при изучении английского языка :

1. Иногда одно и то же слово означает две противоположные вещи. В зависимости от контекста передает разный смысл.

Например, слово «transparent» означает одновременно и «невидимое», и «очевидное». А глагол «to clip» - это и «соединять», и «разрезать». Такие слова называются контронимами. С ними стоит быть внимательными: чтобы не перепутать одно с другим, всегда смотрите на контекст.

2. Некоторые слова пишутся одинаково, а означают разное.

«Tear» - это «слеза». Но это слово можно перевести и как «разрыв». «Bass» - это и «низкий звук», и «рыба». «Bat» - в

одном случае «летучая мышь», в другом «спортивное снаряжение». Таких слов в английском тоже много, их называют омографами.

3. Много идиом, которые невозможно перевести дословно.

Достаточно заезженная фраза «it's raining cats and dogs» означает «очень сильный дождь». Не очень понятно, при чем тут кошки с собаками. Или «a piece of cake»: эта фраза обозначает «проще простого», хотя должна была бы переводиться как «кусочек пирога».

4. Правило «I before E except after C» не всегда работает.

Это что-то вроде нашего «жи-ши пиши через -и». Когда в слове рядом стоят буквы i и e, следует писать их ie, но если они стоят после c, то ei. Например: achieve, friend, die, но receive или ceiling. Однако из этого правила есть огромное количество исключений: neighbour, weight, fancier, seize, height и так далее.

5. Легко запутаться в похожих по написанию словах.

Эти слова означают разное и произносятся по-разному: though, through, thorough, thought, tough и trough.

6. Значение меняется из-за ударения.

Обычно на последний слог ударение ставится у глаголов. Например: Address - это место, где кто-то живет, а to address - это выступить, обратиться к кому-то, адресовать собеседнику сообщение или фразу.

7. Множественное число порой образуется без -s.

Child становится children, person - people, tooth - teeth, foot - feet. Можно еще долго продолжать. Их остается лишь запомнить.

8. Некоторые слова звучат одинаково, а пишутся по-разному.

Они называются омофонами. Например, «worn» означает, что одежда износилась, а «warn» предупреждает об опасности.

9. Некоторые звуки не читаются.

Одни слова начинаются с непронизносимой k (know, knife, knight), в других нет каких-то звуков посередине (Wednesday). Такие вещи тоже приходится запоминать.

10. Можно неправильно произнести слово, хоть оно и написано верно.

Привычные ходы в произношении иногда не работают. К примеру, слово «mischievous» часто произносят как «miss-chee-vee-us» (мис-чи-ви-ас), хотя правильно «miss-chiv-us» (мис-чив-ас).

11. Даже носители путают who и whom.

Если можно ответить на вопрос местоимениями he, she, they, - необходимо использовать who, если him, her или them - whom. Например: Whom did you see at the park? You saw him/her/them.

Изучая язык, можно столкнуться с различными трудностями, из-за которых многие забрасывают дальнейшее обучение. Если попросить человека назвать причину, из-за которой он прекратил занятия, то, скорее всего, можно услышать : «У меня нет на это времени/денег. Английский язык – это не мое. У меня нет способностей и другие причины».

Все трудности оказывают влияние на мотивацию учащихся, на их желание преодолевать сложности, возникающие довольно часто. Автор данной статьи, проанализировав приведенные выше причины, выделил трудности, возникающие при изучении английского языка:

1. Непонимание времен и правил их употребления в речи. В английском языке времен гораздо больше, чем в русском, поэтому многие начинающие теряются и не понимают, как именно и в каком случае употребить то или иное время. Очень много времени уделяется на изучение правил и грамматике и слишком мало практики. Коэффициент соотношения должен быть неравнозначным (30% грамматики и 70% практики).

Решение:

Выучив новое правило, следует тут же применять его на практике. Желательно устно. Так вы сможете применять правило в речи. Таким образом можно научиться использовать правило в речи без ошибок.

К примеру, вместе с правилом можно применять и отрабатывать новые слова, составлять предложения или пробовать выражать свои мысли. К слову, сколько бы не было выучено новых слов, это будет бессмысленно, если мы не можем правильно и грамотно их применить.

2. Многозначность слов. Синонимы, многозначные слова, фразовые глаголы и, в особенности, пословицы и фразеологизмы представляют особую сложность для учащихся, так как часто их нельзя перевести дословно.

Решение:

Словари синонимов английского языка в сочетании с общими словарями являются отличным инструментом для интенсивного, всестороннего и логического освоения лексики для нужд учащегося в реальных жизненных ситуациях. Обширное чтение по различным темам-еще один эффективный метод расширения словарного запаса изучающих английский язык.

3. Сленг и разговорные выражения.

Как и во многих других языках, в английском есть выражения и слова, которые носители используют в повседневной жизни вместо формальных и типичных, которые учат иностранцы.

Решение:

Именно здесь телевидение, фильмы, журналы, подкасты, становятся полезными инструментами при изучении языка. Лично для меня помощниками в этом стали такие сериалы как «Друзья», «Теория большого взрыва». Журналы «YES», «Storyworks». Подкасты «The English we speak», «Splendid Speaking».

4. Непонимание английской речи на слух.

Носители говорят довольно быстро, при этом проглатывая некоторые звуки и используя неформальные выражения. Для студента аутентичная речь представляет большую сложность.

Решение:

Лучший способ решить эту проблему – общаться. Необходимо включить в процесс обучения общение с носителями английского языка, слушайте аудиокниги, смотрите фильмы и телешоу без дубляжа или субтитров и так далее. Это может улучшить понимание и облегчит понимание разговорного языка. Таким образом, любые трудности, возникающие при изучении языка, при грамотном подходе могут быть преодолены. В эпоху социальных сетей и интернета можно найти ответы на все возникающие вопросы или же обратиться к

тем, кто расскажет более подробно (преподаватели, имеющие опыт общения с носителями языка и пребывания за границей).

Не менее важно чтобы у студентов имелся хороший план действий в использовании различных методов для преодоления языковых трудностей, таких как практика, установление контактов с носителями английского языка, хорошее отношение к языку и т.д.

В заключении можно привести некоторые рекомендации по улучшению языковых навыков и преодолению трудностей в контексте основных языковых аспектов. Итак, английский язык состоит из четырех основных аспектов: чтения, аудирования, разговорной речи и письма. Изучение каждого из них требует времени и усилий. Разберем поподробнее каждый аспект и определим некоторые приемы, которые помогут учащимся улучшить свои языковые навыки.

Аудирование: Умение воспринимать информацию на слух очень важно при изучении иностранного языка. Методы для улучшения навыка восприятия английской речи на слух:

- Слушайте английские песни, подкасты, лекции.
- Слушайте короткие рассказы, аудио экскурсии на английском языке.
- Слушайте новости на английском по радио и телевидению (с носителями английского языка в роли ведущих).

Умение воспринимать речь на слух - это основной навык в изучении языка, потому что без этого навыка учащиеся никогда не научатся эффективно коммуницировать.

Умение говорить: Разговорный навык - еще один важный навык в английском языке. Разговорная речь означает использование языка в устной форме с целью общения. Исследователи предлагают некоторые методы для улучшения навыков говорения, такие как:

- Присоединяйтесь к групповым курсам английского языка, чтобы говорить свободно и бегло. (Учащиеся могут свободно вступать в дискуссии на выбранную тему, поправлять друг друга, не испытывая смущения). Роль учителя также важна; необходимо мотивировать учащихся говорить на английском. Должна быть обеспечена комфортная среда, потому что это дает положительные результаты в изучении языка, ведь

большинство учащихся чувствуют стеснение во время разговора, что мешает развитию разговорного навыка.

- Проведение презентаций, тематических проектов и дебатов на английском языке.

Навык чтения: Чтение - это еще один навык в английском языке, который обогащает словарный запас и улучшает понимание языка. Следующие шаги полезны для улучшения навыков чтения:

- Когда вы читаете, пытайтесь сосредоточиться на новых словах.

- Читайте на английском о тех темах, которые вас интересуют.

- Читайте адаптированные короткие рассказы и статьи, потому что это хороший способ улучшить словарный запас на ранних стадиях изучения языка.

Умение писать: Письмо – не менее важный навык в языке, который влияет на результат изучения языка. Следующие рекомендации помогут улучшить навык письма:

- избегайте повторений и длинных предложений;

- соблюдайте правила правописания;

- изучайте аббревиатуры на английском языке;

- знаки препинания также важны в английском языке, потому что они меняют смысл, чтобы улучшить навыки письма, хорошо писать эссе и короткие рассказы.

Таким образом, в статье представлены самые распространенные трудности в изучении иностранного языка, с которыми встречался автор статьи в своей практической деятельности и их решение. Успех изучения английского языка как иностранного зависит от методов, наставников, производительности и среды. Принимая во внимание рекомендации по улучшению языковых навыков, можно преодолеть языковой барьер, обнаружить трудности и найти пути решения, тем самым повысить эффективность всего процесса изучения английского языка.

Библиографический список

1. Астафурова В. Ю. Дифференцированный подход в обучении иностранному (английскому) языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2015. - № 10–3. - С. 28–31. - Электронная копия доступна на сайте науч. электрон. б-ки КиберЛенинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-obuchanii-inostrannomu-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 16.06.2022).
2. Борщева О. В. Принципы отбора подкастов для обучения иностранному языку // Педагогика и психология образования. - 2019. - № 3. - С. 62–70. - Электронная копия доступна на сайте журн. URL: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2019/12/2019-3-62.pdf> (дата обращения: 18.06.2022).
3. Галеева, А. Р. Проблемы при изучении английского языка / А. Р. Галеева. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2022. - № 25 (420). - С. 295-298. - URL: <https://moluch.ru/archive/420/93381/> (дата обращения: 24.10.2022).
4. Электронный ресурс: <https://easyspeak.ru/blog/sovety-i-sekrety/top-5-problem-pri-izuchenii-anglijskogo-yazyka>
5. Электронный ресурс: <https://masterlang.ru/trudnosti-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka/>
6. Электронный ресурс: <https://magazine.skyeng.ru/11-reasons-difficult-english/>

УДК 371.315.7

О.В. Мясникова

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье речь идет об одном из важных аспектов педагогического процесса - контроле. Автор раскрывает понятие педагогического контроля, его функции, а

также виды. В статье поднимается вопрос цифровизации образования, в качестве примера приводятся различные цифровые инструменты, используемые в процессе аттестации.

Ключевые слова: аттестация, контроль, управление, цифровые инструменты, знания.

O.V. Miasnikova

THE EXPERIENCE OF USING DIGITAL TOOLS IN THE PROZESS OF STUDENT'S CERTIFICATION IN THE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. In this article we are talking about one of the important aspects of the pedagogical process as control. The author reveals the concept of pedagogical control, its functions, as well as types. The article raises the issue of digitalization of education and provides various digital tools used in the certification process as an example.

Key words: certification, control, management, digital tools, knowledge.

Промежуточная и итоговая аттестации являются одним из основных компонентов управления качеством образования. Для того, чтобы управлять образовательным процессом реально, а не формально, преподавателю необходимо иметь данные о различных сторонах учебного процесса. Процесс управления качеством образования становится невозможным без постоянной обратной связи, без информации о промежуточных результатах учебной деятельности, которая осуществляется посредством контроля. Если цель учебного процесса заключается в передаче знаний и умений от преподавателя к студенту, то средствами достижения этой цели являются, во-первых, регулярная работа студента в течение всего семестра и, во-вторых, систематический контроль, дающий возможность оценить полученные им знания.

Проблема проверки существует столько же, сколько и сам процесс обучения. Зависимость продуктивности обучения от количества, качества, полноты, своевременности (оперативности), глубины, объективности контролирования - общая закономерность дидактического процесса.

Известно, что контроль стимулирует обучение и влияет на поведение учащихся. Как показала практика, попытки исключить контроль частично или полностью из учебного процесса приводят к снижению качества обучения. Исчезает механизм некой соревновательности, в том числе с самим собой. Усиление качества методов учета и контроля способствует повышению профессиональных знаний.

Термин «педагогический контроль» в методической литературе употребляется не только в связи с проверкой результатов обучения, но и как «методический прием, способствующий достижению задач обучения в самом ходе познавательного процесса». [1] Он является важным элементом общей системы формирования знаний.

Проблема контроля знаний и умений обучаемых получила теоретическую разработку в работах педагогов и психологов Ш.А. Амонашвили [2], С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Т.А. Ильиной, Е.И. Перовского, Н.Ф. Талызиной, В.И. Хальзова. Различные аспекты организации и осуществления контроля освещены в трудах М.И. Ерецкого[3], А.К. Зильгараевой [4], В.И. Коротяева [5], О.Г. Маматовой [6].

Представление о проверке знаний как об отдельной составляющей образовательного процесса имеет принципиальное значение. Контроль эффективности усвоения материала является обязательным компонентом, востребованным на всех стадиях обучения.

Само понятие «педагогический контроль» или в данной статье «аттестация» применительно к учебному процессу имеет несколько трактовок. С одной стороны, педагогический контроль является цельной дидактической и методической системой проверочной деятельности. Эта взаимосвязанная совместная деятельность преподавателей и учащихся при руководящей и организующей роли педагогов направлена на

выявление результатов учебного процесса и на повышение его эффективности. С другой стороны, применительно к обыденному учебному процессу под контролем понимают выявление и оценку итогов учебной деятельности школьников или студентов.

Таким образом, контроль в учебно-воспитательном процессе позволяет установить качество усвоения теоретических знаний и практических умений и навыков учащихся, способы их учебной деятельности, а также уровень педагогического мастерства преподавателя.

Как элемент ориентировочной деятельности контроль имеет разные функции, из которых главная - функция обратной связи. Только лишь постоянно имея информацию о том, как “ведет” себя, как реагирует “обучающаяся система” (в данном случае студент) на воздействие “обучающей” (преподаватель), можно надежно идти вперед по пути овладения знаниями, умениями и навыками. Только тогда преподаватель может быть уверенным в том, что он учит так, как задумано и как надо.

Педагогический контроль выполняет следующие функции:

- учебную (образовательную), которая заключается в том, чтобы контрольные мероприятия способствовали углублению, расширению, усовершенствованию и систематизации знаний, умений и навыков студентов, обеспечивали обратную связь в обучении;

- корректирующую, направленную на определение уровня знаний, умений и навыков, а также типичных ошибок, пробелов и затруднений в учебе, причин неуспеваемости и обеспечение мер по их устранению;

- оценочную, которая заключается в выяснении состояния знаний, умений и навыков как отдельных студентов, так и академической группы в целом, а также обеспечивает учет и открытость результатов контроля, способствует объективному оцениванию и лучшему обучению;

- стимулирующее, что предусматривает одобрение достигнутых студентами успехов и формирование положительной мотивации к обучению, систематической

учебно-познавательной деятельности, развития чувства ответственности за ее результативность;

- развивающую, которая заключается в том, что в условиях систематического, педагогически целесообразного контроля развиваются память, внимание, мышление, устная и письменная речь, способности, познавательные интересы, активность и самостоятельность студентов;

- воспитательную, направленную на формирование дисциплинированности, организованности, умений самодисциплины, положительного отношения к учению, формирование потребности в постоянном самообразовании и самосовершенствовании;

- прогностически-методическую, которая касается как преподавателя (который получает достаточно точную информацию об эффективности своей деятельности), так и студентов, поскольку выбор оптимальной методики преподавания, усовершенствование методов обучения, может существенно повлиять на конечный результат - качество профессиональной подготовки выпускника.

Контроль - неотъемлемая часть обучения. В зависимости от функций, которые выполняет контроль в учебном процессе, можно выделить основные его виды:

- предварительный
- текущий
- тематический
- итоговый

Назначение **предварительного контроля** состоит в установлении исходного уровня знаний учащихся.

Успех изучения любой темы (раздела или курса) зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений и т.д., которые изучались на предшествующих этапах обучения. Если информации об этом у педагога нет, то он лишен возможности проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта.

Важнейшей функцией **текущего контроля** является функция обратной связи. Обратная связь позволяет преподавателю получать сведения о ходе процесса усвоения у каждого учащегося. Она составляет одно из важнейших условий

успешного протекания процесса усвоения. Обратная связь должна нести сведения не только о правильности или неправильности конечного результата, но и давать возможность осуществлять контроль над ходом процесса, следить за действиями обучаемого.

Текущий контроль необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления динамики последнего, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запланированными. Кроме собственно прогностической функции текущий контроль и учет знаний, умений стимулирует учебный труд учащихся, способствует своевременному определению пробелов в ходе усвоения материала, повышению общей продуктивности учебного труда.

Тематическая проверка знаний направлена на определение уровня усвоения студентами определенной темы или нескольких взаимосвязанных тем (модулей). Одной из основных задач тематической проверки является создание предпосылок для осмысления и обобщения достаточно большой по объему учебной информации. Для проведения тематического контроля, который может осуществляться на итоговом семинаре, коллоквиуме или в процессе модульной или тематической контрольной работы, задачи должны конструироваться таким образом, чтобы устранить элементы случайности и объективно оценить учебные достижения студентов по всем разделам темы.

Учащиеся всегда должны знать, что процесс усвоения имеет свои временные границы и должен закончиться определенным результатом, который будет оцениваться. Это означает, что кроме контроля, который выполняет функцию обратной связи, необходим другой вид контроля, который призван дать представление о достигнутых результатах. Этот вид контроля обычно называют **итоговым**.

Итоговый контроль имеет целью проверку уровня усвоения знаний, практических умений и навыков студентов за длительный промежуток времени обучения (семестр, год, за весь период обучения в вузе). Цель итогового контроля знаний заключается в выявлении структуры и системы знаний учеников.

Перечислим некоторые виды контроля, которые традиционно используются в учебном процессе:

- Устный опрос
- Письменный контроль
- Контрольная работа
- Домашняя работа
- Самостоятельная работа
- Диктант
- Рефераты
- Лабораторно-практический контроль
- Практическая работа (опыты, практические задания)
- Взаимоконтроль
- Метод тестирования
- Портфолио
- Программированный контроль.

Сегодня в образовании происходит множество перемен, касающихся всех сфер, от методики, управления и заканчивая педагогическим диалогом между участниками педагогического процесса. Меняются стили, установки, ценности. Мы не можем пройти мимо того, что поколение меняется и новое поколение, цифровое поколение, мыслит уже другими ориентирами и образами. Поэтому педагоги стараются найти, организовать включить новые элементы в свою педагогическую деятельность, которые будут сближать, помогать взаимодействовать разным поколениям, понимать друг друга и вести диалог. Цифровые инструменты сегодня - неотъемлемая часть всего учебного процесса. Приведем только некоторые примеры использования цифровых инструментов в рамках тематики нашей статьи:

В LMS Moodle имеется богатый функционал цифровых элементов, который может выполнять различные виды контроля. Например:

- устный опрос – видеоконференция;
- письменный контроль – задание, тест, база данных;
- контрольная работа – тест, база данных, задание;
- домашняя работа – форум, HotPot, лекция;
- самостоятельная работа – игры, форум.

Также имеется множество платформ, соориентированных, в том числе и на контроль по различным дисциплинам, например: <https://onlinetestpad.com/>, <https://learningapps.org/> и др.

Заключение: Использование технологий педагогической деятельности имеет своей целью повышение качества образования. Качество образования - это общественный продукт, зависящий от позиции и комплексной организации усилий всего образовательного сообщества (педагогов, управленцев образования, обучающихся и их родителей, региональных и федеральных систем образования). Используя цифровые инструменты при проведении контроля, педагог повышает эффективность своей педагогической деятельности, а также восполняет разрыв в быстро меняющихся условиях современного мира.

Библиографический список

1. Агальцов В. П. Контроль знаний - доминирующая составляющая образовательного процесса / В. П. Агальцов // Информатика и образование. - 2005. - №2. - С. 94-96.
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки обучения школьников: Экспериментальное педагогическое исследование / Ш. А. Амонашвили - М.: Педагогика, 1984. - 296 с.
3. Ерецкий М.И., Пороцкий Е.С. Проверка знаний, умений и навыков. – М., 1978.
4. Зильгараева А. К. Формы контроля теоретических знаний студентов / А. К. Зильгараева, А. Р. Шабанова // Молодой ученый. - 2012. - №6. - С. 393-395.
5. Коротяев В.И. Учение процесс творческий. – М., 1989.
6. Маматова О. Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов / О. Г. Маматова // Молодой ученый. - 2012. - №8. - С. 353-355.

CURRENT PROBLEMS OF LINGUOCULTURALOGICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article describes linguo-cultural approach, the realities, non-equivalent and background vocabulary of the people of the target language and to understanding the cultural codes of native speakers. The article deals with the construction of an effective model for the co-study of language and culture for intercultural communication.

Key words: language and speech etiquette, linguoculturological approach, foreign language, language and culture.

З.Х. Утешова

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье описывается лингвокультурологический подход к изучению реалий, безэквивалентной и фоновой лексики народов изучаемого языка, а также пониманию культурных кодов носителей изучаемого языка. В статье рассматривается построение эффективной модели совместного изучения языка и культуры, проводимой с целью выхода на межкультурную коммуникацию.

Ключевые слова: языковой и речевой этикет, лингвокультурологический подход, иностранный язык, язык и культура.

Speech etiquette acts as one of the main means for mastering communicative and behavioral culture and is reflected in all components of foreign language communicative competence and has

a deep character: linguistic, sociolinguistic, sociocultural, discursive and strategic. Therefore, under the linguo-cultural aspect of foreign language communicative competence, we understand the subcomponents of the noted components related to speech etiquette, which students must master in the classroom in a foreign language (hereinafter referred to as FL) based on the existing speech experience in their native language and culture. In the dissertation research of T.M.Kim [6] considers Russian speech etiquette as a language means of communication in linguistic and linguodidactic aspects. The scientists carried out a comparative analysis of the speech etiquette units of the Russian and Uzbek languages within the framework of 1) quantitative and qualitative comparison; 2) thematic groups; 3) differentiation of the status of those communicating; 4) identifying specific national features of speech etiquette units in contacted languages. The main emphasis is on the selection and development of a methodology for teaching units of Russian speech etiquette in the Uzbek audience at a pedagogical university.

The work of S.I.Kazakbaeva [4] is devoted to the study of the speech etiquette of the Russian language as an ethno-cultural reality, therefore, national-cultural knowledge of the specifics is necessary in order to form communicative competence among Uzbek students. We see a new trend in the methodology developed by her in the idea of co-studying the national and cultural norms of the use of speech etiquette with their culturally determined semantics in speech. To this end, the author proposes to use projective (excerpts from fiction, journalism, colloquial speech) and pragmatic (texts included in textbooks, manuals, dictionaries, official communications, summaries, etc.) types of texts to work on speech etiquette.

The work of M.N.Kamalova [5] is devoted to the study of the sociolinguistic features of the Uzbek speech etiquette of the Uzbek language as a component of culture, the consideration of the communicative and social experience of students of the academic lyceum and the development of a methodology for teaching Uzbek speech etiquette to students of the Russian audience. The author made an attempt to explore speech etiquette from the standpoint of representing the linguistic picture of the world of the Uzbek people on the basis of a conscious-communicative approach to language learning.

Also, M.T.Toshkhanov explores that the Spanish speech etiquette formulas used when talking on the phone and reveals the difficulties of distant, fleeting speech and the peculiarities of its conduct [15]. It is positive that the dissertation student carefully considers the functional-semantic types used in a telephone conversation. The work also focuses on the national and cultural specifics of the speech etiquette of a telephone conversation in Spanish, Uzbek and Russian, but does not perform a comparative analysis and does not identify zones of intercultural interference in the linguoculturological plan.

A review of the available studies showed that the problem of teaching speech etiquette within the framework of the linguoculturological approach was not the object of research. Therefore, let's answer the question, what is meant by a linguoculturological approach in linguistic and linguodidactic terms? Based on the development of the theory and practice of the linguo-cultural approach, a linguo-culturological approach to language education was developed, due to the insufficiency of the linguo-cultural approach to the co-study of language and culture. It is known that the linguo-cultural approach is mainly aimed at studying the realities, non-equivalent and background vocabulary of the people of the target language, and in order to understand the cultural codes, one should delve into the world of native speakers of the target language [7]. The construction of an effective model for the co-study of language and culture is currently being carried out in order to enter intercultural communication.

