

ВЕСТНИК

**Московского информационно-технологического университета –
Московского архитектурно-строительного института**

2020

№ 4

Москва
2020

ВЕСТНИК

Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института

Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute REVIEW

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-71685 от 23.11.2017 г.

ISSN 2619-046X

№ 4 / 2020

Издается с 2017 г.

Выходит 4 раза в год

Учредитель:

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт»

Издатель:

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт»

Адрес редакции:

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 32, корп. 11

Адрес издателя:

109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 32, корп. 11

Интернет-адрес:

<http://mitu-masi.ru/>

E-mail: Semenova.D@mfua.ru,
Bessarabova.N@mfua.ru

Журнал распространяется
через каталог НТИ

ОАО «Агентство «Роспечать»
(индекс 66012)

Отдел рекламы и подписки:

Тел. (499) 979-00-99, доб. 3679

E-mail: Semenova.D@mfua.ru

Главный редактор

Г.А. Забелина

кандидат педагогических наук, доцент,
ректор Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института

Редакционная коллегия:

доктор технических наук, профессор Т.В. Колесникова
доктор филологических наук, доцент Е.Ю. Раскина
кандидат архитектуры, доцент Е.А. Булгакова
кандидат архитектуры, доцент Л.В. Петрова
кандидат архитектуры, доцент М.Ф. Уткин
кандидат педагогических наук, доцент С.В. Жундрикова
кандидат педагогических наук Н.В. Поповицкая
кандидат педагогических наук Д.В. Самодранова
кандидат психологических наук, доцент Т.В. Гольцова
кандидат психологических наук, доцент Т.В. Костяк
кандидат психологических наук, доцент Е.В. Омельчанко
кандидат технических наук, доцент Н.Н. Гудкова
кандидат технических наук, профессор А.А. Шрейбер
кандидат экономических наук, доцент С.А. Забелина
кандидат экономических наук И.В. Линев
Почетный член академии Художеств РФ В.Д. Бедоев

Ответственные редакторы:

кандидат исторических наук, доцент
Н.В. Бессарабова
Тел. (499) 979-00-99, доб. 1135
E-mail: Bessarabova.N@mfua.ru

Д.А. Семёнова
Тел. (499) 979-00-99, доб. 1134
E-mail: Semenova.D@mfua.ru

© Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт, 2020

Contents

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>В.В. Никульцева</i> Поэтическое словотворчество Бориса Пастернака: деривация, значение, употребление, интерпретация.....	5
<i>А.В. Чернышева</i> Развитие перевода в России и США в XX–XXI вв.....	17
<i>Д.Р. Головки</i> Особенности и виды машинного перевода	24

ПСИХОЛОГИЯ

<i>А.В. Спиридонов, Л.Н. Бенелли</i> Психология материнства как феномен в отечественной психологической науке	31
<i>Н.В. Журомская</i> К вопросу о формировании коммуникативной компетенции обучающихся в организациях среднего профессионального образования.....	41
<i>Р.Е. Барабанов, А.А. Спирина</i> Современные представления о структуре и формировании внутренней картины болезни и реабилитационного потенциала при заболевании желудочно-кишечного тракта у лиц зрелого возраста.....	48

ПЕДАГОГИКА

<i>И.Г. Гуткина, О.А. Мартыненко</i> Дистанционное обучение в лингвистике: за и против.....	57
<i>Е.А. Лобузова, О.В. Афанасьева</i> Игра как способ обучения иностранному языку	64
<i>М.Ю. Пересыпкина</i> Иноязычная коммуникативная компетенция и информационные технологии	71
<i>М.Г. Белеванцева, О.В. Афанасьева</i> Возможности использования современных информационных и коммуникационных технологий для обучения лексике иностранного языка	77
<i>А.Р. Попков</i> Применение инновационных технологий как средство активизации обучения студентов в вузе.....	84
<i>К.О. Суриков</i> Взаимосвязь языка и культуры при обучении иностранным языкам	88
<i>В.И. Хусаинова, О.В. Афанасьева</i> Обучение чтению как самостоятельному виду речевой деятельности и как средство формирования языков и речевых навыков	92
<i>А.А. Нусова, О.В. Афанасьева</i> Специфика взаимодействия учителя и ученика на уроках иностранного языка в средней школе	97
Приглашение к публикации.....	103

Contents

LINGUISTICS

- V.V. Nikultseva*
Boris Pasternak's poetic word coinage: derivation, meaning, usage, interpretation5
- A.V. Chernysheva*
The evolution of translation science in Russia and the USA in the XX–XXI centuries 17
- D.R. Golovko*
Peculiarities and types of machine translation technologies24

PSYCHOLOGY

- A.V. Spiridonov, L.N. Benelli*
Psychology of motherhood as a phenomenon in Russian psychological science31
- N.V. Zhuromskaya*
The development of communicative competence
among students in secondary vocational education organizations41
- R.E. Barabanov, A.A. Spirina*
Modern ideas on the structure and formation of an internal picture of the disease
and on the rehabilitation potential for gastrointestinal tract diseases among adults48

PEDAGOGY

- I.G. Gutkina, O.A. Martynenko*
Online Teaching of Foreign Languages: Pros and Cons57
- E.A. Lobuzova, O.V. Afanasyeva*
Game as a way of teaching a foreign language64
- M.Y. Peresypkina*
Foreign language communicative competence and information technologies71
- M.G. Belevantseva, O.V. Afanasieva*
The use of modern information and communication technologies
for teaching foreign language vocabulary.....77
- A.R. Popkov*
Application of innovative technologies as a means of enhancing students learning84
- K.O. Surikov*
The interdependence of language and intercultural communication in the process
of teaching foreign languages88
- V.I. Khusainova, O.V. Afanasyeva*
Teaching reading as an independent type of oral activity and as a means
of developing languages and speech skills92
- A.A. Nusova, O.V. Afanasieva*
The specifics of teacher and pupils' interaction in high school foreign language lessons97
- The invitation to the publication*** 103

УДК 81'373.43; 808.1

ПОЭТИЧЕСКОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО БОРИСА ПАСТЕРНАКА: ДЕРИВАЦИЯ, ЗНАЧЕНИЕ, УПОТРЕБЛЕНИЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В.В. Никульцева

Аннотация. В статье рассматривается поэтическое словотворчество Бориса Пастернака: определены проблемы идентификации неологизма, приведена лексико-грамматическая классификация неологизмов, поставлен вопрос об идентичных неологизмах в неолексиконах Пастернака и других поэтов Серебряного века; рассмотрено стилистическое использование лексических и семантических неологизмов; проанализированы и интерпретированы тексты с концентрацией неологизмов.

Ключевые слова: неолексикон, словотворчество, авторские неологизмы, Борис Пастернак.