Now we will find out what is the difference between the linguocultural and linguoculturological aspects? According to Vorobyov, linguoculturology studies the relationship and interaction of culture and language in the process of its functioning and the study of the interpretation of this interaction as a single systemic integrity, and its object is the cultural information inherent in specific peoples. The subject of cultural linguistics, according to A.T.Khrolenko, there are questions related to "the transforming side of the connection between language and culture: changes in the language and its units, due to the dynamics of culture, as well as transformations in the structure of changes in the functioning of culture, predetermined by the linguistic implementation of cultural

meanings" [8, p. 31]. Cultural meanings are understood by A.T.Khrolenko as meanings that are realized in cultural codes. Words, symbols, mythologies, ideologemes, stereotypes of behavior, rituals, signs, etc. act as cultural codes. (as well as V.A.Maslova).

In the domestic methodology, attempts have also been made to study the linguodidactic potential of the linguoculturological aspect in teaching languages. M.D.Dzhusupov and A.Z.Kudakaeva in a scientific article present a linguodidactic description of the linguocultural aspect of the phraseology of the Russian language and offer a series of tasks on the linguoculturological teaching of Russian phraseology to students in grades 5-6 in order to get to know and adequately understand the figurative meaning of phraseological units [3]. K.E.Alibekova builds a methodology for teaching medical vocabulary in Russian in a Turkic-speaking audience also on the basis of a linguocultural approach, in particular, the researcher considers proverbs as linguoculturemes, and the methodology for working with them is built within the boundaries of a linguoculturological description, comparison, i.e. concept [1].

Language, according to the concept of linguoculturology, actively participates in all the most important moments of cultural creativity - the development of a worldview, its fixation and subsequent comprehension. Language is a form of expression of the content of thought. Therefore, the linguoculturological aspect of the study considers the influence of culture on language, and within the framework of this approach, "all attention is paid to language as an accumulator of cultural meanings" [8, p. 32]. The linguocultural aspect of the study differs from the linguocultural one in that within the framework of linguocultural studies it is possible to study the national realities reflected in the language, and the linguoculturological aspect will allow us to go beyond this framework and find out "how elements of behavior associated with a certain tradition manifest themselves in speech activity" [10, p. 12]. The linguoculturological approach assumes the interrelation and interdependence of culture and language in the process of its functioning in speech, therefore it involves elements of material and spiritual culture, everything that makes up the "linguistic picture of the world" of a native speaker [13, p. 30], including speech behavior, speech etiquette.

V.A.Maslova believes that speech etiquette is an important subject of research in linguoculturology and interprets it as "socially given and culturally specific rules of speech behavior of people in communication situations in accordance with their social and psychological roles, role and personal relationships in official and informal situations of communication"[10, p. 47]. The author takes etiquette relations as universals, the manifestation of which is specific to each culture. This substantiates the thesis that speech etiquette should be studied and taught within the framework of a linguoculturological approach. We are talking not only about a linguistic unit, but also about the norms and rules for their use in speech. All this presupposes to study speech etiquette formulas taking into account the culture and mentality of the people, i.e. its mass consciousness, traditions and customs in natural communication processes. In other words, speech etiquette should be considered within the framework of speech behavior fixed in certain nominative units of the language (as a lexico-grammatical, stylistic, conventional and interactive unit of etiquette forms of communication). Therefore, in the next paragraph, we will consider what is meant by speech behavior and how it is related to the culture of communication, the culture of speech.

Consider the definitions of "etiquette" given in some English dictionaries and a linguistic encyclopedic dictionary:

1. "The conduct or procedure required by good breeding or prescribed by authority to be observed in social or official life" [11, p. 399].
2. "The code of polite behavior in society" [12, p. 306].
3. "Conventional rules of manners, code of conduct for a profession" [16, p. 92].
4. "A system of stable communication formulas prescribed by society to establish verbal contact between interlocutors, maintain communication in the chosen key according to their social roles and role positions relative to each other, mutual attitude to official and informal situations" [9].

From these definitions it can be seen that etiquette represents certain requirements for behavior in society. Based on this, it can be stated that communication is a human activity, a process in which he participates. In the course of this process, the developed rules of

speech behavior, the system of speech formulas of communication, expressed in speech etiquette and closely related to the culture of communication, should be taken into account.

Speech etiquette is one of the important elements of human culture, because "It is etiquette that contains the diverse factors that determine the actual linguistic, psychological, social, national, ethnic communication" [2, p. 11]. Each of us uses in his speech such words as "hello", "thank you", "sorry", "please", etc. These words allow us to correctly express our attitude towards each other, make communication polite, friendly, therefore their use in speech is necessary. In speech, there are many other etiquette means (words and turns of speech) that are pronounced, obeying the etiquette, the accepted rules of behavior in a certain society.

Thus, as we have seen that language and culture interact closely in the process of communication, which leads to the concept of co-study of language and culture. In the course of studying a foreign language, a student not only masters a new language code, but also the way of life, customs, cultural achievements inherent in its speakers, spiritual culture, therefore culture is also an object of learning, along with language, speech and speech activity. And we will study and consider modern scientific concepts that will be the basis for developing a methodology for teaching a foreign language speech etiquette based on a linguoculturological approach in our further research.

References

1. Alibekova K.E. Teaching Turkic-speaking students medical vocabulary and proverbs with the basic concepts of "Health", "Hygiene": Abstract of the thesis. dis. ...can.ped.sciences. Tashkent: UzGUMYA, 2007. 23 p.
2. Avezdzhanova R. Teaching Russian speech etiquette to students of national groups of pedagogical universities: Abstract of the thesis. dis. ...can.ped.sciences. Tashkent: UzNIIPN, 1991. 21 p.
3. Dzhusupov M., Kudakaeva A.Z. Linguoculturological aspect of the linguo-didactic description of the phraseology of the Russian language//Philology and modernity: Sat. scientific works of UzGUMYa. Tashkent: 2005. Issue. 1. pp. 124-138.

4. Kazakbaeva S.I. Formation of the national-culturological level of communicative competence among Uzbek students of the Faculty of Russian Philology: Abstract of the thesis. dis. ... can.ped.sciences. Tashkent: UzGUMYA, 2000. 15 p.
5. Kamalova M.N. Teaching Uzbek speech etiquette to Russian-speaking students of academic lyceums: Abstract of the thesis. dis. ... can. ped. Sciences. Tashkent: UzGUMYA, 2006. 26 p.
6. Kim T.M. Linguistic foundations of teaching Russian speech etiquette in the national groups of language universities in Uzbekistan: Abstract of the thesis. dis. ... can. pedagogical sciences Moscow: RAO, 1993. 17 p.
7. Kuzmina L.G., Kaviatskaya E.V. Modern cultural approaches to teaching foreign languages//Bulletin of VSU. Linguistics and intercultural communication. Voronezh: VGU, 2001. No. 2. pp. 86-93.
8. Khrolenko A.T. Fundamentals of linguoculturology. Tutorial. Moscow: Flinta-Nauka, 2006. 179 p.
9. Linguistic encyclopedic dictionary. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. 682 p.
10. Maslova V.A. Linguoculturology. 3rd ed. Moscow: Academy, 2007. 208 p.
11. Merriam Webster's Collegiate Dictionary. 10th edition -USA, 1997. P. 399.
12. Oxford Dictionary of Current English. 3d Edition. – Oxford University Press, 2001. P. 306.
13. Schukin A.N. Methods of teaching foreign languages: a course of lectures. Moscow: Izd-vo URAO, 2002. 288 p.
14. Sarsenbaeva, Z.J., Utebaev, T.T. Role of phraseology in developing communicative competence. EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR) - Peer Reviewed Journal Volume: 6 | Issue: 9. DOI: <https://doi.org/10.36713/epra5111>
15. Toshkhanov M.T. Linguistic and didactic foundations for teaching Spanish speech etiquette to students of philology (on the basis of telephone dialogues): Dis. ... can.ped.sciences. Tashkent: UzGUMYA, 2007. 163 p.
16. Webster's New Dictionary. –USA: An American Book Works Corporation Production, 2004. p. 92.

ZUR FRAGE DES UNTERRICHTENS IN DEN DEUTSCHEN PHRASEOLOGISCHEN EINHEITEN

Zusammenfassung. Im Artikel werden einige Aspekte des Unterrichtens in Phraseologismen der deutschen Sprache beschrieben. Die Beherrschung dieses Vokabulars ist notwendig, da es die nationale und kulturelle Spezifik der zu lernenden Sprache widerspiegelt und hilft, Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit ihren Muttersprachlern zu überwinden.

Schlüsselwörter: deutsche Sprache, Sprachunterricht, Kommunikation.

T.I. Shchelok, T.V. Skubnevskaya

TO THE QUESTION OF TEACHING GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS

Abstract. The article discusses some aspects of the specifics of teaching phraseological units of the German language. Mastering this vocabulary is necessary because it reflects the national and cultural characteristics of the language being studied and helps to overcome difficulties in the process of communication with its native speakers.

Key words: German language, phraseology training, communication.

Es besteht die Meinung, dass das Unterrichten in einer Fremdsprache ein schwieriger und vielschichtiger Prozess ist, der einen besonderen Ansatz erfordert. Für das erfolgreiche Studium dieses Fachs ist es notwendig, seinen einzelnen Seiten, zum Beispiel Phonetik, Grammatik, Wortschatz und anderen, große Aufmerksamkeit zu schenken. Beim Kennenlernen der Besonderheiten der Sprache vertiefen sich die Studierenden in die kulturelle Spezifik des Landes. Es ist der sprachliche und kulturelle

Aspekt, der dazu beiträgt, das Interesse am Erlernen von Fremdsprachen aufrechtzuerhalten und die Motivation der Studenten zu steigern. Der Lehrer muss ständig neue Quellen für landeskundliches Wissen finden. Phraseologische Einheiten sind so eine unerschöpfliche Quelle.

Einerseits kann das Studium der Phraseologie Schwierigkeiten bereiten, da stehende Wortverbindungen nicht äquivalentes Vokabular enthalten können. Andererseits vermitteln sie einen Eindruck von der Kultur eines anderen Volkes und den Traditionen des Landes, ermöglichen es auch, die Mentalität besser zu verstehen und wecken so das Interesse am Thema. Darüber hinaus machen sie die Sprache reicher und ausdrucksvoller, füllen den Wortschatz der Studierenden auf und erleichtern das Lesen von Belletristik. So verbessern die Studierenden die Sprachkultur.

Einige Phraseologismen der deutschen Sprache haben Entsprechungen im Russischen, andere nicht. Letztere bereiten den Studierenden Schwierigkeiten beim Lernen und beim Gebrauch in der Sprache. Sie beeinträchtigen die Bewältigung wichtiger kommunikativer Aufgaben und verhindern ein authentisches Sprachniveau zu erreichen. Es ist notwendig, die Fähigkeiten zur Analyse von stehenden Wortverbindungen im sprachlichen und kulturellen Plan zu bilden. Daher erscheint es angebracht, Sprach-, Sprech- und linguokulturologische Übungen einzusetzen.

A.Yu. Kuznetsova glaubt, dass die Sprachübungen darauf abgezielt sind, die Struktur und Bedeutung von phraseologischen Einheiten zu verstehen und auswendig zu lernen. Die Sprechübungen dienen dem Verständnis, der kompetenten Verwendung von zuvor studierten phraseologischen Einheiten. Linguokulturologische Übungen haben den Zweck, die kulturellen und sprachlichen Komponenten von Phrasen zu identifizieren und zu aktualisieren [1].

A.Yu. Kuznetsova identifiziert mehrere Stufen bei der Bildung einer lexikalischen Fähigkeit in Bezug auf phraseologische Einheiten unter Verwendung von Sprachübungen:

- 1) Darstellung einer Gruppe von stehenden Wortgruppen;
- 2) ihr Vergleich in Russisch und Deutsch;
- 3) Erkennen, Verstehen und Merken von Phraseologismen [1].

Eine Reihe von Übungen, die von A. Yu. Kuznetsova entwickelt wurden, enthält die folgenden:

- 1) Erkennung von phraseologischen Einheiten nach Gehör und ihre Isolierung aus den präsentierten Dialogen;
- 2) die Verwendung von Phraseologismen in der vorgeschlagenen typischen Situation;
- 3) Durchführung von Übersetzungsübungen;
- 4) Zuordnen von Fragmenten aus den Spalten, Erstellen eigener phraseologischer Einheiten;
- 5) Vergleich von phraseologischen Einheiten mit ihren ausländischen Äquivalenten, Auswahl deutscher Analoga für russische Standardphrasen;
- 6) Ersetzen der vorgeschlagenen Wortverbindungen durch synonyme, antonyme Konstruktionen oder freie Phrasen und umgekehrt;
- 7) Fehlerberichtigung bei der Verwendung von Phraseologismen [1].

Phraseologische Einheiten können als eines der produktivsten Mittel zur Bildung der mündlichen Sprachfähigkeiten der Studierenden bezeichnet werden. Im Lernprozess müssen Bedingungen geschaffen werden, die die Verwendung von stehenden Wortgruppen in der Rede fördern. Ein äußerst wichtiger Punkt ist der Ablauf des Prozesses auf einer produktiven Ebene, wenn die Studierenden ihre eigene Meinung mit den erforderlichen Redemitteln, d.h. in ihrem eigenen Namen, äußern.

Das Unterrichten in Fremdsprachen hat einen Niveaucharakter, wobei jedes Niveau bestimmte Sprechfähigkeiten unter Verwendung von Phraseologismen in der Sprache impliziert. Die Studierenden haben die Aufgabe, die Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation zu beherrschen und zu lernen, stehende Wortgruppen in der Live-Kommunikation frei zu verwenden. Wenn die Studierenden dieses Vokabular beherrschen, wird der Kommunikationsprozess erleichtert und die Motivation zum Sprechen entsteht. Mit Phraseologismen in ihrem Vokabular fühlen sich die Studierenden sicherer und es mangelt ihnen nicht an Sprache und Sprachmitteln, um ihre Gedanken auszudrücken und Probleme zu lösen.

Übungen zur Wiedergabe von Musterdialogen mit Phraseologismen, zum Ergänzen einer Replik, zum Vervollständigen von Dialogen und deren Inszenierung können verwendet werden, um

dialogisches Sprechen als reproduktiv und reproduktiv-produktiv zu lehren.

Für Monologe können reproduktive und reproduktiv-produktive Übungen verwendet werden, um eine Äußerung basierend auf einem Muster aufzubauen. Solche Übungen können zur besseren Merkfähigkeit auch schriftlich durchgeführt werden.

Phraseologismen können nicht nur beim Sprechen, sondern auch beim Lesen gelernt werden. Lesen fungiert als eigenständige Art der Sprachaktivität, wenn es darum geht, Informationen aus dem Text zu gewinnen. Die Hauptaufgabe der Lesearbeit besteht darin, den Studierenden beizubringen, aus dem Text die Informationen zu entnehmen, die zur Lösung eines bestimmten Problems erforderlich sind [2].

Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es notwendig, literarische Texte, Geschichten, Märchen, Fabeln und andere Werke zu lesen. Einige dieser Werke können stehende Redewendungen enthalten. Die Studierenden, die nicht über einen ausreichenden Wortschatz verfügen, werden Schwierigkeiten beim Übersetzen und Verstehen der angetroffenen sprachlichen Einheiten haben. Um solche Probleme zu vermeiden, ist es notwendig, nicht äquivalentes Vokabular in den Prozess des Unterrichts dieser Art von Sprachaktivität sowie dessen Klärung einzuführen.

Die Verwendung des Lesens beim Erlernen der Phraseologismen erscheint aus folgenden Gründen angemessen:

1) Lesen ermöglicht es den Studierenden, den Prozess des Erlernens von Sprache und Sprachmaterial, insbesondere von Phraseologismen, zu optimieren;

2) kommunikativ orientierte Aufgaben zur Wortschatzkontrolle setzen Lesefähigkeit voraus und werden auf schriftlichen Texten und Anweisungen aufgebaut;

3) Übungen zur Bildung und Entwicklung aller Sprech- und Sprachfähigkeiten werden ebenfalls auf der Grundlage des Textes und der schriftlichen Anweisungen für Übungen und Aufgaben erstellt [2].

Das Schreiben spielt eine wichtige Rolle bei dem Erlernen von Phraseologismen. Mit Hilfe einer solchen produktiven Art von Aktivität beherrschen die Studierenden nicht nur die Grafik- und Rechtschreibsysteme einer Fremdsprache, sondern entwickeln auch

das Gedächtnis und bringen ihre geschriebene Sprache zum Automatismus. Dies trägt zu einer leichteren Wahrnehmung von phraseologischen Einheiten in Texten und ihrer unmittelbaren Wiedergabe im Gedächtnis bei der mündlichen Rede bei.

Schriftliche Übungen mit festen Wortgruppen können variiert werden. Zum Beispiel Übungen lexikalischer, grammatikalischer und anderer Art, bei denen die Studierenden Material von der Tafel, dem Lehrbuch, dem Handout abschreiben, Klammern öffnen, fehlende Ausdrücke ergänzen, Wörter oder Sätze durch aktives Vokabular ersetzen. Die Verwendung von Wörterbüchern wird auch eine der Arten von Übungen sein. Abschreiben sollte rational sein, d. h. die Studierenden sollten vorgegebene Sätze nicht einfach abschreiben, sondern die Menge der auswendig gelernten Informationen erhöhen. Alle oben genannten Übungen zielen darauf ab, verschiedene Sprachfähigkeiten zu entwickeln. Sie bilden eine größere Sprachmobilität [2].

Das Erlernen einer Fremdsprache ist ohne die Arbeit mit dem Hörverständnis nicht möglich. Den Studierenden das Verstehen gesprochener Sprache beizubringen, ist eines der wichtigsten Ziele der Bildung. Bei der Arbeit mit Hörtexten werden lexikalische, grammatikalische, phonetische Fähigkeiten erarbeitet. Das Training erfolgt in drei Phasen: Einführung einer sprachlichen Einheit, Wiederholung nach dem Lehrer und Aussprache. Parallel dazu kann man das Prinzip der Sichtbarkeit verwenden, beispielsweise einen Phraseologismus und ein Bild, das die Bedeutung des Ausdrucks widerspiegelt. Diese Hilfsmittel können über einen Projektor auf dem Bildschirm angezeigt oder als Handouts verwendet werden. Der Lehrer führt eine sprachliche Einheit ein, spricht sie richtig und klar aus und analysiert gegebenenfalls die Aussprache einzelner Wörter. Die Studierenden üben die Aussprache mehrmals mit dem Lehrer und dann unabhängig voneinander. Zum besseren Auswendiglernen sollte der Lehrer die gelernten Phraseologismen so oft wie möglich aussprechen. Zur Kontrolle können Übungen zum Unterrichten im dialogischen Sprechen verwendet werden.

Der Lehrer steht vor einer ziemlich schwierigen Aufgabe, die Motivation der Studierenden ständig aufrechtzuerhalten und zu steigern, da die meisten von ihnen schlecht motiviert sind, Fremdsprachen zu lernen. Einer der Gründe ist das Fehlen einer

sprachlichen Umgebung. Die Einführung neuer Unterrichtsformen und -methoden wird dazu beitragen, diese Ursache zu beseitigen.

Das moderne Leben ist ohne verschiedene Kommunikationsmittel, die Einbeziehung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Bildungsprozess nicht vorstellbar. Um den Fremdsprachenunterricht zu diversifizieren, kann man also elektronische Bildungsressourcen verwenden. Mit ihrer Hilfe werden die Studierenden in der Lage sein, nicht äquivalentes Vokabular selbstständig zu lernen und Aufgaben zu erledigen, während sie sich außerhalb der Mauern einer Bildungseinrichtung befinden.

Als Beispiel für Aufgaben, die mithilfe elektronischer Bildungsplattformen entwickelt wurden, können wir Karten nennen, die mit der Quizlet-Ressource erstellt wurden und mit denen sich Wörter und Ausdrücke bequem auswendig lernen lassen. Auf der einen Seite ist der Satz auf Deutsch und auf der anderen Seite auf Russisch geschrieben. Beim Erstellen von Karten kann der Lehrer zur Verdeutlichung ein Bild einfügen oder den Satz durch ein Bild ersetzen, damit die Studierenden erraten können, welchen Phraseologismus dieses Bild widerspiegelt.

Zunächst wird vorgeschlagen, die Worte zu lernen, indem man sich die Karten ansieht, dann kann man sie sich merken. Der erste Schritt besteht darin, die richtige Antwort aus den vier vorgeschlagenen auszuwählen, dann muss man den Satz selbst schreiben, ohne sich auf einen Hinweis zu verlassen. So wird der Fortschritt verfolgt. Der Studierende kann sehen, welche Redewendungen er gelernt hat, welche er bereits kennt und welche er noch lernen muss (Abb. 1).

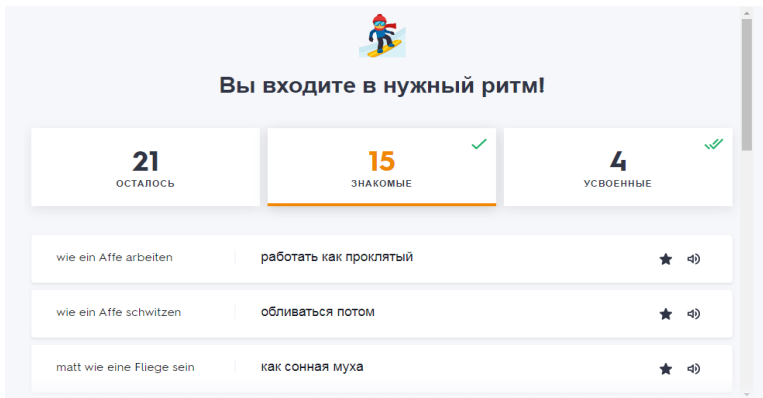


Abb. 1

Die zweite Stufe des Auswendiglernens ist das Schreiben von Phraseologismen. Die Studierenden erhalten das russische Äquivalent, es muss ins Deutsche übersetzt und korrekt geschrieben werden.

Der dritte Schritt ist die Rechtschreibung. Die Studierenden werden gebeten, sich einen Satz auf Deutsch anzuhören und ihn aufzuschreiben. Als Hinweis gibt es unten diesen Ausdruck auf Russisch. In diesen Phasen können die Studierenden Fortschritte verfolgen und ihre Lücken erkennen.

Die letzte Stufe beim Erlernen der Phraseologismen ist ein Test, der Fragen zur schriftlichen Beantwortung, Übungen mit einer Auswahl an Antworten und Aussagen "richtig-falsch" enthält.

Quizlet bietet auch spielerische Formen des Lernens an. Man sollte zum Beispiel Äquivalente aufnehmen, indem man sie auf dem großen Bildschirm verschiebt und verbindet. Gespielt wird gegen die Uhr, Studierende können sich messen oder den eigenen Rekord verbessern.

Ein weiteres Spiel, das auf dieser Bildungsressource zu finden ist, heißt Gravity. Die Hauptaufgabe besteht darin, die Planeten vor Asteroiden zu schützen. Die Phraseologismen in deutscher Sprache sind auf den Asteroiden geschrieben, sie müssen ins Russische übersetzt und in den „Kasten“ eingegeben werden, bevor der Stein auf den Planeten fällt. Die Sprachen können gewechselt werden, der Schwierigkeitsgrad wird geregelt (leicht, mittel, schwer). Der

Studierende wählt selbst aus, welche Phraseologismen er im Spiel sehen möchte (wenn er es für richtig hält), dazu müssen sie mit einem Sternchen markiert werden. Ansonsten gibt das Programm sie in beliebiger Reihenfolge aus (Abb. 2).

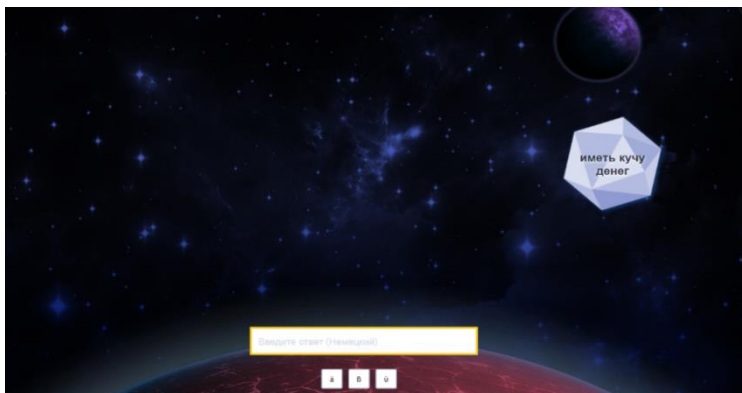


Abb. 2

Mit Hilfe der elektronischen Bildungsressource Factile kann man ein Quiz „Mein Spiel“ erstellen. Es kann im Übungsraum durchgeführt werden, wenn in Gruppen zur Wiederholung oder Kontrolle gearbeitet wird. Der Lehrer kann die Anzahl der Befehle wählen. Gemäß den Spielregeln müssen die Studierenden eine Kategorie und die Kosten der Frage auswählen. In den ersten vier Kategorien sind die Fragen ähnlich, sie variieren je nach Preis. Je höher die Kosten sind, desto schwieriger wird die Aufgabe. Die fünfte Kategorie sind Fragen mit einem Sternchen. Das Quiz enthält 25 Fragen. Die Spieler haben 30 Sekunden Zeit, um über die Antwort nachzudenken. Der Lehrer kann zusätzliche Zeit geben. Bei richtiger Antwort erhält das Team die vorgegebene Punktzahl, bei falscher Antwort verliert das Team Punkte (Abb. 3).

Компаративные фразеологизмы				
1	2	3	4	5
\$100	\$100	\$100	\$100	\$100
\$200	\$200	\$200	\$200	\$200
\$300	\$300	\$300	\$300	\$300
\$400	\$400	\$400	\$400	\$400
\$500	\$500	\$500	\$500	\$500

Abb. 3

So können die Studierenden ihr sprachwissenschaftliches Wissen festigen und erweitern.

Zur besseren Einprägung sprachlicher Einheiten können Bilder verwendet werden. Mit Hilfe der Wizer.me-Ressource können Arbeitsblätter mit Übungen erstellt werden: Die Schüler müssen sich das Bild ansehen und sagen, welchen Phraseologismus dieses Bild beschreibt (Abb. 4). Der Lehrer kann ein Bild, eine Tabelle, ein Video, einen Link einfügen. In dieser Anwendung ist es sehr bequem, Aufgaben zusammenzustellen, da verschiedene Beispiele gegeben werden. Man kann zum Beispiel die richtigen Wörter verbinden, ein Bild zur Hand nehmen, über das Thema diskutieren und eine Reflexion durchführen. Somit muss der Lehrer nichts erfinden, was Zeit spart.

Beim Erstellen seines Blattes kann der Lehrer einen Hintergrund und ein Design auswählen, das zum Thema passt. Schönes Design trägt zur guten Laune aller Teilnehmer am Lernprozess bei.



Abb. 4

Somit gibt es für die Studierenden vielfältige methodische und didaktische Möglichkeiten, eine der schwierigsten Schichten des Wortschatzes jeder Sprache zu beherrschen: Die Phraseologie, die die nationalen und kulturellen Besonderheiten der Sprache widerspiegelt und für eine barrierefreie Kommunikation notwendig ist, was sehr wichtig in der modernen Welt ist. Das Erlernen von phraseologischen Einheiten ist nicht nur ein wirksames Mittel zur Bereicherung des Wortschatzes, sondern auch ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Bildung der Sprachkultur der Persönlichkeit der Studierenden.

Bibliographische Liste

1. Kuznetsova A. Yu. Metodika prezentatsii i aktualizatsii frazeologizmov s komponentom «tsvetooboznachenie» v protsesse prepodavaniya nemetskogo yazyka [Technique of Presentation and Actualization of Phraseological Units with the Component "Color Designation" in the Teaching of the German Language], Kuznetsova A. Yu. Yazyk. Kul'tura. Obshchestvo [Language. Culture. Society]: conference papers, Saransk, 2012, pp. 46-49.
2. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam [Methods of Teaching Foreign Languages], Moscow, Izd-vo Astrel', 2010, 238 p.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННОМУ

УДК 373.31

Т.В. Гусейнова

О КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описаны условия обучения русскому языку на начальном этапе в средних общеобразовательных учреждениях с таджикским языком обучения; требования к преподаванию русского языка на данном этапе, регламентированные законами лингводидактики; а также группы компетенций, способствующие достижению конечного результата образовательного процесса – формированию коммуникативной компетенции. Рассматривается также вопрос о необходимости совершенствования структуры и содержания начального курса русского языка. Особое внимание уделяется проблеме внедрения в учебный процесс компетентностного подхода.

Ключевые слова: русский язык, начальный этап обучения, компетенция, компетентностный подход, преемственность, комплексность, предварительный устный курс.

T.V. Guseynova

ON COMPETENCY RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL WITH THE TAJIK LANGUAGE OF TEACHING

Abstract. The article deals with the conditions of the Russian language teaching at the initial stage at secondary comprehensive institutions with the Tajik language of teaching. Russian language teaching requirements, regulated by the laws of linguodidactics, as well as outcome-oriented competency groups are described. The

issue of the necessity to improve the structure and the contents of the basic Russian language course is also considered. Special attention is given to the problem of competency approach introduction into the teaching process.

Key words: Russian language, initial stage of training, competency, competency approach, continuity, comprehensiveness, preliminary oral course.

Статус русского языка в системе образования Республики Таджикистан достаточно высок, он преподаётся во всех типах образовательных учреждений, на всех уровнях образовательной системы. Наблюдение за постановкой обучения русскому (неродному) языку в средней школе позволяет утверждать о том, что наиболее ответственный и наиболее сложный этап обучения – это обучение русскому языку в начальной школе.

Обучение в начальной школе должно заложить основы практического владения русским языком, оно должно представлять в своём содержании наиболее характерные грамматические явления изучаемого (русского) языка: грамматический род, категорию числа, падежа, времени, вида и наклонения глаголов, степеней сравнения прилагательных [1, с. 177]. Можно с уверенностью утверждать, что основой обучения русскому (неродному) языку в начальной таджикской школе являются слухо-произносительные навыки обучающихся, совершенствовать которые систематически обязан учитель. Следовательно, сам он должен пользоваться русским языком безупречно.

В настоящее время в системе образования Республики Таджикистан происходит реформа, составной частью которой является внедрение компетентного подхода в учебный процесс. *Компетентный подход* должен быть осуществлён на всех этапах школьного образования, в содержании всех предметов. Особое значение внедрение компетентного подхода имеет в преподавании языковых дисциплин: родного и неродных языков.

Компетентный подход в преподавании неродного языка следует понимать как неременное усиление

практической направленности преподавания, при котором основной целью обучения является практическое умение общаться на изучаемом неродном языке, т.е. коммуникативная компетенция. Практическому владению неродным языком легче всего обучить, когда ребёнок ещё маленький (в дошкольном или младшем школьном возрасте) при условии правильной организации учебного процесса. В системе обучения русскому (неродному) в условиях таджикской школы на этапе начального обучения учитель должен максимально реализовать все стоящие перед ним образовательные задачи.

Компетентностный подход следует рассматривать как общее педагогическое новшество, требующее некоторого пересмотра приёмов обучения с целью активизации каждого учащегося в учебном коллективе. Компетентностный подход не отменяет ранее созданные эффективные методы и приёмы обучения неродному языку; его надо рассматривать как комплексное использование наиболее эффективных методов и приёмов обучения, наработанных в дидактике до сегодняшнего дня.

Компетенция как общее дидактическое понятие - это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения, и способность к выполнению деятельности, связанной с данным учебным предметом. Научить компетенции нельзя, её можно только сформировать. *Главной задачей* в обучении неродному языку при компетентностном подходе, следовательно, является формирование умения высказать свою мысль в устной или письменной форме и понять то, что слышишь или читаешь, на неродном языке.

Обучение с использованием компетентностного подхода противостоит обычному обучению, сложившемуся в таджикской школе ещё 50-60-ых годах XX века и зачастую используемому некоторыми учителями в наше время. Традиционно обучение русскому языку строится на сопоставлении языков – постоянном выявлении их сходства и различия. Это отнимает на уроке много времени, вызывает напряжение психических проявлений – памяти, внимания, воли. Частое обращение к родному языку, использование перевода на родной язык как основного средства семантизации слов и упор

на изучение грамматических закономерностей не позволяют учащимся переключить языковое сознание на использование русского языка для выражения собственной мысли, не развивают языковую догадку, соответственно, не способствуют эффективности усвоения неродного языка. В методических работах сказано: перевод каждого слова на родной язык в процессе обучения неродному языку – это путь в никуда; при таком способе обучения можно годами учить и так и не выучить неродной язык.

Компетентностный подход повышает практическую направленность преподавания с помощью личностно-ориентированного подхода, обучения сообща, исследовательского метода, интерактивных методов, формативного оценивания, доброжелательной среды общения в классе и пр.

Выделяются три типа компетенций: предметные компетенции (ПК), личностные компетенции (ЛК) и метапредметные компетенции (МПК). Определена также группа ключевых компетенций, которые выполняют роль метапредметных компетенций, формируемых в содержании всех школьных учебных предметов.

Ключевые компетенции на уроках русского языка в начальной школе это:

- 1) *коммуникативность* как умение общаться и получать информацию из разных источников;
- 2) *креативность* как умение придумать что-то новое, своё, определить тему и главную мысль учебного текста;
- 3) *сотрудничество* как умение работать совместно, выполнять учебные действия, решать познавательные задачи в ученическом коллективе – в парах и малых группах;
- 4) *критическое мышление* – умение находить сходство и различие, определять последовательность событий, умение формулировать вопросы;
- 5) *умение учиться* – умение распределять своё время, оценивать результаты своей учебной деятельности, преодолевать трудности в учёбе.

ПК, ЛК и МПК выстраиваются в систему, где ПК – основа для формирования ЛК и МПК. Если предметные компетенции на уроках неродного языка не сформированы, личностные и метапредметные компетенции сформироваться не смогут. Предметные компетенции (ПК) – это умения и навыки, связанные с грамматическими особенностями изучаемого языка, которые уже на начальном этапе обучения (во втором – четвёртом классах) должны быть отработаны на несложном языковом материале.

Таблица 1. Предметные компетенции, формируемые в начальной школе с таджикским языком обучения.

ПК-1: может произносить и различать на слух специфические звуки русского языка: [ы], [ц] [щ]; умеет произносить слоги и слова с этими звуками; правильно произносит твёрдые и мягкие согласные: [л] и [ль], [т] и [ть] и др.; правильно ставит ударение в знакомых словах и интонирует простые предложения; может правильно произносить слова с безударными гласными (редуцированными) <i>о, е</i> .
ПК-2: знает и умеет использовать в речи 800-1000 слов русского языка, некоторое количество фраз на русском языке; может различать слова по грамматическим вопросам: <i>дом, школа – что? ученик, мальчик – кто? играть – что делать? весёлый – какой? быстро – как?</i>
ПК-3: может задавать простейшие вопросы и отвечать на них (<i>Кто это? Это моя мама. Что это? Это дневник</i>); правильно употребляет притяжательные местоимения <i>мой, моя, моё</i> ; составляет словосочетания со знакомыми словами типа <i>мой портфель, твоя ручка, ваше пальто; он пришёл, она сказала</i> .
ПК-4: понимает предложения, содержащие побуждение к действию: <i>Сотри с доски; Принеси дневник</i> .
ПК-5: может построить простое предложение, содержащее сообщение о характере человека и качестве предмета (<i>Моя мама добрая. Это мой зелёный карандаш</i>).
ПК-6: может строить словосочетания и предложения, содержащие сообщение о количестве предметов со словами <i>один, одна, одно; два, две; три, четыре</i> (<i>Здесь две ученицы. На</i>

<i>столе три книги и одна тетрадь).</i>
ПК-7: может задавать вопрос о принадлежности кого-либо или чего-либо кому-нибудь и отвечать на него (<i>Чья это шапка? Это его шапка</i>).
ПК-8: может задавать вопрос и отвечать на него о наличии или отсутствии кого-либо, чего-либо (<i>У тебя есть пенал. У меня нет велосипеда</i>); о совершающемся действии (<i>Что ты делаешь? Я читаю книгу</i>).
ПК-9: правильно интонирует простейшие повествовательные, вопросительные и побудительные предложения типа: <i>Это ученик. Что делает Фируз? Лола, иди к доске!</i>
ПК-10: владеет нормативным чтением слов с непроизносимыми согласными (<i>празд<u>н</u>ик, со<u>дн</u>це</i>), нормами чтения падежных форм прилагательных, например: <i>красн[ава], красн[аму]</i> , чтением слов типа: <i>что [што], чтобы [штобы], кого [каво], чего [чиво], учится [ца], радуется [ца]</i> .
ПК-11: умеет переписать небольшой текст без ошибок с рукописного и печатного вариантов; владеет такими орфограммами: 1) прописная буква в начале предложения, в именах людей, кличках животных, названиях городов, рек, сёл; 2) раздельное написание предлогов с последующими словами; 3) перенос слов с одной строки на другую в соответствии со слогоделением; 4) знаки препинания в конце предложения.

Личностные компетенции (ЛК - необходимые для личности) – это компетенции, связанные в большей мере с развитием коммуникативных способностей ребёнка.

Таблица 2. Личностные компетенции, формируемые в начальной школе с таджикским языком обучения.

ЛК-1: владеет навыками репродуктивной (воспроизводящей) речи, формулируемой на основе переработки доступных по содержанию и языковому оформлению текстов.
ЛК-2: понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач.
ЛК-3: может представиться и представить других в ситуации знакомства, задавать и отвечать на вопросы о месте жительства,

знакомых, имуществе.
ЛК-4: может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчётливо и готов оказать помощь.
ЛК-5: владеет навыками слухового восприятия русской речи (на материале известных слов и предложений).
ЛК-6: владеет навыками перевода звучащей русской речи в письменную форму (на материале известных слов и предложений).
ЛК-7: владеет навыками чтения на русском языке (на материале известных слов и предложений).
ЛК-8: владеет некоторыми несложными формулами речевого этикета (<i>Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!</i> и др.), т.е. навыками вежливой речи.

Метапредметных компетенций в начальной школе немного, потому что основной объём времени приходится на формирование предметных компетенций.

Таблица 3. Метапредметные компетенции, формируемые в начальной школе с таджикским языком обучения.

МПК-1: реагирует на русскую речь учителя и одноклассников.
МПК-2: имеет первоначальные навыки устного общения в дидактических играх, в элементарных учебных и жизненных ситуациях.
МПК-3: имеет некоторые навыки культуры общения на русском языке (формулы речевого этикета, обращение по имени и отчеству к взрослому человеку, учителю).
МПК-4: проявляет интерес к русскому языку как средству межличностного общения.

Таким образом, в современном обучении учитель должен в своей работе опираться на конкретный список компетенций, которые сформулированы как практические результаты обучения неродному языку.

В *начальных классах* огромную роль в формировании предметных, личностных и метапредметных компетенций могут сыграть дидактические игры и инсценировки текстов сказок и рассказов, в *основной школе* - классификация примеров,

иллюстрирующих то или иное языковое явление, самостоятельное чтение текстов, постановка вопросов к текстам и их творческие пересказы, в *средней школе* – изучающее чтение текстов, определение темы и основной мысли текста, членение текста на смысловые части, пересказы текстов и составление конспектов и аннотаций.

Все перечисленные выше компетенции в комплексе могут обеспечить целостное гармоничное развитие языковой личности через овладение речью на неродном для учащихся языке. Они ориентированы на возраст учащихся (младших школьников), их психологию, грамматические особенности русского языка, соответствуют шкале уровней владения иностранными языками, принятой в Европе и России. Ориентация на грамматические особенности русского языка усиливает их практическое значение для ведения образовательной деятельности учителем; при составлении конспекта урока учитель обязан указывать, какие именно компетенции будут формироваться на уроке. Компетенции всех типов для каждого класса средних общеобразовательных учреждений сформулированы и представлены в пособиях «Руководство для учителей общеобразовательных школ по предмету «Русский язык» (с учётом компетентностного подхода)», а также в научно-методических публикациях [2; 3].

Сопоставление содержания таблиц компетенций для начальной, основной и средней школы позволяет выявить этапность и последовательность формирования предметных (ПК), личностных (ЛК) и метапредметных компетенций (МПК). Это значит, что начальный этап обучения неродному языку имеет огромное значение для дальнейшего обучения русскому языку, и в обучении на данном этапе учитель должен видеть перспективу всего школьного курса русского языка. Рассмотрим в связи с этим структуру школьного курса русского языка.

«Сквозными» на всём протяжении школьного курса являются задачи расширения словарного запаса и совершенствования лексико-грамматических навыков. Они взаимосвязаны, поскольку, усваивая новое слово, ученик должен усвоить и правила его употребления: как оно сочетается с другими словами, как употребляется в предложении. Важную

роль в усвоении неродного языка играет совершенствование слухо-произносительных навыков, потому что слуховой канал отвечает как за восприятие, так и за порождение речи (всё, что мы говорим, контролируется нашим слухом). Следовательно, ошибки в произношении и зачастую в написании – это слуховые ошибки восприятия.

Обучение русскому языку в таджикской школе построено с учётом преемственности. Навыки и компетенции, сформированные в начальной школе, являются базой для дальнейшего изучения и совершенствования русской речи в основной и средней школе, на вузовском этапе обучения.

В дошкольном обучении русскому языку как неродному решается задача накопления некоторого запаса слов по очень небольшой теме «Игрушки». Там педагог формирует у детей элементарное представление о том, что высказывание на русском языке, как и на родном, состоит из отдельных слов, учит правильно интонировать некоторое количество типовых предложений. Но учитель, работающий в начальной школе, должен помнить о том, что далеко не все дети в Таджикистане посещают детский сад. В начальной школе эти цели расширяются, происходит обучение грамоте и формирование начальных навыков сознательного чтения на русском языке. Формирование элементарных орфографических и пунктуационных умений, как и лексико-грамматических навыков, происходит с опорой на зрительную и слуховую память. Это предполагает использование занимательного материала, весёлых физкультминуток, доступных для понимания и воспроизведения текстов небольшого объёма, дидактических игр, обеспечивающих запоминание наиболее распространённых речевых моделей.

Специфика восприятия, памяти и мышления учащихся младшего школьного возраста обуславливает особенности протекания обучающего процесса на данном этапе: предлагаемый языковой/речевой материал должен быть конкретным и наглядным, занимательным и позитивным. На этой образовательной ступени следует избегать применения абстрактной грамматической терминологии, а формировать непосредственно речевые умения и навыки, поскольку в

педагогической психологии экспериментально доказано, что мышление ребёнка до 11-12 лет просто не приспособлено анализировать и систематизировать сложные теоретические понятия, а тем более оперировать ими, да ещё и на неродном языке. Накопленный в этот период в речевой памяти конкретный языковой материал (тематические группировки слов и словосочетаний, сумма синтаксических моделей, отдельные тексты) на следующей ступени лингвистического образования — в основной школе — станет основой для приобретения некоторых наиболее важных для совершенствования русской речи учащихся грамматических закономерностей.

Предварительному устному курсу в современной программе для таджикской школы отводится 34 урока [5], что составляет одиннадцать с лишним недель (по три урока в неделю). Кроме того, для обучения на этом этапе издаётся специальный учебник «Русская речь» [4]. В нём размещены предметные и сюжетные картинки для развития речи, имеется в качестве приложения большой материал для заучивания наизусть, который можно было разместить в отдельном пособии для учителя. Этот подход к организации вводно-фонетического курса сложился в середине XX века, когда в стране были иные социолингвистические условия. В настоящее время он не соответствует лингводидактическим требованиям.

Значительный по времени устный вводный курс - начальный курс обучения неродному (иностранному) языку — сейчас, как и в середине XX века, построен в таджикской школе по принципу разобщённого, раздельного обучения устной речи и чтению. Это попытка реализации принципа устного опережения, которая строится на предположении о том, что овладение устной речью автоматически обеспечивает овладение письменной речью. Однако, как пишет А.Н. Щукин, «учащиеся не могут усваивать сколько-нибудь значительный материал только на слух. Длительное разделение устной работы и работы на базе чтения и письма не является эффективным» [1, с. 382].

Для современных условий обучения, как справедливо утверждает А.Н. Щукин, достаточно 5-6 устных уроков, а далее

в обучение следует включать «Букварь». Обучение грамоте на основе «Букваря» не должно вызывать особых трудностей, потому что письменная форма родного – таджикского – языка учащихся, как и русского, основывается на кириллице. Трудности на уроках русского языка в таджикской школе будет вызывать произношение отдельных звуков, которых нет в таджикском языке, а также, естественно, русская грамматика. Однако уроки обучения грамоте, включающие и обучение произношению отдельных звуков, слогов, слов, позволят решить эту задачу.

Сократить предварительный устный курс необходимо по ряду причин. Во-первых, потому что у большинства людей более развитой является зрительная память, основанная на моторике (пока не напишу, не запомню), при этом у человека может сработать и моторная память. Во-вторых, письменная фиксация изучаемого материала создаёт возможность его многократного повторения, что способствует более прочному запоминанию, развитию и укреплению мотивации. В-третьих, звуковой облик слова, усвоенный первично, вступает в противоречие с письменной формой слова при отсроченном обучении письму и порождает орфографические ошибки, искоренить которые будет очень сложно. Так, на опыте преподавания русского языка иностранцам, где отсутствуют собственно устные уроки, доказано, что иностранные учащиеся пишут по-русски более грамотно, чем таджикские, именно потому, что начальный этап обучения (обучение произношению русских звуков) происходил на базе обучения чтению и письму.

К примеру, за 34 урока устного курса дети запомнили слова [акно], [вада], [дарога], [мая], но при изучении «Букваря» оказалось, что эти слова пишутся по-другому: *окно, вода, дорога, моя* (кукла). Первичный – звуковой – облик слова закрепился, а письменную форму слова учителю будет очень трудно обосновать, ведь в орфографии родного языка ведущую роль играет фонетический принцип, при котором слово как произносится, так и пишется.

Если знакомство с новыми словами русского языка начинается с восприятия их в письменной форме, то учитель может сразу показать особенности русского произношения и

правописания: произношение русских слов зависит от ударения; безударные гласные *о* и *е* произносятся как [а] и [и]. С помощью зрения и моторики (записи нового слова и постановки ударения) графический облик слова останется в памяти, и это будет способствовать развитию орфографических навыков, а также поможет сформировать слухо-произносительные навыки. Всё это свидетельствует о том, что предварительный устный курс должен быть сокращён до 5-6 уроков. Высвободившееся время будет использовано на изучение «Букваря» и формирование грамматических навыков и навыков сознательного чтения.

Следовательно, уже на начальном этапе обучения авторам учебников и учителям необходимо исходить из психологических особенностей младших школьников, учитывать особенности русского и родного языка и уделять внимание системному представлению языкового материала русского языка. «Усвоение языка требует знания и понимания системных взаимосвязей языковых явлений. Важность изучения языка как системы особенно актуальна на начальном этапе обучения» [6, с. 31]. Однако в работе с младшими школьниками сформировать знания о системе неродного языка словесными методами обучения сложно. Здесь надо формировать понятия, опираться на непосредственное восприятие и механическое запоминание слов и синтаксических моделей (конструкций). Важнейшим условием при этом является чёткое, ясное и правильное произношение учителем слов и предложений на русском языке.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Гусейнова Т.В. О компетентностном подходе на уроках русского языка. // Русский язык и литература в школах Таджикистана. – 2017. - №5. – С. 33-48.
3. Гусейнова Т.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка. – Душанбе: РТСУ, 2019. – 270 с.