BORIS PASTERNAK'S POETIC WORD COINAGE: DERIVATION, MEANING, USAGE, INTERPRETATION

V.V. Nikultseva

Abstract. This article discusses the poetic words coined by Boris Pasternak and describes the difficulties one faces when identifying a neologism. This article has also provided a lexical-grammatical classification of neologisms, as well as has posed the question about identical neologisms in the neolexicon of Pasternak and other poets of the Silver age. In addition, the stylistic use of lexical and semantic neologisms has been studied and texts containing many neologisms have been analyzed and interpreted.

Keywords: neolexicon, word coinage, author's neologisms, Boris Pasternak.

Борис Пастернак относится к числу уникальных поэтов, создающих свой индивидуально-авторский стиль с опорой на так называемые «погрешности», отступления от нормы, «поэтические вольности», возникшие как техническое средство еще в XVIII в., а во времена А.С. Пушкина преобразованные в стилистический прием [10]. Балансируя между нормой и ошибкой, Б. Пастернак создает своеобразную систему нарушений в словоупотреблении и словотворчестве [19].

Анализируя отступления от нормы в языке поэзии Б. Пастернака, Л.В. Кнорина отмечает, что «балансирование в области неустоявшейся нормы является отличительной чертой именно его творчества» [17, с. 134]. «Все неологизмы Пастернака также никогда не отстоят далеко от того, что у всех на слуху. Читатель, скорее всего, пропустит такое пограничное образование или в крайнем случае усомнится, есть ли такое слово. В сущности, все эти образования и нельзя назвать неологизмами – про каждое из них кажется, что если его нет в словарях,

то это – случайность» [17, с. 133]. С этим утверждением исследователя поэтического языка Б. Пастернака согласиться можно, но с некоторой осторожностью. Действительно, многие неологизмы поэта построены по установленным в языке моделям с использованием традиционного «строительного материала»: суффиксов, префиксов, интерфиксов и т.д. Эти слова обладают прозрачной словообразовательной структурой и семантикой, вполне понятны как в контексте, так и вне контекста. Мимо них и опытный читатель-лингвист может пройти, все не квалифицируя их как отступления от нормы. Однако в словотворчестве Б. Пастернака особо выделяются те новообразования, восприятие которых затруднительно для читателя либо по причине отсутствия в современном общенародном языке производящих для них слов, либо в силу «затемнения» семантики этих новообразований в некоторых контекстах. Подобные индивидуально-авторские лексические единицы и составляют ту группу «темных» слов, исследование которых является камнем преткновения для рядового читателя и даже для исследователя-филолога. В это индивидуально-авторское словообразовательное поле входят неологизмы-омонимы, неологизмы, произведенные от диалектизмов, архаизмов и заимствований, семантические неологизмы и неологизмы, образованные от имен собственных. Оригинальные семантические ребусы представляют собой и тексты, построенные на основе градации неологизмов либо синтеза новообразованных слов с устаревшими и областными словами.

Проблемы идентификации неологизма

Неологизмы Б. Пастернака выявлялись методом сплошной выборки из собрания сочинений в 2-х т. [23]. В процессе их идентификации производилась сверка с данными следующих исторических и современных словарей: «Толковый словарь живого велико русского языка» В.И. Даля; «Сводный словарь современной русской лексики»; «Словарь русского языка» (МАС); «Словарь современного русского литературного языка» (БАС); «Словарь поэтического языка Марины Цветаевой»; «Словарь новых слов» Л.И. Колодяжной и Л.Л. Шестаковой (СНС); «Словарь неологизмов В.В. Маяковского» Н.П. Колесникова; «Словарь неологизмов Велимира Хлебникова» Н.Н. Перцовой; «Словарь неологизмов Игоря-Северянина» В.В. Никульцевой; «Словотворчество Маяковского. Опыт словаря окказионализмов» В.Н. Валавина.

Было выявлено 185 неологизмов, из которых только 48 отмечено в «Словаре новых слов». Тот факт, что не все слова, идентифицированные как неологизмы, отмечены в СНС либо имеют там другой вариант фиксации, объясняется, видимо, рядом причин:

1. Неоднозначное восстановление начальной формы неологизма (напр., краткая форма прилагательного *бескуражен* вместо полной *бескуражный*: *Всей шлепающейся громадою Гиганта судна бескуражен с бухты-барахты!*; средний род слова *водопьянь* вместо женского *водопьянь*: *Столбенеют в тускле берега, Оттого что мосты без отзыву **Водопьянью** над згой бочага*; инфинитив *крешать* вместо *крешить/крешеть*: *А над обрывом, стих, твоя опешит Зарвавшаяся страстность муравья, Когда поймешь, чем море отмель **крешет**, Поскальзываясь, шаркая, ревя*).
2. Неоднозначная частеречная отнесенность неологизма (*шарк* – ср. глагольное междометие и существительное у Б. Пастернака, не вошедшее в СНС).
3. Случайная омонимия общеупотребительных/диалектных и авторских слов вследствие различных словообразовательных процессов (*озор* ‘веселье’, от *озорной*; ср [13, т. II, стб. 1700]: 2. *Озорить* «буянить, буйствовать, самоуправничать, нагло самовольничать»; [13, т. II, стб. 1701]: *Озор* «об. действ. по гл [озреть «осмотреть кругом»]. || ряз. тайный доносчик. || Дозор, обход. || сиб. цепная собака. || кругозор, горизонт».).

4. Ложная омонимия среди слов разной частеречной отнесенности (напр., сущ. *безбреж* вместо дееприч. *безбрежа*: *Кому, когда не этим, в сумерки, Над хартиею мирозданья Подготовит безбрежа рубрики Глухие замыслы восстанья*).
5. Недостаточная разработка в современной лингвистике вопроса о узуальном характере качественных наречий и слов категории состояния и отсутствие их фиксации в современных словарях (напр., наречия *бездонно, бескрыло, бражно, закатно, лунно, надмирно, рассветно*, предикативы *бессонно, немотно, усыпительно*, отсутствующие в словарях).
6. Непризнание в силу их потенциального характера производных от имен собственных самостоятельными окказиональными образованиями (напр., *агитпрофсоюзеский, макбетовый, трапезундский*).
7. Возникновение семантического неологизма вследствие расширения, сужения либо переkreщивания лексических значений (*усышка* ‘обсыпка; то, что усыпало землю’; ср [13, т. IV, стб. 1088]: «состояние по гл [усыхать, усохнуть]; дерево усохло, то есть высохло, умерло»; в словоупотреблении Б. Пастернака это метонимия).

Лексико-грамматическая классификация неологизмов

Исходя из мысли о вариативности подходов к выявлению и толкованию авторского слова, связанных с неоднозначностью трактовки его формы и значения, можно выделить 185 неологизмов Б. Пастернака, классифицированных следующим образом:

I. Лексические неологизмы (173).

I.1. Суффиксальные образования (60).

1. Отглагольные имена существительные (6):
 - с абстрактным значением: *гомозня, обезвреженье, отцединка, послаба, спатки*;
 - с конкретным значением: *мыканец*.
2. Отадъективные имена существительные (13):
 - с абстрактным значением: *атласность, дымность, захладелость, крутолобость, младеш, оглядчивость, серье, скорбкость, тонкоробрость, чужеродье*;
 - с конкретным значением: *безрессорка, застолец, родовспомогательница*.
3. Отсубстантивные имена существительные (12):
 - с конкретным значением: *галлюцинантка, зоряня, извозец, компотник, корчмарша, кремлек, лаборантша, окраинец, пылево, ридикюлец, триангель*;
 - с абстрактным значением: *элегизм*.
4. Отсубстантивные имена прилагательные (12):
 - относительные: *агитпрофсоюзеский, майный, ракушечий, ритменный, солнечный, сусличный, чельный, черешенный*;
 - притяжательные: *дачникин, макбетовый, пильзенский, трапезундский*.
5. Отвербативные имена прилагательные (3):
 - качественные: *опошливый, тлелый, хлеблый*.
6. Отадъективные глаголы (1): *безбрежа* – деепр. от *безбрежить*.
7. Отсубстантивные глаголы (3): *крешить/крешеть/крешать; оловеть; свинеть*.
8. Отадъективные наречия (10): *бездонно; безоглядно; бескрыло; бражно; закатно; надмирно; рассветно; струнно; тысячеверстно; хлопко*.

I.2. Префиксальные образования (14):

1. Отвербативные глаголы: *взветренный* – прич. от *взветрить*; *заволосатеть*; *зачаженный* – прич. от *зачадить*; *исимыганный* – прич. от *исимыгать*; *навьюженный* – прич. от *навьюжить*; *обезробеть*; *оттрепетав* – дееприч. от *оттрепетать*; *отцокав* – дееприч.

от *отцокасть*; *переобезьянить*; *пересуматошить*; *перетрафить*; *посожалеть*; *расструив* – дееприч. от *расструить*; *сосвистав* – дееприч. от *сосвистать*.

I.3. Циркумфиксальные образования (22):

1. Отвербативные имена существительные с конкретным значением (1): *соподвижец*.
2. Отсубстантивные имена прилагательные (5):
 - качественные: *безгвоздный*, *бескуражный*, *созвездный*;
 - относительные: *последпогромный*, *предгромовой*.
3. Отвербативные качественные имена прилагательные (1): *непрорубный*.
4. Отсубстантивные глаголы (7): *выпенить*; *заслякотив*, *заслякоченный* – дееприч. и прич. от *заслякотеть*; *иззвеженный* – прич. от *иззвездить*; *иссурьмить*; *оплеснясь* – дееприч. от *оплесниться*; *подклейстеренный* – прич. от *подклейстерить*; *прослякотить*
5. Отадъективные глаголы (2): *обезродеть*, *очумив* – дееприч. от *очумить*.
6. Отвербативные глаголы (1): *всекая* – деепр. от *всекать*.
7. Отсубстантивные наречия (2): в *obleжку*, *взаглот*.
8. Отадъективные наречия (2): *по-мотовски*, *сосвежу*.
9. Отвербативные наречия (1): *навывказ*.

I.4. Приставочно-постфиксальные образования (1).

1. Отвербативные глаголы (1): *разбастовавшийся* – прич. от *разбастоваться*.

I.5. Приставочно-суффиксально-постфиксальные образования (3).

1. Отсубстантивные глаголы (2): *взлокотясь* – дееприч. от *взлокотиться*, *заполуночничавшийся* – прич. от *заполуночничаться*.
2. Отвербативные глаголы (1): *расскальзывающийся* – прич. от *расскальзываться*.

I.6. Постфиксальные образования (3).

1. Глаголы (3): *вьюжиться*; *дохлестнуться*; *узорясь* – дееприч. от *узориться*.

I.7. Безаффиксные образования (14):

1. Отсубстантивные имена существительные (1):
 - с конкретным значением: *холопь*.
2. Отадъективные имена существительные (4):
 - с абстрактным значением: *водопьянь*, *непроглядь*, *оглядчивость*, *озор*.
3. Отвербативные имена существительные (9):
 - с абстрактным значением: *всхнык*, *застыдь*, *захлесь*, *нащелк*, *недоед*, *одумь*, *распогодь*, *фриволь*, *шарк*.

I.8. Редериваты (5):

1. Глаголы (3): *задыхать*, *заслезить*, *безлеситься*.
2. Наречия (2): *вправь*, *накороть*.

I.9. Аффиксальные замены (1):

1. Наречия: *вспех* вм. *наспех*.

I.10. Сложносоставные образования (40).

1. Имена существительные, образованные на базе подчинительных отношений (11):
 - глагола и существительного (2), обладающие абстрактным значением (суффиксально-сложный способ образования): *виночерпье*, *часоём*;
 - глагола и существительного (1), обладающие конкретным значением (суффиксально-сложный способ образования): *Жародей*;
 - существительного и местоимения (1), обладающие абстрактным значением (чистое сложение): *самосверганье*;

- существительного и прилагательного (2), обладающие конкретным значением (суффиксально-сложный способ образования): *сладкогласец, цветногвардеец*;
 - существительного и прилагательного (2), обладающие конкретным значением (чистое сложение): *золотообрез, конноборец*;
 - существительного и числительного (3), обладающие конкретным значением (суффиксально-сложный способ образования): *двугорбие, многолепестье, тысячеперстье*.
2. Имена прилагательные, обладающие качественным значением, образованные на базе сочинительных отношений двух прилагательных (12): *имбирно-красный, колыханно-туманный, лунно-холмный, обветшалло-серый, облачно-заносчивый, общелягушечий, опрометчиво-запальчивый, повисло-сонный, проверочно-контрольный, равномерно-несметный, северно-сизый, серебристо-ореховый*.
3. Имена прилагательные, обладающие качественным значением, образованные на базе подчинительных отношений:
- существительного и прилагательного (8): *белогроздый, дымногрудый, круглодневный, лиловогроздый, мокроусый, полнодонный, полношумный, чернолатый*;
 - существительного и числительного (6): *многогорбый, многодольный, трехжальный, четырехкрылый, шестисердый, шеститысячестолпный*;
 - глагола и существительного (3): *дремоносный, душеизнурительный, трупоедский*.

I.11. Конверсивы (5):

1. Имена существительные с конкретным значением (1): *тускло*.
2. Качественные наречия (1): *лунно*.
3. Слова категории состояния (3): *бессонно; немотно; усыпительно*.

I.12. Сращения (5).

1. Имена прилагательные, обладающие качественным значением, образованные на базе наречия и прилагательного (3): *изжелта-синий, невыдуманно-свежий, пастушески-пестрый*.
2. Глаголы, образованные на базе наречия и глагола (1): *взаимоокрылившись* – деепр. от *взаимоокрылиться*.
3. Наречия (1): *неврасцеп*.

II. Семантические неологизмы (11).

1. Имена существительные (9) с абстрактным (*верхота, крепь, сонь, таль, чисть*) и с конкретным значением (*карела, обводина, усышка, цвель*).
2. Имена прилагательные с качественным значением (1): *пеклый*.
3. Глаголы (1): *крыля* – дееприч. от *крылить*.