4. Кострикова М.В. Русская речь: Учебник для 2-го класса школ с таджикским языком обучения. – Душанбе: Офсет, 2011. – 312 с.
5. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы). – Душанбе: POLYGRAF-GROUP, 2008. – 124 с.
6. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высших учебных заведений/Г.М. Васильева и др.; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

УДК 811:376

Д.В. Икромова

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В РЕАЛИЗАЦИИ КАРДИНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАДЖИКИСТАНЕ

Аннотация. В статье описаны этапы и особенности развития лингводидактической мысли в Таджикистане, подвергнуто анализу состояние обучения русскому (неродному) языку, определена роль овладения синтаксическими навыками в реализации основной образовательной цели – формировании коммуникативной компетенции на русском языке.

Лингводидактика в Таджикистане прошла сложный путь до осознания необходимости введения компетентностного подхода, до понимания правильного соотношения языковой теории и речевой практики. Автор доказывает, что на компетентностном уроке русского языка как неродного в условиях экстенсивного обучения следует использовать комплексный подход, предполагающий одновременное обращение и к фактам языка, и к фактам речи.

Ключевые слова: лингводидактика, категория целей обучения, русский язык, экстенсивное обучение, синтаксис, коммуникативность, язык и речь.

THE ROLE OF SYNTAX STUDY IN THE REALIZATION OF CARDINAL AIMS OF LINGUISTIC EDUCATION IN TAJIKISTAN

Abstract. The article describes the stages and peculiarities of linguodidactic thought in Tajikistan. The state of Russian (non-native) language teaching is analyzed, the role of syntax skills in realization of the basic educational aim, formation of Russia language communicative competence, is defined. Linguodidactics in Tajikistan has passed a difficult way up to the realization of the necessity of competence approach introducing, up to understanding of correct balance between language theory and speech practice. It is proved that at competence-based Russian language lesson under the conditions of extensive teaching complex approach to teaching should be used as it implies simultaneous appeal to the facts of language and speech.

Key words: linguodidactics, the category of teaching aims, the Russian language, syntax, communicativeness, language and speech.

Категория целей обучения, определяющая содержание и методы обучения – важнейшая из методических категорий – напрямую зависит от социолингвистических условий, имеющих в стране, уровня лингводидактических знаний, отражённых в предметном учебно-методическом комплексе и состояния обучения в целом. Цели обучения неродному (русскому) языку должны быть осознаны и приняты учителями.

В различные периоды существования таджикского государства цели изучения русского языка в образовательных учреждениях были разными.

Преподавание русского языка, как и сама лингводидактическая теория в Республике Таджикистан, разделяется на несколько периодов. С точки зрения истории данного вопроса можно выделить как минимум три этапа:

- 1) дореволюционный (до 1917 года);
- 2) послереволюционный (после 1917 года);

З) постсоветский (с 1991 года до настоящего времени) [7, с. 26].

В дореволюционный период, в конце XIX в., известный просветитель Востока Ахмад Дониш, бывший послом бухарского эмира в России и изучавший там русский язык, начал преподавать его в медресе. Просветитель понимал, что русский язык необходим его согражданам как язык более передовой культуры и науки. В XIX в. были и другие инициаторы изучения русского языка, например, Муслим Зеравшани, который в детстве, будучи круглым сиротой, приехал в Шемаху (территория нынешнего Азербайджана), изучил там русский язык, а по приезде на родину переводил на таджикский язык басни И.А. Крылова, стихи А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, рассказы русских писателей, сам писал стихи о русском языке и даже создал учебник русского языка [5, с. 48]. Преподавание русского языка в те годы, естественно, не имело научного обоснования, какой-либо научно-методической базы и было построено на энтузиазме, но, тем не менее, конечным итогом обучения предполагало *владение им как средством общения*.

Новая языковая политика, проводившаяся в первые годы Советской власти, провозгласила равноправие наций и языков, создание школ на всех существовавших в стране языках, перевод делопроизводства и судопроизводства на языки меньшинств. Тем не менее, объективно политике равноправия всех языков противостояли два фактора: 1) недостаточное развитие многих языков и 2) необходимость общего языка для всех народов СССР. Второй фактор поначалу мало осознавался. В результате проведения так называемого языкового строительства было создано на латинской основе 70 алфавитов для бесписьменных языков народов СССР (в Таджикистане получили письменность некоторые языки Горного Бадахшана). Но индустриализация и усиление централизации государства в 1930-е годы стимулировали необходимость поворота национально-языковой политики в сторону использования русского языка в качестве основного государственного языка.

В качестве теоретических основ обучения неродным (и иностранным) языкам использовались основные положения

вышедшей в 1947 г. книги Л.В. Щербы «Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики» [12]. Книга явилась результатом многолетних методических исканий академика. Лингвистической основой методики Щербы стала разработанная им теория о трёх аспектах языковых явлений. Согласно этой теории, в языке следует различать: а) речевую деятельность, т.е. процессы говорения и понимания; б) речевой материал, создаваемый и используемый в процессе общения («нерасчленённый языковой материал»); в) языковой материал, выделяемый из речевого в виде набора грамматических форм и правил построения языковых единиц («расчленённый языковой материал»). Основной задачей лингвиста при этом, считал Л.В. Щерба, является обобщение фактов речи и выделение из них языковых единиц, т.е. создание словаря и грамматики изучаемого языка, в то время как задача методиста - представление фактов языка *с целью овладения речью на данном языке*.

Главный принцип обучения иностранному языку, по Щербе, это принцип сознательного усвоения звуков, слов, предложений и даже интонации, а ведущий метод обучения, опирающийся на принцип сознательности, – грамматико-переводный метод. Свою точку зрения он аргументировал следующим образом: «Если владение языком обуславливается в конечном счёте всегда и во всех случаях грамматическими и лексическими правилами данного языка, то почему же и не начинать всегда с их сознательного усвоения» [12, с. 38]. Следовательно, Л.В. Щерба был сторонником сознательного и сопоставительного изучения языков с использованием чтения и перевода. В то же время он признавал полезность беспереводных приёмов при обучении устной речи в младших классах.

Однако в обучающей практике многие учителя русского языка школ с таджикским языком обучения стали проявляться перегибы: 1) они ограничили задачи обучения на уроке русского языка одной – формированием системы знаний о грамматике русского языка; 2) неоправданно большое место занимало на уроке русского языка сопоставление с родным языком

школьников; 3) урокам русского языка не отводилась роль формирования навыков практического владения языком.

В постсоветский период, когда республика стала независимой и условия преподавания русского языка изменились, стала формироваться таджикская лингводидактика. Потребовалось учитывать имеющиеся в стране социолингвистические условия, во многом определяющие характер и качество преподавания русского языка.

По причине социальной нестабильности и трудностей экономического характера в течение почти полутора десятилетий (с конца 80-х годов до 2005 года) в независимой Республике Таджикистан не создавались новые программы и учебники русского языка. В этот период изменился статус таджикского языка (он официально стал государственным). Это повлияло на функциональную значимость русского, в том числе – в сфере среднего образования. Количество уроков русского языка резко сократилось, из учебного плана средней школы с таджикским языком обучения изъяли часы, отводившиеся ранее на уроки чтения и русской литературы. В массовой обучающей практике учителей русского языка в центре внимания по-прежнему оставалась грамматика русского языка в сопоставлении с грамматикой родного языка. Преувеличение роли родного языка в обучении русскому, частое обращение к нему на уроке, использование для семантизации слов и выражений исключительно перевода приводили к теоретизации занятий и недостаточной практической направленности обучения. Перечисленные факты стали причиной резкого падения уровня владения русским языком у таджикской молодёжи. Учителям было сложно отказаться от привычных стереотипов в определении образовательного статуса русского языка, тем более что для этого не было теоретической базы.

Началом разработки лингводидактической теории в этот период стали «Программы по русскому языку для 2-11 классов школ с таджикским языком обучения (2003) [9]. Данный документ содержал описание отдельных концентров обучения русскому языку: программу для начальной школы (2-4 классы); программу для основной школы (5-6 классы и 7-9 классы); программу для средней школы (10-11 классы). «Программы»

выдвигали перед учителем комплекс целей: 1) воспитательные, 2) образовательные и 3) развивающие. Основой для их достижения объявлялось практическое овладение русским языком как средством общения, т.е. коммуникативная цель.

В «Программах», составленных в условиях отсутствия в учебном плане школы уроков чтения на русском языке и русской литературы, была провозглашена идея интегрированного обучения русскому языку на основе произведений из русской литературы. «Программа 5-6 класса предусматривает интеграцию русского языка и чтения. Основная цель интегрированного курса - коммуникативная» [9, с. 55], – говорится в программе для 5-6 классов. Тем не менее, при описании содержания обучения в 7-9 и 10-11 классах эта мысль отсутствует. Идея интеграции русского языка и литературы, которая в сложившихся условиях обеспечивала бы реализацию коммуникативной компетенции – практическую направленность обучения и овладение речевыми умениями и навыками на русском языке, – в «Программах» была только декларирована, имела рекомендательный характер.

Грамматическую направленность «Программ» подтверждает также наличие в описании содержания обучения в каждом классе раздела «Грамматические термины для активного усвоения» [9, с. 108; там же, с. 135], т.е. учитель обязан был добиваться того, чтобы, как при изучении родного языка, ученик оперировал грамматическими понятиями. Однако в изучении неродных (иностранных) языков на первое место, как об этом говорят методисты-преподаватели русского языка как иностранного [2; 13 и др.], выступает не языковая теория, а речевая практика. Следовательно, необходимо было найти такие формы описания работы учителя, в которых кардинальная цель обучения русскому (неродному или иностранному) языку – задача формирования коммуникативной компетенции учащихся – не заслонялась бы изучением грамматических закономерностей изучаемого языка.

В 2005 году в Таджикистане стали разрабатываться новые учебники русского языка для таджикской школы, ориентированные на коммуникативный принцип обучения, при котором опора на родной язык сведена к минимуму. Кроме того,

в них реализована идея интегрированного обучения русскому языку на основе художественных произведений из русской литературы, поскольку невозможно изучать русский язык, совершенно не зная богатейшей литературы, написанной на нём.

Двудеиная задача интегрированного обучения русскому языку на основе изучения текстов из русской литературы на практике нашла своё разрешение не только в форме определения коммуникативной (лексической) и грамматической темы урока, но и в коммуникативной теме цикла уроков. Например, монографическая тема «Творчество А. С. Пушкина» в 9 классе изучается в процессе освоения раздела «Синтаксис простого предложения». Это темы: «Главные члены простого двусоставного предложения», «Второстепенные члены предложения: определение, дополнение и обстоятельство» [4]. В рамках этой литературной монографической темы изучается 12 текстов литературной и литературоведческой направленности; около 30 упражнений, в том числе языковых, составлены на основе информации о жизни и творчестве Пушкина. Объединение уроков в циклы и подчинение их единой коммуникативной теме позволило и учителю, и ученику взглянуть на речь по-другому, усилило практическую значимость уроков русского языка и, соответственно, предметную мотивацию.

Новая «Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения» [8], составленная уже после написания учебников (2008), не только выдвинула, но и реализовала в своём содержании интегрированный принцип обучения. Кроме того, в ней определение целей и задач обучения ориентировано на формирование коммуникативной компетенции. Программа утверждала: «Компетенция – это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения, и способность к выполнению деятельности, связанной с данным учебным предметом... Коммуникативная компетенция – это способность человека адекватно ситуации общения организовать свою речевую деятельность в её продуктивных и непродуктивных (рецептивных) видах» [8, с. 5]. Практическая цель, т.е. задача научить речи, выдвигается перед учителем как основная, но

перед ним ставятся также общеобразовательная и воспитательная цели.

Изучению грамматики в программе отведена вспомогательная роль: она помогает понять то, что ученик слышит и читает на русском языке, помогает школьнику осмысленно выстраивать собственное суждение о прочитанном и услышанном тексте, т.е. важнейшей целью урока стало формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности: говорении и аудировании, чтении и письме.

Работа с учебным текстом, который провозглашён в программе основной единицей обучения русскому языку и который школьники читают или воспринимают на слух, усиливает значение практического усвоения синтаксических понятий и категорий, а также грамматики русского языка в целом. Характерной чертой преподавания русского (неродного) языка стала *комплексность* – отработка на уроке не только умений и навыков, связанных с изучаемой грамматической темой, а комплексная работа по формированию умений и навыков во всех видах речевой деятельности, обеспеченная изучением учебного текста. Комплексность в работе с текстом на уроке русского языка явилась средством практической реализации частнометодического принципа функциональной взаимосвязи видов речевой деятельности.

Определяя роль синтаксиса в реализации образовательных задач, мы отталкиваемся от мысли о том, что язык – основное средство общения людей. Он тесно связан с мышлением и сознанием человека. Свои мысли и внешне выраженную речь человек облекает в слова и предложения. Знания и понятия, приобретённые в процессе трудовой и интеллектуальной деятельности, закрепляются в языке – в словах и словосочетаниях, которые входят в предложение [10]. Предложения, в свою очередь, составляют тексты, и всё общение осуществляется в форме текстов. Именно поэтому в процессе формирования коммуникативной компетенции на русском (неродном для учащихся) языке такое большое внимание уделяется текстам. Следовательно, текст стал главным организующим элементом содержания обучения русскому

(иностранному) языку. Эти положения как нельзя лучше сочетаются с реализацией компетентного подхода, вводимого в школьное обучение в соответствии с реформой системы образования Республики Таджикистан.

Текст как «результат говорения или письма, продукт речевой деятельности; основная коммуникативная единица, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности» [1, с. 352], является синтаксически организованной единицей дискурса. Чтобы его правильно понять и чтобы на основе его информации построить свой текст, школьнику необходимо практически владеть синтаксическими законами русского языка: уметь правильно составлять сочетания слов различного типа (согласование, управление, примыкание), строить из словосочетаний предложения в соответствии с законами русского языка, логически объединять их в связный продукт речевой деятельности так, чтобы этот продукт – текст – «обладал единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, внутренней структурой – синтаксической (на уровне сложного синтаксического целого и предложения), композиционной и логической, определяемой целенаправленной и прагматической установкой» [1, с. 352]. Эти задачи в большей мере должно реализовать изучение раздела «Синтаксис» в 9 классе средних общеобразовательных школ с таджикским языком обучения, поскольку обучение школьников на данном этапе представляет собой завершение усвоения учебного материала на уровне основной школы. Кроме этого, само лингвистическое понятие «предложение» как способ выражения мысли уже соотносится с текстом, основной задачей которого является передача суммы смыслов, складывающейся из мыслей, высказанных в предложениях.

«Объект синтаксиса как области языкознания составляют те механизмы языка (морфологические, фонетические, композиционные и др.), которые обеспечивают переход от языка к речи, способы образования из конечного числа исходных языковых элементов (слов, словоформ, словосочетаний, предложений) бесконечное множество речевых произведений (интонационно оформленных высказываний,

способных входить в состав текста)» [11]. Данное утверждение подтверждает нашу мысль о необходимости комплексного подхода к организации обучения русскому (неродному) языку в основной школе: одновременном обращении на уроке и к фактам языка, и к фактам речи.

К проблеме порождения текста неоднократно обращался в своих работах Н.И. Жинкин [6]. Для его подхода характерно различение произвольного и непроизвольного управления речевым процессом. К непроизвольному управлению он относит операции рефлексорного, стереотипного, автоматизированного типа, такие, например, как: произнесение звука, соединение звуков, связь слов в предложении и т.д. С позиции носителя данного языка это утверждение следует признать абсолютно верным, однако для изучающего русский язык как неродной уровень произвольного и непроизвольного управления речевым процессом может определяться по-иному, что станет показателем типа билингвизма. Безусловно, произнесение звуков неродного языка и их соединение требуют автоматизма, и если он не достигается, то при речевом продуцировании это (вместе с интерферирующей интонацией) выливается в акцент. Но автоматизм в отработке связи слов в соответствии с грамматическими законами изучаемого языка у носителя иного языкового кода, характеризующегося по отношению к изучаемому как язык иной системы (каким является таджикский по отношению к русскому), в школьных условиях долгое время требует внимания. Этот навык у многих учащихся таджикской школы требует произвольного внимания, что также подтверждает мысль о необходимости применения на уроках русского (неродного) комплексности, которая в наибольшей степени подходит для экстенсивного обучения, применяемого в школах Таджикистана. Но есть и другие особенности, которые должны быть учтены в преподавании русского языка в таджикской школе.

Различные цели сообщения требуют создания текстов разного вида: *повествования, описания, рассуждения*. «Естественно, что при создании текста любой из этих разновидностей нельзя обходиться универсальным набором умений. Нельзя надеяться, что научив школьников/студентов

собирать материал для бытового рассказа (повествования), мы научили их вообще собирать материал, и они теперь могут успешно пользоваться этим умением при создании текстов описания и рассуждения. Для создания текста каждого типа в его жанровом и стилевом варианте требуются свои пути, выработка определённых умений и навыков» [3, с. 453]. Учитывая, что мы учим порождению связных текстов не только носителей русского языка, но и инофонов, Н.Н. Бессонова пишет: «В то же время известно, что если необходимые слова отобраны, то предложение строится почти автоматически по определённому стереотипу, т.е. формально. Здесь порождение текста опирается на грамматические правила. В связи с этим можно выделить два этапа порождения текста: первый связан с отбором элементов и является *семантическим*. Второй – с оформлением высказываний в соответствии с *грамматической нормой языка*. Следовательно, этот процесс характеризуется ступенчатостью, этапностью» [3, с. 454]. То есть он сложен, и эта сложность заключается не только в целенаправленном формировании грамматически правильной русской речи, но и в обучении умению правильно мыслить, излагая в письменной форме свои суждения. Порождение любого текста исходит из определённого замысла его автора, подчиняется цели, которой он хочет достичь своим сообщением. Однако замысел автора воплощается не сразу, а лишь постепенно, в ходе развития, расширения самого текста, его смысловой структуры. И это также необходимые навыки, которые должен формировать учитель.

Новое содержание обучения и новые для учителей методы и приёмы обучения, отразившиеся в учебниках и описанные в программе и методических рекомендациях к урокам в 6-9 классах, постепенно вошли и продолжают входить в обучающую практику учителей. В настоящее время важнейшую проблему для таджикской лингводидактики (преподавания русского языка как неродного) составляет корректировка содержания учебников в плане реализации в них идеи интегрированного обучения русскому языку/русской речи на основе художественных произведений из русской литературы, т.к. не все учебники, к сожалению, выполнены в едином ключе.

Необходимо также создание комплексов наглядных пособий для обучения русскому языку по новым учебникам (дидактические игры на печатной основе; рабочие тетради на печатной основе для всех классов, позволяющие экономить время урока; наглядные демонстрационные материалы: предметные и сюжетные картинки, комплекты сюжетных картинок, репродукции картин, портреты писателей и т.п.; необходим картинный словарь для начальной школы. Безусловно, учитель, преподающий русский язык в иноязычной аудитории, может воспользоваться материалами различных образовательных порталов, например, порталом Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва) – «Образование на русском», но пока что не в каждой школе имеется возможность это сделать.

Следовательно, методически правильно организованная работа по изучению синтаксиса русского языка является гарантией успешного решения кардинальной задачи обучения – формирования коммуникативной компетенции учащихся. Эта мысль подтверждает актуальность темы нашего исследования. В условиях экстенсивного обучения русскому (неродному) языку наиболее целесообразными будут такие методические положения, как признание текста в качестве основной единицы обучения, использование комплексного принципа в работе с текстом и некоторые др.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. – М.: РУДН, 2010. – 188 с.
3. Бессонова Н.Н. Процесс порождения и восприятия текста в когнитивной лингвистике // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики: Материалы Международной научно-практической конференции. – Душанбе: РТСУ, 2020. – С. 452-456.

4. Гусейнова Т.В., Шабурова Д.Х. Русский язык: Учебник для 9-го класса общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. - 3-е изд., испр. и доп. – Душанбе: Маориф, 2017. – 208 с.
5. Джафарзаде А.М. Муслим Зеравшани – один из первых пропагандистов русского языка в Таджикистане //Русский язык и литература в школах Таджикистана. – 1997. - №6. – С. 48-49.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Учпедгиз, 1958.
7. Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для организации самостоятельной работы студентов филологического факультета /Авт.-сост. Т.В. Гусейнова. – Душанбе: РТСУ, 2018. – 173 с.
8. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2-11 классы). – Душанбе: POLYGRAF-GROUP, 2008. – 124 с.
9. Программы по русскому языку для 2-11 классов школ с таджикским языком обучения /М.В. Кострикова. – Душанбе: ЦРП ОРЕС, 2003. – 168 с.
10. Русский язык: Синтаксис. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ruskiiyazyk.ru/sintaksis> (Дата обращения 18.04. 20 г.).
11. Что такое синтаксис [Электронный ресурс]. Режим доступа: les.acadtmic.ru/1033/picture/ (Дата обращения 13.12.21 г.)
12. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. – М., 1947.
13. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПРАГМАТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

УДК 81-119

O.V. Denisenko

BRITISH PLACE NAMES AS TOPONYMIC REPRESENTATIONS IN THE CONTEXT OF COGNITIVE LINGUISTICS

Abstract. This paper addresses the issue whether we can talk about linguistic relativity in connection with British place names. As it is known, linguistic relativity is a general term used to refer to two basic notions about the relationship between language and thought. The first notion is that languages are relative, that is, they convey reality in different ways. The second notion is that the linguistic expression of concepts has some degree of influence over the way we think about reality. Based on this, we analyze whether the British place names influence how language users perceive their environment and if there are general linguistic-cultural differences in this regard. This research question is slightly different from modern research topics of linguistic relativity studies that usually try to answer the question whether the choice of particular linguistic expressions may influence the non-linguistic representations of concepts.

Key words: place-name, toponymy, toponomization, toponymic world picture, cognitive approach, concept.

О.В. Денисенко

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос о том, можно ли говорить о связи феномена лингвистической

относительности с британскими географическими названиями. Как известно, лингвистическая относительность — это общий термин, используемый для обозначения двух основных представлений об отношениях между языком и мышлением. Сущность первого представления заключается в том, что языки относительны, то есть они по-разному передают реальность. Второе представление заключается в том, что языковое выражение понятий в той или иной степени влияет на то, как мы воспринимаем реальность. Исходя из этого, мы анализируем, влияют ли британские географические названия на то, как пользователи английского языка воспринимают окружающую среду, и существуют ли в этом отношении общие лингвокультурные различия. Этот исследовательский вопрос несколько отличается от современных тем исследований лингвистической относительности, которые обычно пытаются ответить на вопрос, может ли выбор конкретных языковых выражений влиять на неязыковые репрезентации концептов.

Ключевые слова: топоним, топонимика, топономизация, топонимическая картина мира, когнитивный подход, концепт.

The toponymic system of the language is a conglomerate of data from different language groups that have developed in toponymy in different historical periods and timelines. Currently the British place names topic is an open field and uncharted subject in terms of origin and formation.

Toponyms have been investigated by geographers and anthropologists but only sporadically by linguists (e. g., with different approaches and concerns).

Toponymy, being only one area of linguistic study, has long been tightly associated with such concepts as *world view*, *concept*, *conceptual model*, and *cognitive approach* [1]. Specialists have meticulously implemented the cognitive approach to particular regional toponymy within and outside Russia over the past two and a half decades.

Individual creative features of giving place names are considered in complex with mental cognition and cultural effect [2].

Holistic toponymic models are of especially high priority in this endeavor. One should consider cognitive function since language is an integral part of cognition and is symbolic in nature when studying toponymy as a separate language layer. The main theoretical ideas underlying a cognitive approach describe language through cognitive processes, such as categorization, conceptual metaphor, and conceptual metonymy [3]. As language elements, toponyms are *fruits* of the human mind produced by people living in a given community. Therefore, the cognitive aspect is relevant to any comprehensive study of the toponymy of a region.