III. Окказиональное формобразование (24).

1. Образование форм степеней сравнения имен прилагательных (1): *левейший*.
2. Образование форм причастий (10) – см. глаголы выше.
3. Образование форм деепричастий (13) – см. глаголы выше.

Проблема идентичных неологизмов

В неолексиконе Б. Пастернака встречаются неологизмы, имеющиеся в стилистических системах других поэтов-современников – футуристов, акмеистов, символистов, имажинистов.

В ряде случаев можно достаточно уверенно констатировать факты заимствования идентичных слов. Реже отмечаются случаи параллельного употребления неологизма в неолексиконах двух либо нескольких поэтов.

Идентичные неологизмы можно разделить на три группы*:

1. **Абсолютные двойники (дублеты):**

- *дымность* Б.П. [23, т. II, с. 92], В.Х. [24], З.Г. [12, с. 150]; ср. СНС [26, с. 70];
- *Жародей* Б.П. [23, т. II, с. 207], В.Х. [24];
- *извозец* Б.П. [23, т. I, с. 357], В.М. [18, с. 88; 9, с. 209];
- *озор* Б.П. [23, т. II, с. 206], В.Х. [24]; ср. Д. [13, т. II, стб. 1701]: **Озор** «об. действ. по гл. [оз-реть «осмотреть кругом»]. || ряз. тайный доносчик. || Дозор, обход. || сиб. цепная собака. || кругозор, горизонт»;
- *сонь* Б.П. [23, т. II, с. 146], И.-С. [22], В.М. [18, с. 280], С.Е. [14, т. I, с. 224], Д.Б. [7, ИРЛИ, л. 8; ГЭ, с. 12]; ср. БАС [29], МАС [28];
- *бездонно* А.Б. [3, т. I, с. 362, 170], Б.П. [23, т. I, с. 114], Н.А. [1, с. 236];
- *выпенить* Б.П. [23, т. I, с. 138], Н.А. [1, с. 318];
- *вьюжиться* Б.П. [23, т. II, с. 178], И.-С. [22];
- *задыхать* Б.П. [23, т. II, с. 178], И.-С. [22];
- *застолец* Б.П. [23, т. I, с. 82, 339], И.-С. [22];
- *Карела* Б.П. [23, т. II, с. 208], Н.К. [16, с. 259]; ср. Д. [13, т. II, стб. 412]: [**Корела**, Корелия. Глухая корела, дикая корела, отдаленные места Петрозаводского и Повенецкого уездов, населенные корелами. олон.-петроз. Кул.];
- *кремлек* Б.П. [23, т. I, с. 208], В.Н. [21, с. 232];
- *крепь* Б.П. [23, т. I, с. 104], И.-С. [22], С.Е. [14, т. I, с. 109]; ср. БАС [29], МАС [28], Д. [13, т. II, стб. 530]: «сооружение в шахте; крепостная зависимость; непроходимое место; сила; неприступная крепость»;
- *крыля* Б.П. [23, т. I, с. 275], И.-С. [22]; ср. Д. [13, т. II, стб. 526]: **Крылить** что «перить или окрылять, снабжать крыльями. *Крылить* мельницу»;
- *лунно* Б.П. [23, т. I, с. 170], И.-С. [22], К.Б. [2, с. 418, 492];
- *майный* Б.П. [23, т. I, с. 153], В.К. [15, с. 104], И.-С. [22];
- *недоед* Б.П. [23, т. I, с. 84], В.Ш. [32, с. 165];
- *одумь* Б.П. [23, т. I, с. 426], Н.А. [1, с. 96];
- *полношумный* А.Б. [3, т. II, с. 112, 146, 419], Б.П. [23, т. II, с. 146];
- *рассветно* Б.П. [23, т. II, с. 148], Д.Б. [6, с. 265; 7, РНБ, л. 4 об.];
- *таль* А.Б. [3, т. II, с. 15, 45; т. III, с. 153]; Б.П. [23, т. I, с. 98]; И.-С. [22]; ср. Д. [13, т. IV, стб. 720]: 2. **Таль** «оттепель»; БАС [29]: «устар. и обл. таяние снега, оттепель»;
- *Трапезундский* М.В. [11, т. I, с. 323], Б.П. [23, т. I, с. 167];
- *фриволь* И.-С. [22], Б.П. [23, т. I, с. 338].

2. **Слова, находящиеся в отношениях словообразовательной производности:**

- *надмирно* Б.П. [23, т. II, с. 28] от *надмирный* В.Х. [24];
- *сладкогласец* Б.П. [23, т. I, с. 196] от *сладкогласый* В.М. [9, с. 500];
- *взветренный* Б.П. [23, т. II, с. 304] от *взветрить* И.-С. [22];
- *колыханно-туманный* Б.П. [23, т. II, с. 145] от *колыханный* И.-С. [22];

* Далее используются следующие сокращения. **Авторы:** А.Б. – А. Блок [3], Б.П. – Б. Пастернак [23], В.Б. – В. Брюсов [4; 5], В.К. – В. Каменский [15], В.М. – В. Маяковский [9; 18], В.Н. – В. Нарбут [21], В.Х. – В. Хлебников [24], В.Ш. – В. Шершеневич [32], Д.Б. – Д. Бурлюк [6; 7; 8], З.Г. – З. Гиппиус [12], И.-С. – Игорь-Северянин [22], К.Б. – К. Бальмонт [2], М.В. – М. Волошин [11], М.Ц. – М. Цветаева [27], Н.А. – Н. Асеев [1], Н.К. – Н. Клюев [16], С.Г. – С. Городецкий, С.Е. – С. Есенин [14], Ф.С. – Ф. Сологуб [30; 31]. **Словари:** БАС – Словарь современного русского литературного языка [29], Д. – В. Даль [13], МАС – Словарь русского языка [28]; СНС – Словарь новых слов [26].

- *надмирно* Б.П. [23, т. II, с. 28] от *надмирный* В.Б. [5, с. 402], Ф.С. [31, с. 478; 30, с. 124];
- *триангль* Б.П. [23, т. II, с. 145] от *триангулярный* С.Г.;
- *узорясь* (*узориться*) Б.П. [23, т. II, с. 39] от *узорить* С.Е. [14, т. I, с. 75] «рисовать узоры»; ср. БАС [29]: «разг. покрывать, украшать узорами»; ср. *узоря* И.-С. [22], В.Б. [4, с. 378, 402, 403; 5, с. 361, 368];
- *хлопко* Б.П. [23, т. I, с. 189] от *хлопкий* М.Ц. [27] (*лестница хлопкая*);
- *цвель* Б.П. [23, т. II, с. 209] от *цвельный* Д.Б. [8, с. 405]; ср. Д. [13]: «плесень»; МАС [28]: «зеленый налет, образованный тиной, ряской и т.д. (обл.)».