The theory of a toponymic system, which is an essential acquisition of structural linguistics, shows a high degree of compatibility of cognitive goals. Studying the structure of knowledge representation is one of the central problems of the cognitive approach to language. Therefore, studying the toponymic picture of the world with its functional-temporal and functional-spatial parameterization logically fits into this paradigm [4].

The cognitive approach to toponymy makes it possible to clarify the following questions:

- what place the naming structure occupies in human life;
- how toponomization is involved in the human mental activity;
- how toponyms interact with other components of the language system;
- what are the cognitive foundations of onomastic categories;
- what is people's ability to comprehend and interpret the objective world perceived with all the interconnections between objects and subjects and their signs.

Therefore, the toponymic study can offer answers to certain onomastic questions, such as the status of toponymic derivatives, which have thus far been left unanswered by more traditional approaches to the subject.

Studying toponymy in a cognitive sense reveals a toponymic picture of the world of one or more ethnic groups living or residing in the region. The value of this approach lies in the fact that the national-cultural features of the mentality of the people that left their toponymic mark in the region at different times are most clearly manifested precisely in this way.

Linguists and etymologists strive to reconstruct and retrace archaic forms and Indo-European roots saved in modern place names [5; 6; 7]. Indo-European roots are the most classical and common elements used in modern languages until now [6]. The investigation of the component parts of a whole makes it possible to identify the following forms:

- adstrate forms close in meaning to modern English elements;
- substrate forms, which have no correlation in modern English but are widely used in Germanic languages;
- superstrate forms, which are ancient Indo-European borrowings saved in old Slavonic languages [1; 5].

These forms are as follows:

- Indo-European root *ALB* in British place names – Albium, Albis;
- Indo-European root *ALD* in British place names – Alltan, Garvald, Altaggart;
- Indo-European root *AVON* in British place names – Avonmore, Evan, Ive, Anne, Inney;
- Indo-European root *BORG* in British place names – Conisbrough, Glastonbury, Kingsbury, Irthlingborough;
- Indo-European root *BRUGH* in British place names – Bruree, Bruce, Bryan, Bruff, Brough;
- Indo-European root *CAER* in British place names – Caernarvon, Carlile, Carstairs, Carn, Carnedd, Camlea, Carron, Cairntoul, Careg, Carrigafoyle, Craigavad;
- Indo-European root *COL* in British place names – Colne, Lincoln, Cloncorick, Compton;
- Indo-European root *DAR/DER* in British place names – Derwent, Darly, Darvel;
- Indo-European root *DAIR* in British place names – Daar, Derinish, Adare, Darrach, Edendarrock, Deer, Londonderry, Dernagree, Dirrie More, Derry;
- Indo-European root *ES/EAS* in British place names – Thames, Ouse, Wach, Ease, Doonass, Ballysadare, Askeaton, Feteresso, Easdale;
- Indo-European root *EY* in British place names – Lambay, Dalkey, Ireland's Eye, Lundy, Walney;

- Indo-European root *FIELD* in British place names – Dryfield, Scafell, Fallowfield, Huddersfield;
- Indo-European root *GLAS(s)* in British place names – Glaslough, Kilmaglush, Glashaboy, Douglas, Glasnevin;
- Indo-European root *HAM* in British place names – Hampstead, Hampton;
- Indo-European root *KIL* in British place names – Kildare, Kilmeny, St. Kilda;
- Indo-European root *MARK* in British place names – Marbury, Merbury, March, Marchmont;
- Indo-European root *MUIR* in British place names – Connemara, Kenmare, Murree, Glamorgan, Morecambe, Murvagh, Murrey, Kulmurvey.

Thus, we consider it important to provide the interdisciplinary study of place names within the common approach emerging under the name of cognitive toponymy. The term cognitive toponymy itself turns out indicative, and its introduction is appropriate. When accounting for the established and approved hierarchy chain between linguistics, onomastics, and toponymy, we find the paradigm of Cognitive Linguistics – Cognitive Onomastics – Cognitive Toponymy quite logical and acceptable as well.

Along with the exploration of ethno-cultural consciousness, the cognitive-pragmatic exploration of toponymic systems is especially relevant in the opportunity it presents for a focused study of human cognitive activity via the mental, spiritual, and practical factors of toponymic systems. Such a comprehensive approach allows studying national toponymy in its form and function in its most marked regional variants and establishing connections to other layers of vocabulary.

The term cognitive toponymy clearly and briefly indicates the cognitive aspect of studying geographical names. We propose to understand cognitive toponymy as a section of onomastics, which studies the ways of representing, storing, and transmitting knowledge in geographical names.

In a mental system characterized by holistic thinking, toponymic representations that are part of the mental lexicon are interconnected with spatial representations. In order to illustrate this, we give some examples of clear embodiments of typical concepts in

toponymic units: beauty/fashion (Paris), casino/gambling (Las Vegas), holidaymaking (Canaries, Bahamas, Seychelles, and Maldives), carnival (Brazil), intense heat (Africa and Australia), extreme cold (Alaska and Siberia), secrecy (Madrid), elegance (Monaco and Monte Carlo), and mind-breaking height (Everest).

As a result, we consider it necessary to note the widespread enthusiasm and devoutness under which onomastic studies are currently being conducted. In our opinion, the terms cognitive toponymy and cognitive place name should be widely used.

References

1. Forsyth, M. (2012). *The etymologicon: A circular stroll through the hidden connections of the English language*. London, UK: Icon Books.
2. Fauconnier, G. (1999). *Methods and Generalizations*. In: *Cognitive Linguistics, Foundations, Scope and Methodology* (pp. 95-124). Berlin: N. Y.
3. Dirven, R. (2002). *Cognitive linguistics. The linguistics encyclopedia* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
4. Chilton, P. (2014). *Language, space and mind: The conceptual geometry of linguistic meaning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Hanks, P., Hodges, F., Mills, A.D., & Room, A. (2002). *The Oxford names companion: The definite guide to Surnames, names, and place names of the British Isles*. Oxford, UK: Oxford University Press.
6. Mills, D. (2003). *Oxford dictionary of British place names*. Oxford, UK: Oxford University Press.
7. Durkin, P. (2009). *The Oxford guide to etymology*. Oxford, UK: Oxford University Press.

**НОВЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ
ИСПОЛЗУЕМЫХ В ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ
(на материале газеты «Народное слово»)**

Аннотация. В статье рассматриваются терминологические заимствования, представляющие новый пласт лексики из текстов газеты «Народное слово», анализируются следующие тематические группы: экономика, наука и техника, общественно-политическая жизнь, газетная публицистика, спортивная жизнь; также анализируется лексика из приведенных групп и дается классификация заимствованных терминов.

Ключевые слова: лингвистические заимствования, иноязычные заимствования, узбекский язык, русский язык, лексика, текст газеты, тематические группы.

I.U. Mamasoliev

**NEW TERMINOLOGICAL BORROWINGS USED IN
NEWSPAPER TEXTS
(on the basis of the newspaper "Narodnoye Slovo")**

Abstract. The article deals with terminological borrowings representing new names in newspaper texts, analyzes the following thematic groups: economic words and phrases, scientific and technical words and expressions, socio-political vocabulary, newspaper and journalistic vocabulary, vocabulary related to sports in the texts of the newspaper "Narodnoye Slovo" , as well as the classification of borrowed terms.

Key words: linguistic borrowings, foreign borrowings, Uzbek language, Russian language, vocabulary, newspaper text, thematic groups.

В результате налаживания культурных связей и международного сотрудничества в сферах экономики, политики, культуры, всесторонних связей между носителями разных языков, представителями разных социальных слоев и народов всего мира, в свою очередь, развиваются коиниуникативные связи, осуществляется взаимодействие языков и культур. Современный этап развития узбекского языка характеризуется появлением новых наименований, неизвестных до сих пор. Большинство новых наименований вошли в узбекский язык через заимствования из других языков [1, с.12-17]. Несомненна роль средств массовой информации, особенно газеты, в обеспечении их реализации в речи со структурной, смысловой и функциональной сторон.

Терминологические заимствования, представляющие новые наименования, выполняют в газетных текстах две разные функции. Заимствованные слова, используемые в газете “Народное слово”, можно разделить на две группы с точки зрения восприятия в соответствии с когнитивной базой читателя: 1) в газете часто используются иноязычные заимствования, имеющие явную альтернативу в русском языке, например: *лизинг* (аренда), *маркетинг* (отношение по продвижению товаров и услуг), *модернизация* (совершенствование), *диверсификация* (изменение, разнообразие), *унификация* (приведение чего-либо к единой системе) и др.

Например:1. Основным направлением деятельности банка является долгосрочное льготное кредитование сельчан для покупки жилья, кредитование и оказание *лизинговых* услуг специализированным подрядным организациям, осуществляющим строительство и ремонт жилья по утвержденным типовым проектам, а также объектов производственной и социальной инфраструктуры в сельской местности[5, №193].

2.Задачи компании входит *маркетинговое* изучение рынка жилья и на его основе подготовка предложений, каким оно должно быть, а также определение социальной и инженерной инфраструктуры. [5, №193].

3.Антикризисной программы, направленной не только на смягчение последствий кризиса, но и в большей степени на формирование *модернизированной, диверсифицированной* и

конкурентоспособной экономики, обеспечивают устойчивые высокие темпы экономического роста[5, №193].

4. Для дальнейшего сокращения налоговой нагрузки на хозяйствующие субъекты предусматривается снижение базовой ставки налога на прибыль, снижение и **унификация** ставок единого налогового платежа для микрофирм и малых предприятий [5, №193].

Среди новых терминологических заимствований, широко используемых в текстах газеты «Народное слово», можно выделить следующие тематические группы: экономические термины, научно-техническая, общественно-политическая, газетно-публицистическая лексика, а также спортивная и компьютерная лексика. В этой научной работе заимствования разделены на следующие тематические группы:

1) *Заимствованные экономические термины*. В начале XXI века Узбекистан стал полноправным членом мирового экономического сообщества. В связи с этим изучение экономической терминологии имеет особое значение, и представляет большой интерес. Сейчас проводятся исследования на материале разных языков по всем аспектам экономической терминологии [2, с.96-118; 3, с.25-34;]. Многие экономические термины являются результатом заимствований, поскольку изменения в мировом хозяйстве отражаются, прежде всего, в лексическом составе языка газеты. Например: *адвайзер, аудитор, андеррайтер, атторней, биддер, брокер, диллер, инжиниринг, клиринг, консалтинг, льгота, провайдер, менеджмент, трансфер, менеджер билл-брокер, бондхолдер, бутлегер, вендор, джоббер, дилер, дистрибьютор, инсайдер, инвестор, копирайтер, ссуда, спонсор, хакер* и др.

К примеру: 1. Для наиболее эффективного выполнения этого постановления банком была создана специализированная дочерняя **инжиниринговая** компания «Кишлок курилиш инвест» с филиалами в каждом регионе республики[5, №193].

2. *Строительство современного предприятия — результат стремительно развивающихся торгово-экономических отношений между Китаем и Узбекистаном, где созданы все условия для эффективной деятельности*

зарубежных **инвесторов** — говорит генеральный директор СП «Peng Sheng» Джи Кюхай [5, №193].

3. Большое внимание уделяется тем предприятиям, которые работают на внешний рынок. В целях сохранения и повышения потенциала предприятий-экспортеров им выделяются **льготные ссуды**. [5, №193].

В текстах газеты «Народное слово» явление трансформации также наблюдается в смысловом построении некоторых заимствований, относящихся к сфере экономики, которые были поглощены узбекским языком. Например, вместо простой лексемы *магазин* в дальнейшем используются названия *супермаркет*, *гипермаркет*. Название *бутик* (франц. *boutique* – небольшой магазин) также активно используется и более определено в номинативном значении. Сегодня это заимствованное слово стало вывеской модного, элитного магазина, торгующего дорогими товарами.

2) *Заимствованные слова, относящиеся к спорту*. Спортивные заимствования, используемые в текстах газеты «Народное слово», представляют собой лексический пласт, в высокой степени проявляющий тенденцию к интернационализации, и являются основным источником наполнения спортивной лексики узбекского языка. Лексические единицы, относящиеся к спорту, на самом деле полностью заимствованы из других языков, в первую очередь из английского, и количество таких спортивных заимствований постоянно увеличивается. Например: *армрестлинг*, *аутсайдер*, *бодибилдинг*, *боулинг*, *виндсёрфинг*, *гольф*, *дайвинг*, *дартс*, *допинг*, *дриблинг*, *кикбоксинг*, *овертайм*, *офсайд*, *прессинг*, *скейт*, и т.д. Приведем примеры:

армрестлинг – вид борьбы на руках между двумя участниками;

виндсёрфинг — вид парусного спорта и водного развлечения;

сноубёрд — спортивный снаряд, предназначенный для спуска с заснеженных склонов и гор..

дайвинг — это подводное плавание со специальным снаряжением и др.

В сфере спорта много английских заимствований, и их появление в газетных текстах всегда бросаются в глаза, потому что появляются новые виды спорта, новые игры, новые правила, а выработка соответствующих стилей для разных видов спорта происходит в основном в англоязычном мире [4, с.68-72].

По критерию заимствования /незаимствования - спортивную лексику можно разделить на заимствованные, полузаимствованные и незаимствованные группы (адаптационная модель).

Заимствованные иностранные спортивные термины адаптируются к узбекскому языку по структуре и содержанию. Степень заимствования зависит от степени использования в газетном тексте конкретной приобретенной лексики. Многие из них являются словами, понятными читателям газет и входящих в узбекский язык, например: *спорт, футбол, баскетбол, матч, волейбол, турнир, чемпион, чемпионат, аэробика, нокаут, боксер, допинг, кросс, финиш, рекорд и т.д.*

Таким образом, изучив употребление спортивных терминов в текстах газеты «Народное слово», мы пришли к следующему выводу.

Дискурсивная активность спортивных заимствований в газетных текстах очень высока. Причины их использования в газетных текстах можно объяснить следующим образом: во-первых, отсутствием в узбекском языке слов для обозначения нового предмета, понятия или события, относящегося к сфере спорта; во-вторых, использованием одного английского термина вместо сложных предложений в узбекском языке и, в-третьих, восприятием английского слова как более престижного, авторитетного слова.

3) *Общественно-политические заимствования* часто встречаются в газетных текстах, например: *саммит, брифинг, конгресс, симпозиум, департамент, парламент, спикер, регламент, грант, дайжест, евродоллар, магист, рейтинг, импичмент, Пи-Ар (Pi-Ar)*. Примеры: 1. В пресс-центре проходят брифинги и пресс-конференции, посвященные важным этапам избирательной кампании для представителей отечественных и зарубежных СМИ [15.12.2009].

4) *Социально-политические термины и выражения*: *инфраструктура* (совокупность отраслей экономики, научно-технических знаний, сфер общественной жизни, непосредственно обеспечивающих условия для производственных процессов и жизни общества); *имиджмейкер* (политический или общественный деятель, актер. Специалист, профессионально работающий над образом спортсмена); *брифинг* (короткая встреча чиновников с представителями печати, телевидения, радио, где излагается позиция правительства по тому или иному вопросу); *Катальная информация* (информация, предоставляемая при рождении ребенка).

5) *Лексические единицы, относящиеся к области науки, образования, техники*: *зум, кластер, цифровой код, колледж, лицей, академический лицей, магистр, робототизация, тонер, твиттер* и др.

6) *Заимствования, относящиеся к таким сферам как: быт, продукты питания, косметика и мода*, активно используются в газетных текстах, например: *кетчуп, майонез, соус, гамбургер, фишбургер, чизбургер, чикенбургер, пицца*. Лексема *сэндвич* имеет общее стержневое значение, а другие слова в синонимическом ряду уточняют значение слова *сэндвич*: *гамбургер, фишбургер (рыба), чизбургер (сыр), чикенбургер (цыпленок); консилер, крем-пилинг, крем-вейниши, крем лифтинг, кремы-скраб, боди лайн, тестер; фэшн (fashion – мода), фэшн-шоу, фэшн-культура, фэшн-клип, фэшн-сфера* и др.

7) *Слова, относящиеся к сфере транспорта*, например: *авария (crash), автокар, лимузин, парковка, реактивный самолёт, stop- over, фривей, хайвей, чартер* и т.д.

8) *Лексические единицы в сфере туризма*: *апарт-отель, кемпинг, мотель, отель, туроператор, турист, турбаза* и др.

9) *Слова, относящиеся к промышленности, сельскому хозяйству, животноводству*: *автоматизация, агрофирма, дренаж, зоогигиена, зооинженерия, коллектор, механизация, модернизация, ноу-хау, плантация, прайс-лист, селекция, сепаратор, сертифицизация, фермер, холдинг, электролизация* и др.

Следует отметить, что, помимо удовлетворения потребностей в языке, в современный язык поступает много

«лишних» слов, которые наполняют его заимствованиями. Заимствование остается не только необходимым, но и престижным. В качестве примера можно привести некоторые лексические пары, которые показывают, что нет необходимости их заимствовать, поскольку есть эквиваленты в русском языке, являющиеся в данном случае медиатором, например: *импорт - ввоз, инфляция – обесценивание денег, коммерция -торговля, лимит -ограничение, маркет -рынок, рентабельность - высокодоходность, экспорт - вывоз.*

Изучение употребления иностранных заимствований в газете «Народное слово» показало, что язык газеты отличается ярко выраженным средством выражения - преобладанием английских заимствований. Поскольку задача газетного стиля заключается в информировании и воздействии на читателя, для достижения этого журналисты часто стараются использовать в своих статьях иноязычные заимствования. В такой ситуации заимствованные слова носят не только номинативный характер, но и выполняют лингвопрагматическую функцию, придавая речи журналиста актуальность, живость, яркую образность.

Библиографический список

1. Абдураимова Ш.К. Теория усвоения слов и изменения усвоенных слов в языке прессы. Дис. автореф канд. фил. наук. – Ташкент, 1995. – с.12-17 .
2. Вайнрайх Э. Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов. Вопросы языкознания, 2002, №4. – с. 96-118.
3. Найдёнова Н.С. Функционирование английских заимствований во французском экономическом дискурсе как отражение национального характера // Вестник РУДН, серия Лингвистика, 2011, № 4 . – 25-34 с.
4. Балышева К. А. Англицизмы в русском литературном языке рубежа XX- XXI вв. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. Т. 2. № 3. с. 68-72.
5. Газета «Народное слово» от 3 октября 2009 года № 193 (4825)

DIE VERBINDUNGSSTRUKTUREN IN DEN DEUTSCHEN SCHÖNGEISTIGEN TEXTEN

Zusammenfassung. Im Artikel wird das Phänomen der Verbindungsstrukturen beschrieben, das es in verschiedenen Sprachen der Welt gibt und das ständige Interesse der Linguisten auf sich zieht. Am Beispiel von literarischen Werken werden die für die moderne deutsche Sprache charakteristischen Typen von Verbindungsstrukturen identifiziert und beschrieben.

Schlüsselwörter: deutsche Sprache, Verbindungsstrukturen, schöngeistige Texte.

I.U. Mamasoliev, T.I. Shchelok

CONNECTING CONSTRUCTIONS IN GERMAN LITERARY TEXTS

Abstract. The article deals with the phenomenon of connecting constructions that takes place in various languages of the world and attracts the constant interest of linguists. On the example of works of art, the types of connecting structures characteristic of the modern German language are identified and described.

Key words: German language, connecting constructions, German literary texts.

Um ihre Gedanken und Ideen mit sprachlichen Mitteln auszudrücken, verwendet eine Person verschiedene grammatikalische und syntaktische Strukturen. Ihre Wahl hängt insbesondere von der Wichtigkeit der übermittelten Informationen, von den Absichten des Sprechers, von seiner Stimmung ab. So kann man bei der Arbeit mit Texten auf die sogenannten Verbindungsstrukturen stoßen, die eine Art Syntax der mündlichen Rede in einer schriftlichen Quelle darstellen und die Aufmerksamkeit

von Linguisten aus verschiedenen Ländern auf sich ziehen. Zuallererst ist V.V. Vinogradov und sein Buch „Grammatik der russischen Sprache“ [1] zu erwähnen, in dem die angegebenen Strukturen aus theoretischer Sicht betrachtet wurden. E.S. Kryuchkov [2] untersuchte dieses Problem auch auf der Grundlage der russischen Sprache und achtete sowohl auf theoretische als auch auf praktische Aspekte. N.S. Pospelov [3] und L.V. Shcherba [4] haben auch die Fragen von Theorie und Praxis der Untersuchung von Verbindungsstrukturen nicht umgangen.

Die Verbindungsstrukturen haben eine ungewöhnliche Anordnung in der Aussage und spiegeln einen einfachen Stil in der Umgangssprache wider. Dabei können attributive, adverbiale, partizipiale Elemente als Verbindungsstrukturen in den untersuchenden Satz aufgenommen werden. Was Objekte als Verbindungsstrukturen betrifft, so sind die Meinungen der Wissenschaftler hier nicht einig. So stellen L.R. Zinder und T.V. Stroeveva [5] fest, dass Objekte (unabhängig von ihrer Art) selten als Verbindungsstrukturen in einem Satz verwendet werden. E.V. Krotevich [6] ist anderer Meinung und achtet sehr darauf, dass Objekte sehr oft als solche benutzt werden. E.V. Gulyga und M.D. Natanzon [7] unterteilen die Verbindungsstrukturen in folgende Strukturgruppen: Subjekt, Prädikat, Nebensatzglieder, Partizipialgruppen, Infinitivgruppen, Gruppen mit Präpositionen.

Das Problem des Phänomens der Verbindungsstrukturen ist von deutschen Linguisten speziell nicht untersucht worden. Sie betreffen diese Erscheinung im Prozess der Erörterung einiger Fragen der syntaktischen Verbindung eines Satzes. Insbesondere beschreibt die Sprachwissenschaftlerin B. Sandig [8] den Begriff der Verbindung als „elliptische Satzform“ und H. Altmann [9] betrachtet die Verbindungskonstruktionen als „Form der Herausstellung“.

Einige Autoren bemerken die Möglichkeit der Existenz der syntaktischen Verbindungen zwischen unabhängigen Sätzen und beschreiben sie als wichtige Nicht-Standard-Konstruktionen, die als syntaktische Kombination einer Verbindungssequenz dienen. W. Schneider [10] ist der Ansicht, dass das Phänomen der Verbindung auch dort anwendbar ist, wo es nicht nur syntaktisch, sondern auch inhaltlich als vollständig angesehen werden kann.

Es ist offensichtlich, dass die Meinungen der Wissenschaftler zu dem analysierten Phänomen nicht identisch sind, es gibt jedoch auch Befürworter der Tatsache, dass die Verbindungsstruktur nicht als Referenz oder Nachahmung angesehen wird, sondern als eigenständige Art der syntaktischen Verbindung fungiert. Zu beachten ist, dass die Verbindungsstruktur keine ihr innewohnende schematische Form hat und nicht nur als bei- und unterordnende grammatikalische Form dient, sondern auch diese um neue Inhalte ergänzt, verdeutlicht.

Analysiert man das Phänomen der Verbindungsstrukturen an Beispielen aus der deutschen schöngestigen Literatur, lassen sich mehrere Typen von Verbindungsstrukturen unterscheiden: Verbindungsstruktur als eine Art unvollständiger Satz; Verbindungsstruktur entsprechend der Form des Nebensatzes; Verbindungsstrukturen mit koordinierenden Konjunktionen; asyndetische Verbindungsstrukturen.

1. Verbindungsstruktur als eine Art unvollständiger Satz. Eine Besonderheit ist, dass die Verbindungsstruktur eine strukturelle Fortsetzung und Vervollständigung des Satzes ist. Unvollständige Sätze mit Verbindungsstrukturen werden in folgende strukturesemantische Typen eingeteilt:

a) unvollständige Sätze mit dem Subjekt als Hauptglied. Zum Beispiel:

“Wer hat gestern die Seite fünf gemacht? Fragte Felizitas”.
“Anette. So, Anette...” [11, S. 25].

Die semantisch-stilistische Funktion der Verbindungsstrukturen trägt in diesem Fall zweifellos zur Fokussierung auf das Subjekt des Hauptsatzes bei, d.h. die Verbindungsstruktur erweitert den vorherigen einfachen Satz und bildet mit ihm eine komplexe integrale syntaktische Konstruktion.