3. *Сходноструктурные (однокорневые) синонимы:*

- *нащелк* Б.П. [23, т. I, с. 423] – *нащелкивание* В.М. [18, с. 128], В.М. [18, с. 314];
- *тысячеперстье* Б.П. [23, т. I, с. 301] – *тысячеперст*, сущ. Д.Б. [8, с. 358].

Как видно из приведенных примеров, строительным материалом для неологизмов Б. Пастернака послужили слова Игоря-Северянина (13), В. Маяковского (4), В. Хлебникова (4), Д. Бурлюка (4), Н. Асеева (3), С. Есенина (3), А. Блока (3), В. Каменского (1), В. Шершеневича (1), В. Нарбута (1), Н. Клюева (1), С. Городецкого (1), З. Гиппиус (1), К. Бальмонта (1), В. Брюсова (2), Ф. Сологуба (1), М. Волошина (1), М. Цветаевой (1).

Стилистическое использование семантических неологизмов

В словообразовательной палитре Б. Пастернака выделяется группа неологизмов, омонимичных диалектным и устаревшим словам, толкования которых мы находим в Словаре Даля: *верхотá* «высь» (редакция стихотворения «Любка», 1927), ср. *верхота* «собирают: жители верховных мест» [13, т. I, стб. 453]; *обводи́ны* «круги под глазами, подтеки» («Весна», 1944), ср. *обводи́ны* «пск.: заборник; обзаведенье чего-либо» [13, т. II, стб. 1476]; *о́зор* «озорство, бодрствование» («На волю, на волю, на волю!...», 1913?), ср. *о́зор* «действие по глаголу *озреть* (осмотреться кругом); ряз.: тайный доносчик; дозор, обход; сиб.: цепная собака; кругозор, горизонт» [13, т. II, стб. 1476]; *очуми́в* «сделав чумными, сумасшедшими» («Распад», 1917 г.), ср. *очумить* «заразить чумою» [13, т. II, стб. 2022] и др.

В языке поэзии Б. Пастернака можно обнаружить и семантические неологизмы, возникшие в результате переименования лексических значений (метафоры и метонимии). К примеру, существительное *крепь*, обладающее в узусе значениями «сооружение в шахте; труднопроходимое место; крепостная зависимость» [МАС], а также вышедшим из употребления значением «крепость» [13, т. II, стб. 530], в пастернаковском контексте приобретает иное значение – «крепкий, сильный запах»:

*Теперь не надышишься крепью густой.
А то, что у тополя жилы полопались, –
Так воздух садовый, как соды настой,
Шипучкой играет от горечи тополя.*

(«После дождя», 1915, 1928)

Существительному *сонь* в общеязыковом употреблении свойственно значение «сонное, сонливое состояние» [МАС], у Б. Пастернака же оно получает значение названия качества («глухота, усыпление, отсутствие бодрости»):

*Это раковины ли сказанье,
Или слуха покорная сонь,
Замечтавшись, слагает пыланье
С камелька изразцовый огонь.*

(«Зима», 1913)

Общезыковое значение существительного *таль* – «оттепель» [13, т. IV, стб. 720] не реализовано в стихотворении Б. Пастернака «Весна» (1914). Скорее, существительному *таль* присуще контекстуальное значение «талая вода, бегущие ручьи», возникшее в результате обратного метонимического переноса («явление, свойственное данному времени, состоянию»; ср. с примером прямой метонимии: *гололедица* «тонкая наледь на земле, предметах и т.д. после оттепели» – «время, когда происходит такое явление»):

*Разве только грязь видна вам,
А не скачет таль в глазах?
Не играет по канавам –
Словно в яблоках рысак?*

Деепричастие *крыля*, произведенное на базе окказионального глагола *крылѝть* «лететь на крыльях; парить», семантически производно от устаревшего глагола *крылить* «окрылять, снабжать крыльями» [13, т. II, стб. 526]. Данный семантический неологизм с тем же и другими значениями частотен у Игоря-Северянина, что позволяет сделать предположение о заимствованном характере новообразования в системе словотворчества Б. Пастернака.

Ср.:

*Все сперлось в беспорядке за фортами, и земля,
Ничего не боясь, ни о чем не заботясь,
Парѝт растрепой по ветру, как бы пошлет, крыля.*

(Б. Пастернак. «Лейтенант Шмидт», 1926–1927)

*Теперь <...>
Я перейду к весне священной,
Крыля душою вдохновенной,
К вам, пробужденные поля.*

(Игорь-Северянин. «Роса оранжевого часа», 1923)

*Всю ночь мы катались весело,
Друг к другу сердца крыля.*

(Игорь-Северянин. «Лучезарочка», 1922)

Крыля

*На белое пятно батиста,
Летит бесшумный нетопырь,
И от его движений свиста
Ты вздрагиваешь.*

(Игорь-Северянин. «На барбарисовом закате», 1923)

Стилистическое использование лексических неологизмов

Реже неологизмы Б. Пастернака образуются от основ диалектизмов и архаизмов. Например, существительное *зоряня* (с чередующейся гласной фонемой в корне *-зор-/-зар-*) может быть произведено от псковского диалектного глагола *заряниться* «гулять, ходить, гостить до зари, до рассвету» [13, т. II, стб. 1568] или от народно-поэтического прилагательного *зарянский* (*По заре зорянской... – в загадке о солнце* [13, т. II, стб. 1567]). В стихотворении «Мельхиор» (1914) реализуется значение существительного, близкое к значению словосочетания *красная девица*; судя по всему, *зоряня* – это северянка, прекрасная, как заря:

*Как под стены зоряни зарытой,
За окоп, под босой бастион*

*Волокиты мосты – волокиту
Собирают в дорожный погон.*

Существительное *компотник* идентично по значению устаревшему слову *компотница* («кухонная посуда для варки или столовая посуда для подачи компота, взварница» [13, т. II, стб. 376]). В поэме «Спекторский» (1925–1930) неологизм введен в сравнительный оборот. Сравнение с посудой для компота удачно отражает всю нелепость и многоликость советской коммуналки:

*В квартиру нашу были, как в компотник,
Набуханы продукты разных сфер:
Швея, студент, ответственный работник,
Певца и смирившийся эсер.*

Некоторые неологизмы построены на базе собственных имен существительных, например, прилагательное *Агитпрофсоюзский* произведено от аббревиатуры *Агитпрофсоюз* – «агитационный профессиональный союз железнодорожников» («Высокая болезнь», 1923, 1928), а прилагательное *Трапезундский* – от существительного *Трапезунд* (Трабзон), город, крупный торговый порт в Турции («Оригинальная», 1918) [33]. Устарели и вычурная аббревиатура нэповского периода, и название турецкого города, поэтому для носителей современного русского языка затруднительно восприятие текстов с подобными образованиями.