Das Subjekt der Verbindungsstruktur erklärt das Subjekt des Hauptsatzes. Zum Beispiel:

Ganz deutlich ist es zu spüren. *Ein unheimliches Gefühl* [12, S. 147].

Zudem kann das Subjekt in der Verbindungsstruktur nicht nur das Subjekt im Hauptsatz erklären und bestätigen, sondern auch der semantisch-strukturellen Gliederung des Subjekts dienen.

b) unvollständige Sätze mit einem Prädikat als Hauptglied. Dabei kann das Prädikat in den Verbindungsstrukturen in seiner Bildung vom Prädikat des Hauptsatzes abweichen. Zum Beispiel:

Gil und Termon *kleideten sich an*. Dann *setzten* sie ihren Weg fort [13, S. 150].

Es ist weit verbreitet, den Nominalteil des zusammengesetzten Prädikats, der dem Nominalteil des Prädikats im Hauptsatz ähnlich ist, in Verbindungsstrukturen herauszuheben. Zum Beispiel:

Sie *war glücklich* am Leben. *Und sehr jung und fröhlich* [13, S. 219].

Im obigen Beispiel werden in der Verbindungsstruktur nicht ein, sondern zwei Teile des zusammengesetzten Nominalprädikats unterschieden, die jeweils zusätzliche Bedeutung und Klarheit einführen, den einfachen Satz in Bezug auf den Hauptsatz strukturell und semantisch verkomplizieren und zusätzliche Prädikativität erzeugen.

Ein Teil des verbalen Prädikats kann als Verbindungsstruktur verwendet werden. Zum Beispiel:

Nun, es wurde ein Protokoll aufgenommen, und ich unterzeichnete es. Die Sache *erledigt*. *Für mich, nicht fürs Dorf gemacht* [12, S. 233].

Auf der syntaktischen Ebene kann das Phänomen der Verbindungsstruktur als eine der Möglichkeiten der syntaktischen Verstärkung der grammatikalischen Struktur und des semantischen Inhalts eines Satzes außerhalb seiner formellen Grenze betrachtet werden.

c) unvollständige Sätze mit Nebensatzgliedern als Verbindungsstruktur. Die Untersuchung des Sprachmaterials legt nahe, dass die Nebensatzglieder als verbindende Komponente fungieren können, die verschiedene syntaktische Funktionen erfüllen. Zunächst einmal enthalten sie Attribute, Objekte, Adverbialbestimmungen.

Insbesondere kann bei den Verbindungsstrukturen ein indirektes Objekt unterschieden werden. Zum Beispiel:

Sie dürften *mir* einen Whisky dafür kaufen. *Ihm auch*. *Einen alten Bekannten von mir* [12, S. 144].

Das indirekte Objekt, das als Verbindungsstruktur beigelegt ist, kann einige Details der Geschichte hervorheben. Die Verbindung

von Objekt und Hauptsatz kann durch ein Verbindungswort erfolgen, das ein transitives Verb ist. Zum Beispiel:

“Sie haben *geschlafen*”, antwortet der Arzt. “*Und drei Tage künstlicher Tiefschlaf*” [13, S. 116].

Die Verbindungsstruktur wird oft mit Hilfe eines Objekts mit einer Präposition zum Satz ergänzt. Zum Beispiel:

Kaum hatte Bert das gesagt, fuhr Vater Mummert seine Frau an. “Da hast du’s! *Doch nur gegen den Kaiser*” [14, S. 44].

In der Rolle der Verbindungsstruktur können Objekte mit zwei Präpositionen verwendet werden, um bestimmte Teile des Hauptsatzes hervorzuheben, und sind Konstruktionen, die den Satz verkomplizieren. Zum Beispiel:

Wir werden *nach Poissy* fahren, Marie – Elisabeth, oder *nach Corbeil. Für einigen Wochen, nur für einige Tage* [12, S. 15].

Eine Präposition, die sich auf eine Verbindungsstruktur bezieht, wird manchmal nicht im Hauptsatz verwendet und ist ein Verbindungsmittel zwischen der Verbindungsstruktur und dem Hauptsatz.

Bei Verbindungsstrukturen können verschiedene Arten von Adverbialbestimmungen unterschieden werden. Zum Beispiel:

“Wo ist der Anfang, Bürgerin?”

“Anfang? Nein, erwiderte die Alte, deren Kinn lautlos auf und niederging”, *durch* einen Torweg geht es. Im Keller sind sie. *Auf dem Hinterhof. Dort, durch den Torweg* [15, S. 199].

Die Adverbialbestimmungen von Ort und Zeit können dem Hauptsatz als eine Reihe von Verbindungsstrukturen beigefügt werden, von denen jeder irgendein Glied des Hauptsatzes erklärt. Zum Beispiel:

“Ich weiß”, sagte Josef. Ich hab‘ Sie *gesehen. In diesem Auto. Am Nachmittag* [16, S. 79].

Manchmal mag die Adverbialbestimmungen der Zeit als Verbindungsstruktur ein Zeichen der Zustimmung haben. Zum Beispiel:

Er schaut wieder zur Bildwand. “*Wann* werden wir starten?” *In vier Stunden, ja, in vier Stunden* [13, S. 79].

Wie die Adverbialbestimmungen der Zeit bestimmen auch die Adverbialbestimmungen des Ortes einen bestimmten Teil der Verbindungsstruktur:

“Du darfst hier nicht bleiben, Freund”, sagt Jeboth. Sie werden *überall nach dir suchen. Auch am See* [13, S. 175].

2. Verbindungsstruktur entsprechend der Form des untergeordneten Satzes (untergeordnete Verbindung). Zum Beispiel:

Er *fühlte*, wie sein Körper schläft und ohne Spannung war. *Als habe man ihm sämtliche Sehnen durchschnitten* [12, S. 116].

In diesem Beispiel ist die Verbindungsstruktur eine Fortsetzung der Idee des Hauptsatzes. Sie fügt zusätzliche Prädikativität hinzu und drückt die logische Schlussfolgerung eines Gedankens aus.

3. Verbindungsstrukturen mit koordinierenden Konjunktionen. Zum Beispiel:

„Ach, *Arrestanten* haben wir, Genosse Kommandant!“ *Sechs Soldaten. Und zwei Offiziere* [12, S. 272].

Es liegt auf der Hand, dass durch Verbindungsstruktur und koordinative Verknüpfung der Inhalt des Objekts aus der Hauptaussage zusätzlich spezifiziert wird.

4. Asyndetische Verbindungsstrukturen. Zum Beispiel:

“Du hast wirklich einen herrlichen Platz gewählt. *Eine wunderbare Lage*” [17, S. 388].

Im obigen Satz ist die Verbindungsstruktur ein Namenssatz, der den weiteren Gedankengang des Sprechers ausdrückt.

Abschließend kann man anmerken, dass die Verbindungskonstruktionen unterschiedliche Strukturformen haben, unterschiedliche semantische und stilistische Aufgaben erfüllen und durch weite Verbreitung in literarischen Texten charakterisiert werden. Die Sätze mit Verbindungskonstruktionen bilden nach ihrem Inhalt und ihren Intonationsmerkmalen eine komplexe Struktur. Die Komponenten der Verbindungsstruktur stehen ständig in syntaktisch-semantischen Beziehungen, was wiederum bestätigt, dass sie ein einziges komplexes syntaktisches Ganzes sind.

Bibliographische Liste

1. Грамматика русского языка. Т. 2: Синтаксис. Ч. I. / В. В. Виноградов, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударов. – М.: Наука, 1960. – 702 с.

2. Крючков, С. Е. О присоединительных связях в современном русском языке / С. Е. Крючков // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Учпедгиз, 1950. – С. 397-411.
3. Пospelов, Н. С. Синтаксический строй стихотворных произведений Пушкина / Н. С. Пospelов. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 249 с.
4. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 63–84.
5. Зиндер, Л. Р. Современный немецкий язык / Л. Р. Зиндер, Т. В. Строева. – М., 1957. – 240 с.
6. Кротеич, Е. В. Обособление второстепенных членов предложения в современном русском языке / Е. В. Кротеич. – Алма-Ата. 1941. – 72 с.
7. Guliga E.W., Nathanson M.D. Syntax der deutschen Gegenwartssprache. – М.: Просвещение, 1966. – 226 с.
8. Sandig, Barbara. Zur historischen Kontinuität normativ diskriminierter syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache. Deutsche Sprache, 3. Berlin, 1973. S. 37-57.
9. Altmann, Hans. Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, freies Thema und verwandte Konstruktionen / Linguistische Arbeiten. Bd. 106. Tübingen: Niemeyer, 1981. 343 S.
10. Schneider W. Stilistische deutsche Grammatik. Basel – Freiburg –Wien, 1959. 522 S.
11. Thürk Harry. Der Tod und der Regen. Berlin. 1968. 334 S.
12. Reinowski Werner. Zwei Brüder. Berlin, 1962. 374 S.
13. Elgers Paul. Jungfrau Johanna. Rudolstadt, 1975. 796 S.
14. Bredel Willi. Erzählungen I. Berlin und Weimar, 1981. 389 S/
15. Hörig Ursula. Palermo und die himmelblauen Höschen. Hinstorff Verlag, 1972. 187 S.
16. Bredel Willi. Die Söhne. Berlin, 1952. 454 S.
17. Hofe Günter. Roter Schnee. Berlin, 1966. 556 S.

СРАВНЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ

Аннотация. Статья посвящена лингвостилистическому анализу сравнения как языкового феномена, его роли в формировании художественного пространства в литературных произведениях на примере русского и немецкого языков. Рассуждения авторов могут быть использованы при лингвистическом анализе художественного текста в самостоятельной исследовательской работе.

Ключевые слова: сравнение, метафора, мировоззрение человека, структура, стилистика, когнитивный механизм.

T.V. Pronina, R.B. Mambetova

COMPARISON IN REALIZATION OF TEXT CATEGORIES

Abstract. The article is devoted to linguostylistic analysis of comparison as language phenomenon, its role in organization of art space in literary works through Russian and German languages. Author's thoughts can be used in linguistic analysis of literary texts in self dependent research.

Key words: comparison, metaphor, man's outlook, structure, style, cognitive mechanism.

«Философский словарь» под редакцией И.Т. Фролова даёт следующее определение понятия, выбранному нами как объект исследования: «Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления черт сходства или черт различия между ними (или то и другое вместе) – является важной предпосылкой процесса познания, обобщения. Сравнение играет большую роль в умозаключениях по аналогии. Суждения, выражающие результат сравнения, служат цели раскрытия содержания понятий о

сравниваемых объектах, в этом отношении сравнение используется в качестве приёма, дополняющего, а иногда заменяющего определение» [1, с 455]. Из философского определения следует, что сравнение является одной из форм познания человеком окружающего мира. Логико-методическая позиция — «всё познаётся в сравнении» — является основой для квалификации и классификации языковых единиц, содержащих понятия, и позволяет по-новому подойти к анализу их структуры и семантики.

Следует отметить, что сравнение достаточно интенсивно исследовалось на материале разных языков. Решался вопрос о его компетентном составе на глубинном уровне в плане выражения, рассматривались проблемы модификации в плане содержания в выражения разрабатывались вопросы синонимии компаративных единиц, принцип их организации в системе языка. Однако в предисловии к своему «Словарю сравнения и сравнительных оборотов в русском языке» К.С. Горбачевым констатируется отсутствие на настоящий момент разработанной теории сравнения. На материале немецкого языка не была доведена даже до конца работа по описанию компаративного поля, первый толчок, который создает исследование Е.И. Шендельс и Е.В. Гуляли. В рамках теории функционально-семантических полей активно исследовались средства выражения интенсивности признака (И.И. Суцинский, К.Т. Рсалдмнов), которые концентрируются лишь на одном из сегментов компаративного поля.

С лингвистической точки зрения сравнение - это фигура речи, в которой происходит уподобление одного предмета или явления по какому-либо общему для них признаку [И.В. Арнольд 1990, с.300]. Цель сравнения — выявить в объекте сравнения новые, важной для субъекта высказывания свойства. Являясь отражением когнитивного механизма, играющего важную роль в познании человеком окружающего мира, сравнение как языковой феномен позволяет выявить своеобразие его мировидения. Отражение в сравнении своеобразия мировидения человека и заложенная в него возможность воздействия на чувственную, оценочную, эмоциональную

составляющую читателя/слушателя объясняет активное включение сравнения в реализацию текстовых категорий.

Сравнение (лат. *Comparatio*, нем. *Vergleich*), как термин поэтике обозначает сопоставление изображаемого предмета, или явления, с другим предметом по общему им обоим признаку (*tertium comparationis*), т.е. третьему элементу сравнения. Сравнение часто рассматривается как особая синтаксическая форма выражения метафоры, когда последняя соединяется с поражаемым ею предметом посредством климатической связки «как», «будто», «словно», «точно», в немецком языке «*we*» «*also ob*», причём в русском языке эти союзы могут быть опущены, а подлежащее-сравнение выражено творительным падежом. «Бегут ручьи моих стихов» (Блок) – метафора, но «мои стихи бегут, как ручьи» или «мои стихи бегут ручьями» – были бы сравнения, «*Ich möchte einer werden, So wie die, Die durch die Nacht mit wilden Pferden fahren*» (Rilke «*Der Knabe*»). В немецком языке опущение союзных слов и союзов «*wie*» и «*als ob*» неприемлемо в силу фиксированности грамматических конструкций.

Выше изложенное чисто грамматическое определение не исчерпывает природы сравнения. Прежде всего, не всякое сравнение может быть синтаксически сжато в метафору. Например, «Природа тешится шутя, как беззаботное дитя» (Лермонтов), или антитетическое сравнение в «Каменном госте»: «Испанский гранд, как вор, ждет ночи и луны боится». В сравнении, кроме того, существенна именно раздельность сопоставляемых предметов, которая внешне выражается частицей как (нем. *Wie*) и т.п.; между сравниваемыми предметами ощущается расстояние, которое в метафоре преодолевается. Метафора же демонстрирует тождество, сравнение-раздельность. Поэтому образ, привлекаемый для сравнения, легко разворачивается в совершенно самостоятельную картину, связанную часто только в одном каком-нибудь признаке с тем предметом, который вызвал сравнение. Сравнение проявляется на разных лингвистических уровнях, однако мы в нашем исследовании ограничиваемся синтаксическим анализом единиц, содержащих элементы сравнения, и будем понимать под сравнением трехчастную структуру: что сравнивается, с чем

сравнивается и на каком основании (определяется модуль сравнения). Эксплицитно или имплицитно эта троичная структура неизбежна для раскрытия понятия сравнения в широком философском толковании этого слова. Логические отношения внутри поля сравнения могут быть описаны формулой:

$A+C+D+B$, где

A (comparandum) – сравниваемый объект (объект сравнения), C (tertium comparationis) – основание или признак сравнения, D (comparator) – оператор сравнения, B (corparatum) – предмет сравнения (носитель образа сравнения). Вопрос терминологии находит различное отражение в работах разных лингвистов (Н.А. Богатырева, М.П. Брандес) и до сих пор остается открытым. В языковом плане внутренняя структура сравнения всегда синтаксична, но при реализации сравнительных отношений разноуровневыми средствами языка данная конструкция подвергается различной степени конденсации. Одной из отличительных сравнения является упоминание обоих сравниваемых предметов, при этом общий признак упоминается далеко не всегда. Поэтому сравнение отличается от метафоры. Сравнение может быть развернуто в самостоятельные литературные жанры аналогично (das Gleichnis) и притчу (die Parabel).

В стилистике немецкого языка фигуры делятся на так называемые фигуры замещения (собственно тропы) и фигуры совмещения [Г.Л. Денисова. 2008. с.243]. Дело в том, что фигура сравнения занимает промежуточное место между фигурами замещения и совмещения, ибо перенос значения осуществляется на основе прямого, а не косвенного значения слова. Метафорические сравнения (когда сопоставляемые понятия полностью замещают друг друга) или метонимические сравнения (когда происходят частичное замещение понятий) целесообразно отнести к разряду фигур замещения. Остальные случаи употребления разноплановых понятий в форме сравнения, не связанных между собой явной ассоциативной связью, можно отнести к группе фигур совмещения. Последние служат средствами уточнения, выделения, подчеркивания, то есть

средствами образного изображения содержания и меньше эмоционального выражения.

В системе русского языка известны следующие виды сравнений:

- Сравнения в виде сравнительного оборота, образованного при помощи союзов как, будто, точно: «Мужик глуп, как свинья, а хитер, как черт».

- Бессоюзные сравнения – в виде предложения с составным именным сказуемым: «Мой дом – моя крепость»

- Сравнения, образованные при помощи существительного в творительном падеже: «он ходит гоголем».

- Отрицающие сравнения: «Попытка – не пытка»

- Сравнения в форме вопроса.

Рассмотрение немецкоязычного сравнения как когнитивного механизма позволяет подойти к определению единиц, которыми «манипулирует» индивид в процессе сравнения. С логико-рационалистических позиций связь темы и эталона интерпретируется как отношение между понятиями, что затрудняет интерпретацию тех случаев, когда основанием сравнения служат признаки, не являющиеся наиболее общими и существенными. Подход к анализу компаративных высказываний с логико-рационалистических позиций обнаруживает возможность сравнения несравнимых понятий: предметов с животными, внутреннего состояния человека с предметом, животного с элементом одежды человека, состояния человека с природным ландшафтом [Г.Л. Денисова 2008, с. 13]. В том случае, если сравнение интерпретируется как фигура речи, состоящая в употреблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака, общего с первым, вне сферы внимания остаются признаки, обусловленные эмоциональным восприятием объекта и оценочным отношением к нему. Необходимое расширение сферы внимания, в которую попадают не только признаки, объективно присущие объекту, но и признаки, обусловленные «переживаемостью» ментальных единиц, которые не только мыслятся, но и эмоционально переживаются, будучи предметом симпатий и антипатий, обеспечивают разработки в области когнитивной лингвистики. В современной когнитивной лингвистике статус оперативной

содержательной единицы памяти признается за концептами (ментальными репрезентациями разного типа), рассматриваемыми как смысл, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде «квантов» знания. Соответственно, сравнение интерпретируется нами как оперирование конспектами, которые выступают в разных ипостасях и предполагают разную степень абстракции. В процессе сравнения возможна активация темы и эталона в форматах целостных ментальных репрезентаций: конкретно-чувственных образов, представлений, прототипов, понятий. Целостная ментальная репрезентация темы и эталона объективируется на уровне поверхностной реализации морфемой, словом или словосочетанием. Анализ сравнения с позиций когнитивной лингвистики позволяет объяснить факт оперирования пропозициями как сравниваемыми объектами. В терминах когнитивной лингвистики в этом случае можно говорить о заполнении слотов вершинных узлов «тема» и «эталон» пропозициональными структурами или пропозициями, которые представляют собой модели определенной области опыта. Представление о пропозитивной ситуации объективируется на уровне поверхностной реализации предложением или неполной конструкцией.

Структурное разнообразие языковых проекций темы и эталона и отмеченная нами соотносимость их форматов относятся к факторам, предопределяющим вариативность категориальной ситуации сравнения, и объясняют многообразие типов компаративных единиц, обнаруживаемых на вербально-семантическом уровне в немецком языке.

По критерию наличия показателей сравнительных отношений в ряду компаративных высказываний нами были выявлены немаркированных компаративные конструкции, в составе которых не обнаруживаются показатели сравнительных отношений (степени сравнения прилагательных; союзы и частицы *wie*, *als*, *gleich*; глаголы *ähnel*, *gleichen*; прилагательные *ähnlich*, *gleich*.) Немаркированные компаративные конструкции являются продуктами синтаксических процессов, они отдельно

оформлены и являются конструкциями, в которых объединены языковые единицы, соотносимые с этапами механизма сравнения, в схеме которого выявляется два шага: 1) активирование области, отражающей характеристику темы через признак-модуль; 2) определение признака модуля через его связь с эталоном: *Ole hatte den harthöelzernen Schädel seines Grossvaters* (E. Strimatter).

Результаты анализа семантической структуры показателей сравнительных отношений – многозначных глаголов (*grenzen, sich decken, streifen, gegenüberstehen, sich absetzen, auseinander gegen, abweichen*), которые, по сути, представляют собой метафорическую концептуализацию отношения сравнения, свидетельствуют об осмыслении последнего как отношения пространственного, как «наложения» или «отсутствия наложения» представлений об объектах по области их признаков. Оппозиция смысловых элементов «наложение / отсутствие наложения признаков» рассматривается нами как противопоставление первого порядка, которое в ряду прочих противопоставлений обуславливает вариативность категориальной ситуации сравнения, соотносимую с семантической субкатегоризацией и представлением о структуре одноименного функционального-семантического поля.

Являясь отражением когнитивного механизма, играющего важную роль в познании человеком окружающего мира, сравнение как языковой феномен позволяет выявить своеобразие его мировидения. Отражение в сравнении своеобразие мировидения человека и заложенная в него возможность воздействия на чувственную, оценочную, эмоциональную составляющую читателя/слушателя объясняет активное включение сравнения в реализацию текстовых категорий.

Библиографический список

1. Фролов И.Т. Философский словарь. 1991, с. 455.
2. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Москва, 1990, с. 300.
3. Богатырева Н.А. Стилистика современного немецкого языка = *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache* / Н.А. Богатырева, Л.А. Ноздрина. – М.: ACADEMIA, 2005, с. 336

4. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. Москва. 1983.
5. Денисова Г.Л. Функции сравнения в тексте. Тольятти 2008, 243 с.

УДК 81-139

Д.Р. Туйчиева, Н.А. Джураева

РАЗНООБРАЗНЫЕ ТИПЫ АНТОНИМИЧЕСКИХ ГРУПП ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье рассматриваются разнообразные типы антонимических групп глаголов в русском и узбекском языках, различие и сходство антонимо-синонимических отношений глаголов в русском и узбекском языках, а также широкое участие префиксальных глаголов в выражении разнообразных типов антонимических противопоставлений.

Ключевые слова: антонимическая группа, глагол, антонимо-синонимические отношения, типы, конверсивные, каузативные, противопоставление, разнокоренные.

D.R. Tuichieva, N.A. Juraeva

VARIOUS TYPES OF ANTONYMIC GROUPS OF VERBS IN THE RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

Abstract. Russian Russian and Uzbek languages consider various types of antonymic groups of verbs, the difference and similarity of antonymic-synonymic relations of verbs in Russian and Uzbek languages, as well as the wide participation of prefixal verbs in the expression of various types of antonymic oppositions.

Key words: antonymic group, verb, antonymous-synonymous relations, types, converse, causative, opposition, heterogeneous.

Удельный вес глагольных антонимических группировок в русском языке в общем количестве антонимических противопоставлений довольно высок. В «Словаре антонимов

русского языка» Л.А.Введенской АГ (48) составляют 41 % от общего количества антонимических противопоставлений (115); в Словаре антонимов М.Р.Львова АГ (101) составляют 35% от всех антонимических противопоставлений (290).

Типы значений, выражаемые глагольными АГ, весьма разнообразны.

В сфере глагола в составе антонимических группировок выражаются следующие типы значений:

- 1) пространственные и временные отношения;
- 2) каузативные глаголы;
- 3) явления природы, свойства физических тел;
- 4) физическое состояние человека;
- 5) психическая деятельность и эмоциональное состояние человека;
- 6) отношения между людьми;
- 7) приобретение – утрата.

Кроме перечисленных значений, глаголы – антонимы могут иметь и другие самые разнообразные значения: конверсивные, количественные, отражающие смысловую градацию и т.д. (ср.: **брать – давать, спрашивать – отвечать, отнимать – прибавлять, ослабить – напрячь, повышать – снижать, перекормить – недокормить**).

1. Глаголы, выражающие пространственные и временные отношения: *опускаться – подниматься, приближаться – удаляться, увеличиваться – уменьшаться, повышаться – понижаться, падать – подниматься, вставать – ложиться, сближаться – отдаляться, начинать – кончать, начинаться – кончаться.*

Пример АГ:

падать ←————→ *подниматься*

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Валиться на землю, теряя опору | 1. Вставать с земли |
| 2. Принимать более низкое положение | 2. Принимать более высокое положение |
| 3. Иметь направление книзу | 3. Иметь направление вверх |

4. Уменьшаться, понижаться.
О чем-либо измеряемом,
исчисляемом

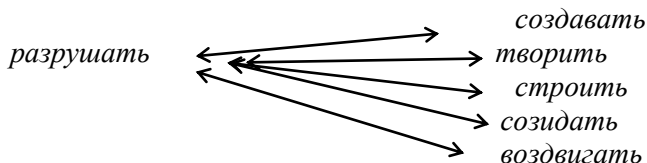
5. Опускаться нравственно, оказываться в положении не достойном общественного статуса

4. Увеличиваться, повышаться.
О чем-либо измеряемом,
исчисляемом

5. Возрождаться нравственно, оказываться в положении, достойном общественного статуса

2. Каузативные глаголы, обозначающие активное действие человека, связанные с созданием и разрушением, изменением в состоянии объекта и т.д.: *создавать (строить) – разрушать, зажигать – гасить, опускать – поднимать, расширять – сокращать, орошать – осушать* и т.д.

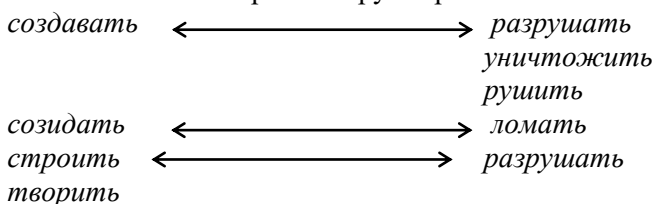
В «Словаре антонимов русского языка» Л. А.Введенской значение типа **разрушать** – **создавать** передается как разветвленная синонимическая антонимия (причем в левой части антонимического противопоставления находится слово **разрушать**):



*Приводить к полной разрухе,
к развалу, уничтожению*

*Творческим трудом вызывать
жизни, давать существование*

В «Словаре антонимов русского языка» М.Р.Львова в антонимическом противопоставлении **создавать – разрушать** слово **создавать** находится в левой части, а само антонимическое противопоставление представлено как многочленная антонимосинонимическая несимметричная группировка:



3. Глаголы, обозначающие явления природы, свойства физических тел: *вспыхивать – гаснуть, исчезать – появляться, светлеть – темнеть, разогреваться – остывать, нагреваться – охлаждаться, всходить – заходить, расцвести – отцвести, сгибаться – разгибаться.*

4. Физическое состояние человека: *жить – умирать, заболеть – выздоравливать, ослабевать – крепнуть, худеть – толстеть, заснуть – проснуться, молодеть – стареть.*

Пример АГ:

заснуть	←—————→	проснуться
уснуть		пробудиться
забыться		очнуться

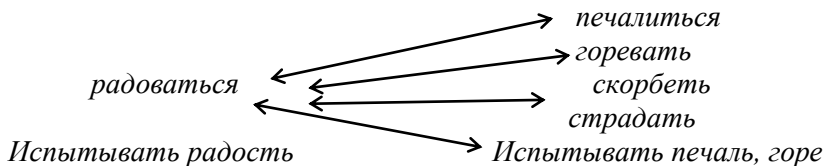
5. Психическая деятельность и эмоциональное состояние человека: *забывать – вспоминать, отрицать – утверждать, печалиться (огорчаться) – радоваться (веселиться), наслаждаться – страдать, надеяться – отчаиваться, любить – ненавидеть, полюбить – разлюбить, смеяться – плакать.*

Пример АГ:

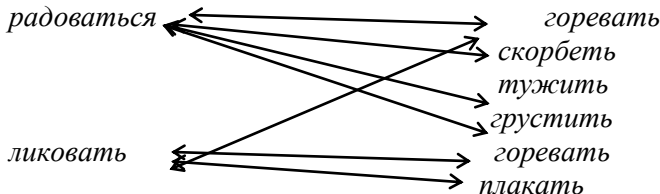
смеяться	←—————→	плакать
		рыдать
хохотать	←—————→	реветь
улыбаться	←—————→	хмуриться

Эта АГ представляет собой антонимический блок, поскольку слово **хмуриться** не синонимично остальным правым членам антонимического противопоставления.

В словарях антонимов разных авторов соотношение между членами АГ со значением «эмоциональное состояние человека» может трактоваться по-разному. Так, в «Словаре антонимов русского языка» Л.А.Введенской антонимическое противопоставление глаголов **радоваться – печалиться** представлено как развернутая синонимическая антонимия [1,с.146]:



В «Словаре антонимов русского языка» М.Р.Львова синонимический ряд (правая часть антонимического противопоставления) возглавляет слово **горевать**, а сама АГ представлена как антонимический блок, поскольку слово **плакать** не синонимично остальным правым членам антонимического противопоставления [2,с.233-234]:

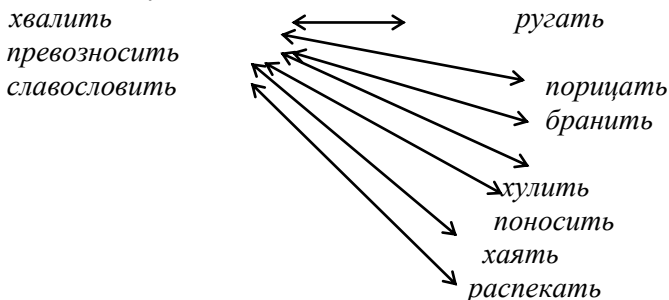


Расхождения в представлении антонимосинонимических отношений глаголов одного семантического поля в разных антонимических словарях отражают различия в понимании лексикологов тонких оттенков глаголов, выражающих градацию эмоциональных состояний и их стилистическую окраску.

6. Глаголы, выражающие отношения между людьми:
ругать (бранить) – славословить, одобрять – осуждать, прославить – опорочить, хвалить – порицать; возвышать – унижать, возвышать – принижать; доказывать – опровергать, убеждать – разубеждать, принимать – отклонять, воспрещать – разрешать; любить – ненавидеть.

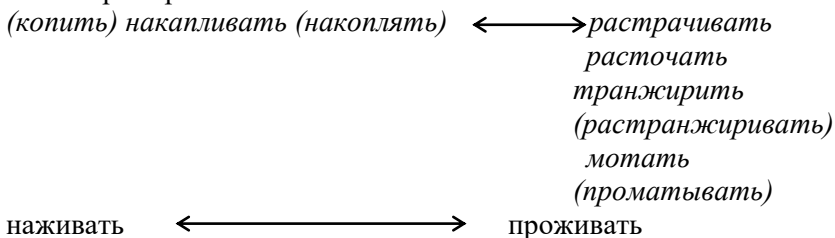
С нашей точки зрения, вторая представления данной АГ более объективна, поскольку она учитывает синонимию нейтрального глагола **хвалить** и стилистически окрашенного глагола **превозносить**. Сомнительна также целесообразность включения в правый синонимический ряд глагола **корить**, который отличается от других членов этого ряда семей «укорять, выражать претензии». Однако ни в одном словаре не представлен

полный набор составляющих данной АГ, которая, с нашей точки зрения, имеет следующий вид:



7. Глаголы со значением «приобретение – утрата», отражающие фазовость глагольного действия (начинательность, завершение, результативность): *приобретать – утрачивать, накапливать – растрчивать, находить – терять, богатеть – беднеть*.

Пример АГ:



Анализ конкретного материала, извлеченного из антонимических словарей и представленного в виде схем показывает следующее. Наибольшее разнообразие и разветвленность АГ глагольного типа характерны не для базовых глагольных значений, а для периферийных, связанных с выражением эмоциональной оценки, количественной градации действия, с чем тесно взаимодействует стилистическая окраска глаголов. Однако и для первичных глагольных семантических оппозиций (пространственно-временные отношения, каузация, становление, фазовость действия) характерны АГ антонимо-полисемического и антонимо-синонимического типа).

Отличительной особенностью глаголов в русском языке является широкое участие префиксальных глаголов в выражении разнообразных типов антонимических противопоставлений

(например, **впустить – выпустить, намотать – размотать, отворить – затворить, недооценить – переоценить, недоварить – переварить, сойтись – разойтись, наступать – отступать, загрузить – разгрузить, наладить – разладить, загадать – отгадать, включить – исключить; нагреть – охладить** и т.д.).

Как видно из представленного материала, приставки выражают антонимические отношения в оппозиции как однокоренных глаголов, так и разнокоренных. Это свойство русских приставок отражается в структуре АГ глагольного типа, поскольку большая часть глаголов – многозначные слова.

Антонимические группировки глаголов узбекского языка характерны для семантических групп, близких по значению с АГ русского языка.

1. Пространственные и временные отношения: **тушмоқ – кўтарилмоқ** (опуститься – подняться), **яқинлашмоқ – узоқлашмоқ** (приблизиться – удалиться), **бошламоқ – тугалламоқ** (начать – кончить).

2. Действия человека: **яратмоқ – бузмоқ** (создать – разрушить), **кўтармоқ – туширмоқ** (повысить – понизить), **кўпайтирмоқ – камайтирмоқ** (увеличить – уменьшить).

3. Изменение в физическом состоянии человека: **яшамоқ – ўлмоқ** (жить – умирать), **қаримоқ – ёшармоқ** (стареть – молодеть), **бедор бўлмоқ – ухламоқ** (бодрствовать – спать), **уйқуга кетмоқ – ўйғонмоқ** (заснуть – проснуться).

4. Психическая деятельность и эмоциональное состояние человека: **унутмоқ – эсламоқ** (забыть – вспомнить), **тасдиқламоқ – топмоқ** (утверждать – отрицать), **севинмоқ – қайгурмоқ** (радоваться – печалиться).

5. Отношения между людьми: **бойимоқ – камбағаллашмоқ** (богатеть – беднеть), **олмоқ – бермоқ** (брать – давать), **севмоқ – нафрат билан қарамоқ** (любить – ненавидеть), **айтмоқ – жим турмоқ** (говорить – молчать).

6. Явления природы, свойства физических тел: **ёниб кетмоқ – ўчмоқ** (вспыхнуть – погаснуть), **қизимоқ – совимоқ** (нагреться – охладиться), **ёришмоқ – қораймоқ** (светлеть – темнеть).

7. Приобретение – утрата: **топмоқ** – **йўқотмоқ** (найти – потерять), **орттирмоқ** – **ажралмоқ** (приобрести – утратить), **йиғмоқ** – **харжламоқ** (накопить – растратить).

В узбекском языке функционируют как изолированные, так и неизолированные антонимические пары глаголов. Например: **ечинмоқ** – **кийинмоқ** (раздеваться – одеваться) – изолированная антонимическая пара.

Более сложные отношения наблюдаются между многозначными глаголами – антонимами **бермоқ** – **олмоқ**.

<i>бермоқ</i> ₁ (дать – давать)	<i>олмоқ</i> ₁ (брать – взять)
<i>бермоқ</i> ₂	<i>олмоқ</i> ₂
(сдавать: об экзаменах)	(снимать, удалять)
<i>бермоқ</i> ₃	<i>олмоқ</i> ₃
(сдавать, оставлять: о городе)	(отнимать, занимать)
	<i>олмоқ</i> ₄
	(покупать)
	<i>олмоқ</i> ₅
	(удалять, уничтожать)
	<i>олмоқ</i> ₆
	(получать, приобретать)

[4, с.86]

Существенное различие между русским и узбекским языками заключается в том, что в узбекском языке в антонимических отношениях нередко находятся не только отдельные слова, но и сочетания слов; это особенно характерно для глаголов. Ср., например:

ортмоқ – **юкни туширмоқ** (нагрузить – разгрузить);

бошламоқ – **тамом қилмоқ** (начать – кончить).

Таким образом, для АГ глагольного типа узбекского языка характерны группировки полисемического и синонимического типа, однако вследствие типологической особенности узбекского и других тюркских языков – отсутствия глагольных приставок – в нем не представлены АГ, базирующиеся на антонимичности приставок. В то же время следует отметить богатство лексического заполнения и сложность структуры многих антонимических группировок глаголов в узбекском языке.

Библиографический список

1. Введенская Л. А. Словарь антонимов русского языка (около 500 антонимических гнезд). М.: Астрель АСТ, 2006. – 360 с.
2. Колесников Н. П. Словарь антонимов/Под редакцией Шанского Н.М. Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1972. С 233–234.
3. Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка/Под ред. Новикова Л.А. М.: Русский язык, 1985. С 306– 307.
4. Шукуров Р. Ўзбек тилида антонимлар. Тошкент, 1977. – 232 бетлар.

УДК 81-26

Т.С. Хребтова, Н.В. Тележенко

РОЛЬ И ФУНКЦИЯ СРАВНЕНИЙ В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТЕНИ В РАЮ»

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию системы образности и выразительности в немецком художественном тексте, а также выявлению ее характерных особенностей.

Объектом исследований является роман Эриха Мариа Ремарка «Тени в раю», предметом исследования предстают сравнения в данном романе и их классификация.

Цель исследования состоит в выявлении средств образности и изобразительности, определении их значения в восприятии текста реципиентом.

Методологической основой данной работы послужили труды Н.С. Валгиной, И.Р. Гальперина, М. Брандес, В. Фляйшера, Г. Михеля.

Ключевые слова: Э.М. Ремарк, роман, сравнение, художественный текст, образность, выразительность.

ROLE AND FUNCTION OF COMPARISONS IN THE E.M. REMARQUE'S NOVEL «SHADOWS IN PARADISE»

Abstract. This article is devoted to the study of the system of figurativeness and expressiveness in the German literary text, as well as to the identification of its features. The object of research is the Erich Maria Remarque's novel «Shadows in Paradise», the subject of research is comparisons in this novel and their classification. The purpose of investigation is to identify the means of figurativeness and expressiveness, to determine their significance in the perception of the text by the recipient. The methodological basis of research was the works of N.S. Valgina, I.R. Galperin, M. Brandes, V. Fleischer, G. Michel.

Key words: E.M. Remarque, novel, comparison, literary text, figurativeness, expressiveness.

Актуальность темы статьи определяется тем, что сравнения играют все более существенную роль в создании художественного текста, а их исследование все еще не носит системного характера. Эрих Мария Ремарк (1898-1970) – известный романист, антифашист, утверждающий пацифизм, автор романов заслуживает особого внимания со стороны лингвистов и читателей, поскольку язык автора весьма своеобразен и художественные средства, которые им используются наиболее четко и полно характеризуют героев произведений и ту атмосферу, в которой развиваются события.

Текст как продукт речемыслительной деятельности автора и материал речемыслительной деятельности интерпретатора (читателя) есть прежде всего особым образом представленное знание и фоновое знание. В тексте линейно упорядочена совокупность знаковый единиц разного объема и сложности [1], то есть это материальное образование, состоящее из элементов членораздельной речи.

В рамках литературно-художественного текста образное отображение действительности в словесной форме как общий

конструктивный принцип языка художественной литературы находит свое воплощение прежде всего в категории «образа автора». Это важная фундаментальная категория, которая определяет внутреннюю организацию и идейно-эстетической стороны, и композиционно-речевой структуры произведения словесного искусства.

Автор литературного произведения подбирает лексику таким образом, что это подсказывает читателю, в каком эмоциональном ключе ему следует воспринимать героя. В разных художественных текстах, в зависимости от замысла автора, возможно преобладание то одного, то другого эмоционального свойства персонажа. В этом смысле показательными являются, например, произведения Л.Н. Толстого, в которых эмоциональная характеристика персонажа, представленная эмоционально-оценочной лексикой, является маркировкой положительных («любимых») и отрицательных героев. Такую особенность изображения персонажей у Л.Н. Толстого исследователи заметили уже давно, но в лингвистическом аспекте это явление изучено мало. Что касается Э.М. Ремарка, то он не разделяет героев своих романов ни на «хороших» и «плохих», ни на «любимых» и «нелюбимых». Каждый герой Ремарка – личность, каждый – особенный. В целом, эмотивная лексика в художественном тексте выполняет несколько функций, основными из которых являются создание эмотивного содержания и эмотивной тональности текста [2, с. 36].

«Тени в раю» (нем. Schatten im Paradies) – роман Эриха Марии Ремарка опубликован в 1971 году уже после смерти писателя его вдовой. Текст неавторизован. Рукопись носила рабочее название Das gelobte Land («Земля обетованная») и была переработана и сокращена издательством Drömer Knauer. Более поздняя версия романа (неоконченная) была опубликована под авторским названием в 1998. На русском языке обе книги издаются как разные произведения.

«Тени в раю» написаны от лица главного героя, по профессии являющегося писателем, который повествует о своем приезде в Нью-Йорк (США) в конце Второй мировой войны. В романе описываются собирательные образы беженцев, съехавшихся со всех уголков Европы, убежавших от войны.

Невротичная красавица манекенщица, дурочка актриса, отчаявшийся герой сопротивления и оптимистичный бизнесмен. Абсолютно разных людей связывает одна общая черта – надежда когда-нибудь вернуться домой. Произведение Ремарка повествует о том, как люди, измученные годами войны, бегством и тюрьмами, вошли в рай под названием США. Отсюда и столь точное сравнение в названии романа – «Тени в раю». По сути весь роман пронизан описаниями трагедий в жизни переселенцев, и каждый из них по-своему справляется с психологическими и физическими травмами, нанесенными войной. Один начинает сильно пить, другой уходит в работу, а третий становится самоубийцей. Циничность людей, которых война приучила к грубости и отсутствию сантиментов, соседствует с историей искренней любви и настоящей дружбы.

Э.М. Ремарк использует в романе огромное количество сравнений, при помощи которых он сравнивает героев по какому-либо сходному или же наоборот – различительному признаку. Мы постарались классифицировать их в группы для того, чтобы наглядно определить роль сравнений в романе Э.М. Ремарка «Тени в раю».

Целью статьи является изложение изученных сложных сравнительных конструкций в аспекте функциональной специфики, коррелирующей с их структурной и семантической организацией. Многоаспектное изучение этих единиц позволяет не только четко представить специфику изучаемого объекта, но и выявить некоторые еще не изученные явления их взаимодействия с единицами других уровней языка.

Таким образом, сравнения, встречающиеся в романе, условно были разделены нами на несколько групп на основании различных категорий сравнения предметов и явлений.

В первую группу мы отнесли сравнения, касающиеся внешности героев:

- Das runde Gesicht mit den roten Backen, den runden Augen und der wilden Frisur darüber glänzte wie ein freundlicher Mond.
- “Wie appetitlich die Frauen hier sind”, sagte Kahn. “Appetitlich wie die zweiundsiebzig Eiscremes”.
- Du siehst nicht aus wie ein gerupftes Huhn, du siehst wie ein hungriger Paradiesvogel, der sich verflogen hat.

Во вторую группу отнесены сравнения, в которых Э.М. Ремарк сопоставляет героев с животными:

- Er öffnete die Augen, die für einen Moment lidlos wirken wie die eines alten Papageien, dann wurden sie blau und hell.
- Die Tiere haben, wie Menschen, ihre Gewohnheiten, an denen sie festhalten, und von der Gewohnheit ist nur Schritt zur Monotonie.
- Ich hörte die Stimme wieder und sah die kalten höhnenden Augen und sagte mir zum hundersten Male vor, dass er mich umgebracht hätte wie eine Stubenfliege, so wie er Dutzende anderer Häftlinge aus Vergnügen umgebracht hatte, wenn ich es nicht getan hätte.

В третью группу вошли сравнения автора с другими людьми, будь то реально существующие личности, социальная группа или люди определенных профессий:

- Du siehst aus wie Anna Korenina.
- Sie studierte mich wie eine sehr junge Lady Macbeth.
- Natürlich wie andere Menschen. Zum Beispiel so wie meine Wirtin. Bei euch ist immer alles gleich schwierig.

В четвертой группе собраны сравнения по особенностям поведения и действиям главных героев романа:

- Aber so wie ein Blinder ein ausgeprägtes Tastgefühl entwickelt, so hatte sich auch bei mir im Lauf der Zeit etwas Ähnliches ausgebildet.
- Er hockte wie eine schwitzende Reisenöte in einem beigefarbenen Reiseanzug an der Schmalseite des Tisches, der zu meinem Erstaunen weiß gedeckt war und an dem ein Kellner bediente.
- "Carmen", sagte ich und blickte auf Natascha, die plötzlich so fremd und begehrenswert auf der anderen Seite des Schaufensters stand, als wäre sie hundert Kilometer entfernt.

К пятой группе сравнений отнесены соотношения между предметами, вещами, элементами природы:

- Der Wind schnoberte wie ein Jagdhund um die Ecke von Edward's Drugstore.
- Kleinigkeiten wie falsche Mützen, Steifel, Uniformen und Rangabzeichen sind rasch beseitigt.
- Wesentlicher ist die Atmosphäre. Sie sollte nicht melodramatisch sein wie ein Wildwestfilm.

Шестая группа включает сравнения в сознании и восприятии чувств героев романа:

- “Herr Lowy, das sind unnatürliche Fragen. In beiden Ländern komme ich mir vor wie ein Parasit.”

- Ich hatte inzwischen erfahren, dass die Funeral Homes natürlich kein eigenes Krimatorium hatten – das hatten nur deutsche Konzentrationslager –, aber dieser Gedanke saß mir wie eine Hornisse im Schädel und ließ sich nicht vertreiben.

- Ich spürte ihren Körper, als wäre er nacht, jung und warm. Und geschmeidig wie eine Forelle.

К седьмой группе нами отнесены сравнения по национальному признаку:

- Sie sieht aus wie ein Kreuzung zwischen einer Polynesierin und einer sehr hellen Chinesin.

- Er ist wie ein Russe.

- “Soviel Sie wollen. Die Amerikaner sind großzügig. Sie sperren deshalb keinen ein. Nicht wie die Deutschen.”

В ходе анализа романа Э.М. Ремарка «Тени в раю» из всех стилистических средств нами было выбрано одно – сравнение и детально изучено. Данный стилистический прием предназначен для сравнения героев по какому-либо сходному или отличительному признаку. Кроме сравнения самих героев автор использует сравнение и для описания обстоятельств, происходящих в романе событий. Несомненно, в романе встречается большое количество других стилистических средств, но именно сравнения помогают автору передать настроение и колорит происходящих в романе событий. «Тени в раю» – это роман о людях, казалось бы, совершенно разных, но которых объединяет надежда после долгих лет эмиграции вернуться на родину.

В результате анализа немецкого художественного текста мы выявили, что для романа Э.М. Ремарка «Тени в раю» характерно исключительное употребление стилистических средств.

С целью эмоционального воздействия на читателя автор использует самые разнообразные средства речевой выразительности – эпитеты, сравнения, метафору. Однако

больше всего, по частотности (210 на 347 страниц романа) у Э.М. Ремарка сравнений.

В литературном дискурсе сравнение может быть ориентировано на интерпретативный шаг со стороны читателя, на вывод подразумеваемого смысла. Образная основа сравнения, позволяющая выстраивать ассоциативные связи относительно любой из его составляющих – локального, темпорального показателя, элемента персональной или референтной сетки текста, образует опору для определения микротемы отдельной части или основной мысли всего текста. Таким образом, в литературном дискурсе констатируется активное привлечение сравнения для расшифровки «картины мира», заложенной в художественное произведение автором, «работу» сравнения на одну из важнейших задач искусства – быть средством познания человека.

Библиографический список

1. Гальперин Н.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва. 1981.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного произведения. Екатеринбург. 2000.
3. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. Москва. 1983.
4. Валгина Н.С. Теория текста. Москва. 2003, с. 26, 280
5. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 1970.
6. Remarque E.M. Schatten im Paradies. Ulm. 1971.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

УДК 37.032

А.С. Бобровская

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности воспитательного процесса в системе высшего образования. Автором проанализированы теоретические положения об аксиологическом подходе к воспитанию. Сделан вывод о том, что этот подход является одним из наиболее гуманизированных. На основе литературного анализа выявлены академические ценности, лежащие в основе современных подходов к воспитанию.