Загадку представляют и те слова, что образованы от иноязычных основ. Так, в процессе производства глагола *креш(е/и/а)ть* Б. Пастернак мог использовать в качестве исходного строительного материала как усеченную основу итальянского наречия *крешендо* (*крешендо*), так и полную основу английских существительных *crush* «раздавливание, дробление; давка», *crash I* «грохот, треск; авария, крушение», *crash II* «суровое полотно, холст» [20]. Исходя из того, что производящие основы могут быть разными, неологизм *крешить* (*крешеть/крешат*) в стихотворении «Перелет» (1922 или 1923) облакает в свою графическую форму либо значение «выравнивать, ревя все громче», либо значение «делать рельефным, дробить», либо значение «делать подобным холсту; разглаживать, полировать». Все три значения потенциально поддержаны контекстом. Кроме того, может существовать еще четвертая интерпретация новообразования: глагол мог быть произведен от исконно русского существительного *крех*, «стоны, хриплый крик» [13, т. II, стб. 494], и в таком случае звуковая семантика новообразования вызывает ассоциативные параллели с первой трактовкой глагола от наречия *крешендо/крешендо*:

*А над обрывом, стих, твоя опешит
Зарвавшаяся страстность муравья,
Когда поймешь, чем море отмель **крешет**,
Поскальзываясь, шаркая, ревя.*

На игре слов, порождающей двоякое толкование текста, основан и метод введения в художественный текст существительного *триангль* (от латинского *triangulum* «треугольник»):

*И когда твой блуждающий ангел
Испытает причалов напор,
Журавлями налажен, **триангль**
Отзвенит за тревогою хорд.*

(«Лирический простор», 1913)

В качестве производящего слова Б. Пастернак мог взять как латинское слово без окончания, так и производные от него существительные *триангуляция* «съемка местности по тригонометрии» [13, т. IV, стб. 840] и *триангулятор* «название ряда приборов, употребляемых

в геодезических работах» [5]. В первом случае толкование текста будет связано с образом улетающих клином журавлей, а во втором варианте трактовки метафизические и религиозные образы заслоняют собой реальные: трехголосное священное пение (образ Святой Троицы) отведет все тревоги лирического героя (образ альта), утолит все его земные печали.

Интерпретация текстов с концентрацией неологизмов

Некоторые тексты, благодаря нанизыванию неологизмов с «темной» семантикой, представляют собой настоящие ребусы. Возьмем, к примеру, стихотворение «Цыгане» (1914), одна из строф которого содержит эротические образы:

*Жародею Жогу, соподвижцу
Твоего девичья младежа,
Дево, дево, растомленной мышцей
Ты отдашься, долони сложа.*

В этом стихотворении на первый план выступает интерес автора к свободолюбию цыган – отличительной черте, проявляющейся во всех сферах жизнедеятельности этого народа, в том числе и в любви.

Жародей – это, вероятно, молодой цыган, способный зажечь кровь в женщине своей национальности, возбудив в ней половое желание. Далее сложнее. Как «перевести» сочетание *соподвижец девичья младежа*? Первый неологизм в этой перифразе создан в духе церковнославянских и древнерусских слов, которыми насыщен текст стихотворения (вокатив *дево*, форма множественного числа существительного с полногласием *долони*, неполногласие в существительном *град-Загреб*, исконно русское слово *смерд*, славянизм *твердь* и т.д.). Существительное *младеж* построено по типу слов *вертеж*, *крепеж* и, судя по всему, относится к *nomina abstracta*. Соединение этих слов должно обозначать примерно следующее: «Молодой здоровый цыган, ровесник цыганки».

Дальнейший текст стихотворения представляет собой сплошную метафору, в которой, несмотря на кажущуюся «самовитость» лексического строя, при внимательном изучении мы найдем только один неологизм:

*Жглом полуд пьяна напропалую,
Запахнешься ль подлою полонь,
Коли он в падучей поцелуя
Сбил сорочку солнечной скулой.*

Такой метафорический выверт с «пастернаковского» на русский можно перевести примерно так: «Каленым железом (жалом?) хрящевой оболочкой маслѳв (костей в суставах) совершенно пьяна, запахнешься ль в одежды, если он, в сумасшествии целуясь, повалил тебя на пол и загорелой скулой сбил твою сорочку?»

В этом отрывке Б. Пастернак применяет только один неологизм – *солнцевый* («загорелый»), который похож на узуальное прилагательное *солнцев* («принадлежащий солнцу» [25]), но в окружении специальных и диалектных слов практически незаметен.

Подобные сложности в восприятии текста возникают и при прочтении стихотворения «Мельхиор» (1914). Рассмотрим такой отрывок:

*Над канавой иззвеженной сиво
Столбенеют в тускле берега,
Оттого что мосты без отзыву
Водопьянью над згой бочага,*

*Но, курчавой крушася карелой,
По бересте дворцовой раздран,
Обольется и кремль обгорелый
Теплой смирной стоячих румян.*

Здесь встречается четыре неологизма, без раскрытия значения которых невозможна дальнейшая интерпретация текста: *иззве́женный*, *тусклó*, *водопьянь*, *карéла*. Новообразование *иззве́женный* – причастие от гипотетического глагола **иззвездить* (чередование *зд/жд/жс*) в значении «блестящий, отражающий блеск звезд»; существительное *тусклó* – омограф к наречию *ту́скло*, который обладает значением «тусклый блеск»; неологизм *водопьянь*, вероятно, образован на базе прилагательного *водопьяный* («шуточное: опившийся водою» [13, т. II, стб. 541]); существительное *карела* – семантический неологизм, возникший путем метонимического переноса на базе имени собственного *Карела* с переогласовкой *о/а*; ср. [13, т. II, стб. 412]: [*Карела*, Карелия. *Глухая карела*, *дикая карела*, отдаленные места Петрозаводского и Повенецкого уездов, населенные карелами. *олон.-петроз. Кул.*]. Карелой называется и местность (Карелия), и люди, проживающие в ней (карелы), и дерево, растущее в этой местности (карельская береза). Третье, контекстуальное, значение слова и проявляется в стихотворении Б. Пастернака.

После трактовки этих новообразований попробуем расшифровать и текст. Его «перевод» (вкуче с расшифровкой значений диалектизмов) звучит примерно таким образом: «Над серой канавой, блестящей тусклой водой, неподвижно стоят берега, потому что пьяные мосты качаются над дорогой омута (указывают дорогу в омут?), но, печалюсь, как курчавая карельская береза, станет теплым и красным (озарится солнечным светом) обгорелый кремль с дворцом из разорванной бересты».

Подобный прием «зашифровывания» текста помогает Б. Пастернаку создавать многоплановые образы, интригующие читателя непредсказуемостью своей интерпретации. Интересен и тот факт, что неологизмы поэта стоят в тесном окружении устаревших и областных слов, которые также помогают вуалировать, ретушировать новообразования. Все вместе эти языковые элементы создают «загадки и ребусы» поэтических произведений Б. Пастернака.

Библиографический список

1. *Асеев Н.* Стихотворения и поэмы / вступит. ст. и сост. А.И. Михайлова; подгот. текста и примеч. А.А. Урбана и Р.Б. Вальбе. Л., 1981.
2. *Бальмонт К.Д.* Стихотворения / вступит. ст., сост., подгот. текста и прим. В. Орлова. Л., 1969.
3. *Блок А.А.* Полное собрание сочинений и писем: в 20 т. М., 1997–2003. Т. 1–5, 7.
4. *Брюсов В.Я.* Сочинения: в 2 т. / сост., вступ. ст., коммент. А.А. Козловского. М., 1987. Т. 1: Стихотворения. Поэмы.
5. *Брюсов В.Я.* Стихотворения. Л., 1959.
6. *Бурлюк Д.* «Фрагменты из воспоминаний футуриста». Письма. Стихотворения / публ., предисл. и примеч. Н.А. Зубковой. СПб., 1994.
7. *Бурлюк Д.* Фонды в архивохранилищах: Рукописный отдел Пушкинского Дома (ИРЛИ РАН). Р I. Оп. 2. Ед. хр. 137; Научная библиотека Государственного Эрмитажа (ГЭ). РК. Б.д., <1928>; Отдел рукописей Российской национальной библиотеки (РНБ). Ф. 1032. Ед. хр. 1.
8. *Бурлюк Д., Бурлюк Н.* Стихотворения / вступит. ст., сост., подгот. текста и примеч. С.Р. Красицкого. СПб., 2002.
9. *Валавин В.Н.* Словотворчество Маяковского. Опыт словаря окказионализмов. М., 2010.
10. *Винокур Г.О.* Наследство XVIII в. в стихотворном языке Пушкина // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959.

11. *Волошин М.* Собрание сочинений / под общей редакцией В.П. Купченко и А.В. Лаврова. М., 2000, 2003–2004. Т. 1–2.
12. *Гиппиус З.Н.* Стихотворения / вступит. ст., сост., подгот. текста и примеч. А.В. Лаврова. СПб., 1999.
13. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / под ред. И.А. Бодуэна де Куртенэ: в 4 т. М., 1998 (репринт издания 1912–1914 гг.).
14. *Есенин С.* Полное собрание сочинений: в 7 т. (9 кн.). М., 1995–2001. Т. 1 – 1995. Т. 4 – 1996.
15. *Каменский В.* Стихотворения и поэмы / вступит. ст., подгот. текста и примеч. Н.Л. Степанова. М.; Л., 1966.
16. *Клюев Н.* Стихотворения и поэмы. Изд. 2-е. Л., 1977; Изд-е 3-е. Л., 1982.
17. *Кнорина Л.В.* Грамматика и норма в поэтической речи (на материале поэзии Б.Л. Пастернака) // Кнорина Л.В. Грамматика, семантика, стилистика. М., 1996.
18. *Колесников Н.П.* Словарь неологизмов В.В. Маяковского / под ред. Н.М. Шанского. Тбилиси, 1991.
19. *Лотман Ю.М.* Стихотворения раннего Пастернака и некоторые вопросы структурного изучения текста // Труды по знаковым системам. Тарту, 1969. Т. 4.
20. *Мюллер В.К.* Англо-русский словарь. М., 1991.
21. *Нарбут В.* Стихотворения / вступит. ст., сост. и примеч. Н. Бялосинской и Н. Панченко. М., 1990.
22. *Никульцева В.В.* Словарь неологизмов Игоря-Северянина / под ред. проф. В.В. Лопатина. М., 2008.
23. *Пастернак Б.* Стихотворения и поэмы: в 2 т. Л., 1990.
24. *Перцова Н.Н.* Словарь неологизмов Велимира Хлебникова / предисл. Хенрика Барана // Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 40. Wien; Moskau, 1995.
25. Сводный словарь современной русской лексики: в 2 т. / под ред. Р.П. Рогожниковой. М., 1990.
26. Словарь новых слов / Колодяжная Л.И., Шестакова Л.Л. // Информационно-поисковая система «Словари русской поэзии Серебряного века» (на основе электронной версии «Словаря языка русской поэзии XX века»). URL: <http://www.lexrus.ru/default.aspx?p=2674>. (дата обращения: 12.10.2020).
27. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой: в 4-х тт. / сост. Белякова И.Ю., Оловянникова И.П., Ревзина О.Г. М., 1996–2004.
28. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1981–1984.
29. Словарь современного русского литературного языка (БАС): в 17 т. М.; Л., 1948–1965.
30. *Сологуб Ф.* Неизданное и несобранное. Herausgegeben von Gabriele Pauer. München, 1989.
31. *Сологуб Ф.* Стихотворения. Л., 1978.
32. *Шершеневич В.* Стихотворения и поэмы / вступит. ст., сост., подгот. текста и прим. А.А. Кобринского. СПб., 2000.
33. Энциклопедический словарь / под ред. проф. И.Е. Андреевского; издатели Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон: в 41 т. и доп. СПб., 1890–1907.

В.В. Никульцева

Кандидат филологических наук, доцент

Заведующий кафедрой социально-гуманитарных и общеправовых дисциплин

Московский финансово-юридический университет МФЮА

E-mail: severjanin@list.ru

РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДА В РОССИИ И США В XX–XXI ВВ.

А.В. Чернышева

Аннотация. Переводческая практика развивается с первых контактов носителей различных языков. Множество дошедших до нас сведений свидетельствует о том, что человечество уже в самом начале своей истории столкнулось с проблемой передачи содержания с одного языка на другой. В данной статье проанализированы тенденции и направления развития переводческой деятельности и науки о переводе в России и США в XX–XXI вв. В качестве методологической основы был использован системный подход. В работе использованы методы анализа и синтеза, сравнения, анализа документов, описательной статистики. В ходе работы было рассмотрено состояние переводческой практики в России и США к началу XX в. и мировые тенденции развития переводческой деятельности в XX–XXI вв., а также были определены перспективы развития переводческой деятельности и науки о переводе.

Ключевые слова: перевод, переводческая практика, переводоведение, машинный перевод, история перевода.

THE EVOLUTION OF TRANSLATION SCIENCE IN RUSSIA AND THE USA IN THE XX–XXI CENTURIES

A.V. Chernysheva

Abstract. Translation has been evolving since the first contacts between native speakers of different languages. A lot of information that has come down to us shows that humanity already at the very beginning of its history faced the challenge of conveying content from one language to another. In this article, we analyzed the trends and patterns in the evolution of translation science in Russia and the United States in the XX–XXI centuries. A systematic approach was used as the methodological basis. This paper uses methods of analysis and synthesis, comparison, document analysis, and descriptive statistics. This study reviewed the state of translation practice in Russia and the United States as of early XX century, also considered the global trends in the evolution of translation science in the XX–XXI centuries, and identified the prospects for the development of translation science.

Keywords. Translation, translation science, translation studies, machine translation (MT), translation history.