Ключевые слова: воспитательный процесс, высшие учебные заведения, современные подходы, аксиологический подход, академические ценности.

A.S. Bobrovskaya

IMPLEMENTATION OF MODERN APPROACHES TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article discusses the features of the educational process in the system of higher education. The author analyzed the theoretical provisions on the axiological approach to education. It is concluded that this approach is one of the most humanized. On the basis of literary analysis, the academic values underlying modern approaches to education are revealed.

Key words: educational process, higher educational institutions, modern approaches, axiological approach, academic values.

Преобразования в современной педагогике продиктованы общими тенденциями развития общества. Всё большее значение приобретает гуманизация всех сфер человеческой жизни, а в следствие и к образованию предъявляется всё больше требований, связанных с гуманистической направленностью обучения. Само обучение вступает в тесный тандем с процессом воспитания, которому уделяется с каждым годом всё больше внимания. При разработке новых образовательных программ и совершенствования государственных образовательных стандартов воспитательная работа упоминается всё чаще, а в списках формируемых образовательных компетенций учащаются появление особых психологических качеств личности.

В связи с этим становится актуальным вопрос обоснования использования тех или иных воспитательных подходов к воспитанию особой социальной категории – учащейся молодёжи. Именно учащаяся молодёжь является социальной базой будущих общественных преобразований, в связи с этим целесообразно не просто вносить воспитательный компонент в образовательный процесс, но и особым образом выстраивать весь процесс общения со студентами.

Аксиологический подход является неким олицетворением направлений современной педагогики и, поскольку воспитанник рассматривается в ней как высшая ценность общества, представляет особый интерес для формирования необходимых гуманистических устремлений среди студентов.

Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения [4]. Такие категории характерны для философской стороны аксиологии, которые выступают в качестве основы и аксиологии в педагогической науке. Однако категории ценностей с точки зрения педагогики не являются достаточно сформулированными и требуют как теоретического пересмотра,

так и перестройки процесса воспитания в ходе обучения в соответствии с усовершенствованной теоретической базой.

Ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, воплощающие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно важных, равно как и профессионально значимых ситуациях [3]. Данное определение позволяет выявить основные направления возникающих проблем на пути к реализации педагогической аксиологии:

- проблемы самостоятельного выявления студентом ценностей и процесс ориентации в их многообразии;
- проблема становления и развития ценностных ориентаций каждого отдельно взятого индивида с учётом его психологических особенностей;
- проблема выбора личностных ориентиров;
- вопросы развития творческого потенциала, поиска возможностей для самореализации студентов в данной духовной сфере [5].

Основным направлением применения аксиологического подхода к воспитанию в вузе выступает развитие творческой деятельности студентов, развитие их аксиологических потенциалов – особых потребностей в самореализации. В соответствии с этим, выделяются основные задачи аксиологического подхода в педагогике:

- анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей;
- определение ценностных оснований образования, отражающих его аксиологическую направленность;
- разработка ценностных подходов к определению стратегии развития и содержания отечественного образования;
- проблема критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений [5].

В общем смысле аксиологический подход к обучению представляет собой качественную перестройку взаимодействия преподавателей со студентами. В связи с этим, при реализации аксиологического подхода к воспитанию обучающихся от педагогов требуется такой уровень ценностной зрелости, при

котором они не только будут выступать ориентиром, но и быть в состоянии управлять ценностным развитием воспитанников.

При этом следует понимать, что реализация аксиологического подхода к воспитанию в вузе представляет собой сложный, многогранный процесс, проявляющийся не только в самом процессе воспитания в ходе обучения, но и в реформации педагогического процесса в целом и в его частных проявлениях. Следует отметить, что аксиологический подход в педагогике рассматривается как:

- компонент гуманизации высшего образования, поскольку аксиологический подход является тем необходимым проводником к гуманизации высшего образования, продиктованного государственным заказом;

- метод воспитания в обучении, основной целью которого является воспитание личности с позиции развитых ценностей и установок, побуждает к развитию высокого уровня самостоятельности в развитии, порождает мотивационный компонент к процессуальному развитию;

- процесс, в результате которого формируются особо значимые с точки зрения профессии качества, формируется понимание профессионального пути с его особенностями и этапами профессионального становления индивида;

- система мер, значительно повышающая успех воспитания в образовательном процессе и качественно меняющая смысловую роль обучения;

- совокупность педагогических условий, позволяющих развить личностный и профессиональный потенциал обучающегося [1].

Все перечисленные подходы составляют комплекс мероприятий по внедрению аксиологического подхода к воспитанию обучающихся. В соответствии с ними, возникает ряд особых академических ценностей, лежащих в основе реализации аксиологического подхода к воспитанию студентов:

- институциональная независимость;
- фундаментальность;
- академические свободы;
- академическая солидарность (коллегиальность);
- содействие росту инноваций;

- профессиональная компетентность;
- новые парадигмы преподавания и исследования;
- академическая ответственность;
- единство образовательного и исследовательского процессов;
- академическая мобильность;
- критическое мышление;
- наставническая модель взаимоотношений между преподавателем и студентом (приобщение к научному сообществу);
- междисциплинарность исследований;
- международное сотрудничество преподавателей;
- элитарность университетского образования [2].

Перечисленные компоненты являются гарантией успешной реализации аксиологического подхода в обучении студентов. Развитие программы деятельности учреждения высшего образования в указанных направлениях является условием, позволяющим наиболее эффективно следовать положением государственного образовательного стандарта. При этом важен особый подход к подготовке педагогического состава. Прежде всего, для преподавателя является необходимым знание и чёткое разграничение его профессиональных ценностей:

- ценности-цели – раскрывают цель и задачи педагогической деятельности преподавателя, его профессиональный потенциал;
- ценности-средства – отражают подход к использованию технологий, средств, методов, способы отбора учебного содержания и пр. преподавателем для реализации его профессионально-педагогических целей;
- ценности-отношения – отражают готовность педагога ко взаимодействию с обучающимися, а также понимание им личности обучающегося как высшей ценности в процессе обучения;
- ценности-знания $\neg$ представляют собой набор знаний преподавателя, который постоянно развивается и пополняется, а также та его часть, которая транслируется обучающимся;

- ценности-качества — набор особых психолого-поведенческих качеств преподавателя, советующих ценностно-ориентированному восприятию мира, процесса образования, профессии и т.д. [4]

Постепенное овладение в ходе педагогической практики представленных выше ценностей у преподавателя является показателем его профессионального развития. Такие ценности являются регламентом педагогической деятельности, при этом их формирование происходит постепенно и в конечном счёте должно стать формой общественного сознания в педагогической сфере.

Таким образом, реализация аксиологического подхода к организации воспитания в высшей школе требует пересмотра процесса обучения в целом. Качество и эффективность его реализации возрастают путём не только частных случаев использования тем или иным педагогом, но и при помощи общеузовской организации образовательного процесса [1].

На практике в ходе процесса обучения, ориентированного на аксиологический подход к воспитанию, обучающий должен соблюдать профессиональные ценности. При подготовке к такой работе необходима должная теоретическая подготовка. Важно учитывать особые направления проблематики в аксиологической педагогике, поскольку академические ценности не являются достаточно развитыми в современных российских вузах.

Задачи аксиологического подхода в педагогике являются основой для подготовки к такой форме взаимодействия с обучающимися. Системы ценностей, на которые ориентирован сам педагог и на которые он ориентирует учащихся, закладывают основу для развития будущих поколений. Реализация аксиологического подхода к воспитанию в вузе также представляет собой эффективный способ развития профессионального потенциала обучающихся, а значит, соответствует нормам, продиктованным положениями образовательного стандарта и закона «Об образовании».

Библиографический список

1. Бобровская Н.А., Кандаурова Ж.Н. Реализация аксиологического подхода в организации процесса воспитания в вузе / Н.А. Бобровская, Кандаурова Ж.Н. // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход – 2021. – 2021. – С. 118-121.
2. Кирьякова А. В., Ольховая Т. А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 124-128.
3. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - Москва : Издат. центр «МарТ», 2005. - 448 с.
4. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. – 2013. – №2-3. – С. 202-212.
5. Слостёнин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 220 с.

УДК 378

М.Ю. Горбухова

О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОДГОТОВКИ ВОСТРЕБОВАННЫХ СОВРЕМЕННЫМ РОССИЙСКИМ ОБЩЕСТВОМ СПЕЦИАЛИСТОВ- ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме использования возможностей занятий по изучению

иностранного языка по формированию специалистов естественнонаучного профиля, отвечающих требованиям современной социокультурной ситуации России, в условиях системы высшего образования.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, подготовка специалистов-естествоиспытателей, система высшего образования России, интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания.

M.Yu. Gorbukhova

ON SOME POSSIBILITIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN TRAINING NATURAL SCIENCES SPECIALISTS SOUGHT-AFTER BY THE CONTEMPORARY RUSSIAN SOCIETY

Abstract. The article considers the topical problem of using the capabilities of foreign language lessons in forming natural sciences specialists who meet the requirements of modern socio-cultural situation in Russia under the conditions of higher education system.

Key words: learning a foreign language, training of natural sciences specialists, system of higher education in Russia, integration of natural sciences and humanities.

Цель российского, а позднее советского высшего образования традиционно не была чисто утилитарной. Это означает, что высшее образование никогда не ограничивалось только задачами овладения индивидом определенным информационным багажом, освоением студентом добротного и качественно разработанных технологий поиска и приобретения новых знаний, обучением применению знаний и навыков на практике. Бесспорно, это важнейшая цель высшего образования. В российской традиции, однако, образование всегда характеризовалось культуросоцентричностью. Оно рассматривалось как процесс включения личности в

социокультурную, духовную, и нравственную реальность общества. Система высшего образования предполагала гуманитарное взаимодействие субъектов, формирование чувства нравственной ответственности специалиста перед обществом. Можно сказать, что в ходе образовательного процесса, как гуманитарной практики, через совместную деятельность личности студента и личности преподавателя должно происходить изменение и самих участников процесса, и изменение социокультурной среды учебного заведения.

В настоящее время, однако, высшее образование всё более характеризуется усилением прагматически-утилитарных тенденций. Стало очевидно, что эти тенденции не только во многом противоречат традициям классического российского высшего образования, они становятся препятствием конструктивному движению российского общества в целом. Требуется поиск решения проблем, связанных с нивелированием влияния этих тенденций, и путей выхода на оптимальную модель системы образования, целью которой будет развитие творчески мыслящей, деятельной личности.

Нужно признать, что прагматизм и узкая специализация в образовании отчасти связаны с характером системы научного знания в целом. На основании объекта изучения знание делится на два больших раздела – естественнонаучное и гуманитарное. В то время как в естествознании объектом исследования является преимущественно природа и человек как часть природы, то есть его биологическая составляющая, для гуманитарных наук объектом исследования является сам субъект познания, человек, причем его социальная сторона. Истинность законов природы может быть доказана через эксперимент, задача ученого-естествоиспытателя - выявить причинно-следственные связи для повторения заданных условий и получения желаемого результата. Явления, относящиеся к области гуманитарных наук, часто даются нам в форме переживаний, истинность данных в значительной степени субъективна и является результатом интерпретации, логических построений, а не экспериментальных доказательств.

Объективно существующие различия между естественными и гуманитарными науками вызывают известное

напряжение во взаимоотношениях, как наук, так и учёных. Необходимость снятия противоречий внутри науки диктуется самой научной практикой. Становится очевидной необходимость определённой интеграция гуманитарных и естественных наук. Это требование времени. Так, в гуманитарных науках всё чаще и активнее используется исследовательский и аналитический аппарат естествознания. С другой стороны, современная социокультурная ситуация в мире требует от естественных наук привлекать в союзники гуманитарные науки, так как решение глобальных задач невозможно без гуманитарной экспертизы, без анализа социальных последствий принятых решений. Это начинают понимать не только философы, но и передовые ученые самых разных областей знания. И естествоиспытатели, и гуманитарии, и политики пытаются найти пути интеграции наук [1, 2, 3, 4, 5, 6]. По мнению ряда исследователей, пути интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания подсказывает сама жизнь, практика научных исследований, логика развития науки.

Такая вузовская дисциплина как иностранный язык относится к гуманитарному циклу. Однако на естественнонаучных специальностях изучение иностранных языков имеет свою специфику. В отличие от других предметов объектом изучения является не наука о языке, а речевая деятельность. Овладение речевыми навыками – это действенное средство достижения разнообразных целей. Одна из них – прагматическая – получение самой последней информации по специальности из различных источников на иностранном языке: публикации в периодических изданиях, Интернет, книги, материалы научных конференций и т.п. Знание иностранного языка дает возможность прямого общения со специалистами других стран. Кроме того, через иностранный язык возникает возможность осуществить приобщение специалистов-естествоиспытателей к гуманитарной культуре стран, язык которых они изучают. Нужно отметить, что проникновение в культуру страны изучаемого языка нельзя понимать механистически. Часто смысл широко известной сегодня лингвокультурологической методики на практике сводится

просто к тому, что студентам предлагается некий объем информации о стране изучаемого языка, ограниченный обычно сведениями о географическом положении, традициях и обычаях народа и набором популярных достопримечательностей. Эти знания необходимы, но не только и не столько они составляют основу гуманитарного воспитания.

Гуманитарная составляющая должна пронизывать весь процесс иноязычного образования - от изучения грамматической структуры до разнообразных видов работы над текстами по специальности. Так, при работе над грамматикой целесообразно опираться на положения, высказываемые некоторыми культурологами о тесной связи языка, в частности его грамматической системы, и менталитета народа, который на нем говорит. Положения гипотезы лингвистической относительности Сепира - Уорфа не являются бесспорными, она вызывает жаркие дискуссии, начиная с 30-х годов XX века до настоящего времени. Однако, эта гипотеза может помочь снять некоторые трудности и непонимание при изучении грамматических явлений, не характерных для родного языка. Именно на её положениях основано такое утверждение, как то, что знания в области грамматики «образуют когнитивный фундамент как бы второго порядка по отношению к знаниям о мире и культуре» [7, с. 48].

Для студента – естествоиспытателя, скорее всего, более понятным будет осознавать грамматическую систему языка как некую матрицу, встроенную в сознание индивида и влияющую на процесс мышления. Если подходить к изучению грамматики чужого языка с этих позиций, не только приемлемым, но и неизбежным становится проведение аналогий и анализ различий в грамматических системах родного и иностранного языков, рассмотрение языковой системы как части культурной системы. Понимание и принятие законов другого языка тесно связано с эмоциональной стороной личности человека, изучающего иностранный язык. В этой связи преподавателю следует поощрять эмоционально окрашенное отношение к грамматике, субъективные оценки изучаемых явлений, поскольку это свидетельствует об определенной гуманитаризации процесса освоения языка.

Процесс перехода от одного языка к другому происходит в сфере гуманитарной. Однако, если темы высказывания или текст (в широком смысле этого слова) лежат в сфере естественнонаучного знания, для изучающего иностранный язык становится явной существенная разница в формальных способах обозначения на разных языках одного и того же элемента научной картины мира. Причем часто эти формальные способы обозначения настолько различаются между собой, что кажутся различными не только картины, но и явления, которые они отражают. При изучении иностранного языка идет сложный процесс формирования билингвального сознания. В этом процессе постепенно приходят в соответствие две языковые картины мира и две системы языков, единая научная картина мира в сознании человека приобретает новые краски.

Практика работы со студентами естественнонаучных специальностей университета говорит о том, что и на первых двух курсах, когда по программе изучается иностранный язык, и в магистратуре и аспирантуре, когда пройден весь курс, студентам часто сложно увидеть место науки, которую они изучают, в общей системе научного знания. При работе со студентами на занятиях по иностранному языку создается впечатление, что законы различных разделов физики или химии, например, не выстраиваются в их сознании в единую систему, причем воспринимаются они, как данные изначально, а не как результат практической деятельности ученых.

Если наполнить занятия по изучению иностранного языка соответствующим содержанием, можно частично восполнить этот пробел. Обсуждая на занятиях темы, связанные с обозначением места, которое занимает их специальность в общей системе наук, перспективы и проблемы современного этапа её развития, студенты работают не только над речевыми умениями и навыками. Им неизбежно приходится задумываться над особенностями построения предложений, над несовпадением в родном и иностранном языках всего комплекса лексических значений того или иного слова. Однако основное внимание, в этом случае, уделяется размышлениям над содержанием высказывания.

Г.Башляр в работе «Научное призвание и душа человека» писал: «Какой бы современной ни была культура научного мышления, каких бы результатов ни достигал научный анализ, развитие науки непредставимо без осознания истории проблем» [8]. История развития науки полна драматизма. За каждым научным открытием стоит личность ученого, его кропотливая работа, борьба, трагедии и радость достижения цели. Обсуждение этих вопросов на занятиях дает возможность студентам по-новому взглянуть на свою специальность, увидеть индивидуальное за всеобщим.

Изучение иностранного языка студентами естественнонаучных специальностей также даёт возможность преподавателю сориентировать студентов на получение информации о серьёзных достижениях и открытиях учёных России, воспитывать специалистов, обладающих знаниями в этой области, что составит основу для понимания и уверенности в огромном интеллектуальном потенциале нашей страны. Эта уверенность чрезвычайно важна в современных условиях.

Таким образом, занятия по иностранному языку могут послужить одним из стимулов к выбору приоритетов и формированию системы ценностей будущего специалиста. Только при ориентации на гуманистические ценности при определении содержания и в ходе проведения занятий приобретают смысл все усилия по подготовке специалиста, способного к самосовершенствованию и саморазвитию, обладающего креативным стилем мышления и готовностью оперативно применять полученные знания на практике, ориентируясь на потребности страны.

Библиографический список

1. Асратян Н. М. О взаимосвязях естествознания и гуманитарных наук // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 138-141.
2. Кузнецов О.Л., Кузнецов П.Г., Большаков Б.Е. К 89-1 Устойчивое развитие: синтез естественных и гуманитарных наук. — Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2001.

3. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. М.: Республика, 1997.
4. Рупташ О.В. Интеграция гуманитарных и естественных наук: к вопросу об основаниях // Приволжский научный вестник. 2013. №10 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-gumanitarnyh-i-estestvennyh-nauk-k-voprosu-ob-osnovaniyah> (дата обращения: 9.11.2022).
5. Селиванов, В.В. Кризис методологии в гуманитарных науках / В.В. Селиванов // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI в. К 80-летию проф. М.С. Кагана : материалы междунар. науч. конф. 18 мая 2001 г. СПб., 2001. Серия «Symposium». Вып. 12.
6. Сытых, О.Л. Проблема единства естественного и гуманитарного знания / О.Л. Сытых // Образование и социальное развитие региона. Барнаул, 1996. №3–4.
7. Ефремова Н.В. Лингводидактические особенности восприятия национально-культурного аспекта иноязычных текстов//Культура и текст. Выпуск II. Лингвистика. Часть I: Материалы Международной научной конференции – Барнаул, 1996. – С. 48 – 49.
8. Башляр Г. Научное призвание и душа человека. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000336/index.shtml> (дата обращения: 9.11.2022).

Сведения об авторах

Бобровская Анна Сергеевна (Барнаул) — студентка института истории, социальных коммуникаций и права Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ).

Горбань Елена Евгеньевна (Усть-Каменогорск) – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Восточно-Казахстанского технического университета им. Д.Серикбаева (ВКТУ им. Д.Серикбаева), Республика Казахстан.

Горбухова Мария Юрьевна (Барнаул) — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Гусейнова Татьяна Владимировна (Душанбе) — доктор педагогических наук, профессор кафедры современного русского языка межгосударственного образовательного учреждения высшего образования «Российско-Таджикский (Славянский) университет», Республика Таджикистан.

Денисенко Ольга Владимировна (Барнаул) — старший преподаватель кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Джураева Наргиза Абдуллаевна (Самарканд) — ассистент кафедры узбекского языка и литературы Самаркандского государственного архитектурно-строительного института (СамГАСИ), Республика Узбекистан.

Икромова Дилрабо Валиевна (Нурек) — докторант Института развития образования Академии Образования Таджикистана, учитель русского языка государственного лицея «Нурбахш», Республика Таджикистан.

Климова Ксения Сергеевна (Барнаул) — преподаватель кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Мамасолиев Икром Убайдуллаевич (Самарканд) — преподаватель кафедры Романо-германских языков Самаркандского государственного института иностранных языков, Республика Узбекистан.

Мамасолиев Илхам Убайдуллаевич (Самарканд) — кандидат филологических наук, докторант филологического факультета Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Республика Узбекистан.

Мамбетова Роза Балтабаевна (Нукус) — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Каракалпакского государственного университета имени Бердаха (КГУ им. Бердаха), Республика Узбекистан.

Мясникова Ольга Валентиновна (Барнаул) — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Пронина Татьяна Владимировна (Барнаул) — старший преподаватель кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Скубневская Татьяна Валентиновна (Барнаул) — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Тележенко Наталья Владимировна (Москва) — преподаватель английского языка Центра иностранных языков Access.

Туйчиева Дилафруз Рахматовна (Самарканд) — преподаватель кафедры методики преподавания русского языка Узбекско-финского педагогического института, Республика Узбекистан.

Утешова Зернегуль Хурметуллаевна (Нукус) — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка и литературы факультета иностранных языков Каракалпакского государственного университета имени Бердаха (КГУ им. Бердаха), Республика Узбекистан.

Хребтова Татьяна Сергеевна (Барнаул) — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научного профиля Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Щелок Татьяна Ивановна (Бийск) — кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков института гуманитарного образования Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина» (АГГПУ им. В.М. Шукшина).

Содержание

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	3
А.С. Бобровская. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ	3
Е.Е. Горбань. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ДОКТОРАНТУРЕ	10
К.С.Климова. ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	17
О. В. Мясникова. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	24
Z.X. Uteshova. CURRENT STATE OF THE ISSUE OF SPEECH ETIQUETTE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PROBLEM..	32
T.I. Shchelok, T.V. Skubnevskaya. ZUR FRAGE DES UNTERRICHTENS IN DEN DEUTSCHEN PHRASEOLOGISCHEN EINHEITEN.....	39
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ	49
Т.В. Гусейнова. О КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ	49
Д. В. Икромова. РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА В РЕАЛИЗАЦИИ КАРДИНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТАДЖИКИСТАНЕ.	61
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПРАГМАТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ	74
O.V. Denisenko. BRITISH PLACE NAMES AS TOPONYMIC REPRESENTATIONS IN THE CONTEXT OF COGNITIVE LINGUISTICS	74
И.У. Мамасолиев. НОВЫЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ (на материале газеты «Народное слово»)	80
I.U. Mamasoliev, T.I. Shchelok. DIE VERBINDUNGSSTRUKTUREN IN DEN DEUTSCHEN	

SCHÖNGEISTIGEN TEXTEN	87
Т.В. Пронина, Р.Б. Мамбетова СРАВНЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЙ	94
Д.Р. Туйчиева, Н.А. Джураева. РАЗНООБРАЗНЫЕ ТИПЫ АНТОНИМИЧЕСКИХ ГРУПП ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ	101
Т.С. Хребтова, Н.В. Тележенко РОЛЬ И ФУНКЦИЯ СРАВНЕНИЙ В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТЕНИ В РАЮ» ...	109
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	116
А.С. Бобровская. РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	116
М.Ю. Горбухова. О НЕКОТОРЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПОДГОТОВКИ ВОСТРЕБОВАННЫХ СОВРЕМЕННЫМ РОССИЙСКИМ ОБЩЕСТВОМ СПЕЦИАЛИСТОВ- ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	122
Сведения об авторах.....	130

Научно-методический журнал

**СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Выпуск 11, 2022

ISSN 2410-1591

Главный редактор
Т.В. Скубневская

Издательская лицензия ЛР 020261 от 14.01.1997.

Подписано в печать 28.11.2022.

Дата выхода: 05.12.2022.

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л.7,8. Тираж 100. Заказ 583.

Типография Алтайского государственного университета:
656049, Барнаул, ул. Димитрова, 66