К концу XIX в. начали появляться первые признаки, знаменующие новый период в развитии теории и практики перевода. Рос социальный статус переводчиков. Перевод окончательно оформился как самостоятельный вид профессиональной деятельности. К традиционным языкам перевода – таким, как французский, английский и немецкий – добавились языки скандинавских стран, испанский и итальянский и др. К этому времени во всех европейских странах, включая Россию, установилась и официально закрепились литературная письменная норма языка.

В России, как и в других европейских странах, существовали и развивались общие тенденции, продолжавшие переводческие традиции XIX в. [5]

В середине XIX в. получили широкую популярность такие журналы, как «Современник», «Отечественные записки», «Сын Отечества», «Библиотека для чтения». На страницах этих журналов впервые русскому читателю представилась возможность познакомиться с текстами многих европейских и американских писателей. В русском переводе перечисленные журналы опубликовали такие произведения Ч. Диккенса, как «Посмертные записки Пиквик-

ского клуба», «Оливер Твист», «Домби и сын», «Крошка Доррит» и др. Также печатались романы Уильяма Теккерея, Ги де Мопассана, Даниэля Дефо.

Изучению переводческой культуры XIX в. посвящено множество работ, созданных во второй половине XX в. ведущими литературоведами.

XIX столетие началось с «Золотого века» русской поэзии. Для переводчиков это был период созидания, они прославились своими переводными шедеврами. Начало XIX в. подчеркивало разницу между прозой и поэзией перевода. Одной из самых выдающихся фигур русской культуры того периода был Василий Жуковский, на которого А.С. Пушкин ссылался как на гения переводов.

Во второй половине XIX в. увеличился объем переводной литературы. Тогда наблюдался упадок поэзии и подъем прозы. Начиная примерно с 1860 г. в русской культуре доминировало сословие или группа людей, называемая интеллигенцией. Ее представители не говорили и не читали на иностранных языках, а это значит, что требовалось большее количество переводов. Количественный рост привел к снижению качества таких переводов. Большинство переводов указанного периода были очень далеки от оригинальных текстов, так как они передавали исходный текст поверхностно, дословно, они не передавали его стиль.

В этот период также произошло изменение статуса переводной литературы. Если в начале XIX в. зарубежные произведения были приняты русской литературой, то в конце XIX в. ситуация изменилась: переводная литература была вытеснена из оригинальной художественной литературы.

Искусство перевода на протяжении XIX в. обогатилось представлениями и техническими приемами, позволявшими во все большей мере передавать богатство художественных произведений. Со временем стало окончательно ясно, что в рамках дословного, «буквального» перевода решать такие задачи невозможно; напротив – вольный перевод приветствовался, если он способствовал сохранению «впечатления». На всем протяжении XIX в. русские переводчики накапливали солидный опыт перевода художественных произведений, вскрывая в тексте оригинала новые слои особенностей и пытаясь их передавать [8].

В США ситуация с переводом отличалась от российской.

На протяжении всей американской истории перевод был обоюдоострым оружием в своих социальных функциях. Он позволил Соединенным Штатам расти в размерах и силе: он сделал возможной колонизацию, лишение собственности и ассимиляцию народов, чей родной язык не был английским, и он продолжает поддерживать политическую и экономическую гегемонию, которой страна пользовалась со времен Второй мировой войны. Перевод способствовал формированию определенно американской идентичности: он сыграл важную роль в создании Национальной литературной и политической традиции, одновременно работая над диверсификацией американской культуры и ускорением культурных инноваций и социальных изменений.

До XX в. переводческая практика и наука о переводе развивались довольно-таки медленно.

Одним из известных переводчиков был Джон Элиот (1604–1690 гг.), английский священник, писатель и переводчик. Свой вклад в развитие перевода в США внесла Сара Уиннемакка (1844–1891 гг.) – американский переводчик, лектор и писательница. Сара также была членом племени Пайутов. Еще одним человеком, оставившим свой вклад в развитии перевода в США, был Джордж Рипли (1802–1880 гг.) американский священник, журналист и переводчик. Рипли принадлежал к группе интеллектуалов Новой Англии, которые были известны как трансценденталисты за их интерес к европейской философии и литературе [2].

Концепции раннего структурализма, господствовавшие в американской лингвистике в начале XX в., с ее принципиальным отказом от изучения семантики, мало что сделали

для пробуждения интереса лингвистов к переводу, которым во время изучения пришлось обратиться к такому расплывчатому понятию, как смысл текста. Следует также отметить, что переводческая деятельность в США была относительно скромной, и сами переводчики не испытывали потребности в теоретическом осмыслении своей работы. Прагматическая ценность теории перевода была весьма сомнительной. Это обесценивало все попытки создания подобной теории в глазах практичных американцев.

В 1950-е и 1960-е гг. теория перевода начала интенсивно развиваться, в результате чего появился ряд специальных монографий и сборников. Появилась книга, посвященная вопросам межъязыковой коммуникации.

Особую роль в развитии теории и практики межъязыковой коммуникации, как в США, так и за рубежом, сыграли в рассматриваемый период Юджин Найда и его коллеги, занимавшиеся проблемами, возникающими при переводе Библии на «экзотические» языки (в частности, на языки американских индейцев).

Для американских переводоведческих исследований в 80-е гг. XX в. характерен все более широкий подход к вопросам перевода. Если в предыдущий период многие работы переводчиков выполнялись в своеобразной теоретической изоляции, без учета опыта других стран (прежде всего европейских), то теперь переводчики США все чаще стали опираться на труды зарубежных авторов (за исключением работ советских ученых), вступать с ними в дискуссию, давать оценку своим теориям. Самой серьезной работой начала этого периода можно считать книгу С. Басснетта-Макгайра «Переводоведение». Основное внимание исследователя уделяется проблемам художественного перевода.

Из всего выше написанного можно сделать вывод, что основная доля развития перевода в США пришлось не на начало XX в., а на середину и даже на конец столетия.

В переводческой практике и науке о переводе за XX–XXI вв. произошли разительные изменения.

XX в. называют веком перевода, поскольку он затронул все сферы жизни – социальную, экономическую и культурную. С одной стороны, в XIX в. перевод был в основном связан с художественной литературой, то есть был односторонним средством общения образованных людей. С другой стороны, торговля в XIX в. велась на языках господствующих наций, а дипломатическая практика велась сначала на латыни, а затем на французском языке. В XX в. был сделан перевод экономической и политической документации на все, даже второстепенные языки. В начале 1990-х гг. членами Организации Объединенных Наций были более 175 государств, и каждая из них требовала синхронного перевода на язык их государства. Транснациональные компании распространились по всему миру, увеличивая потребность в переводе. Появились специальные бюро переводов для перевода договоров, инструкций по эксплуатации и технической информации. Это создало переводческую индустрию. Научно-техническая революция подчеркнула роль перевода в продвижении открытий и новых технологий [7].

В XX в. английский язык занял место международного языка во всем мире, которое прежде принадлежало латыни. Английский язык используется в торговле, бизнесе, науке и средствах массовой информации, поэтому количество переводов на английский язык намного превышает количество переводов на любой другой язык. Благодаря переводу некоторые авторы более известны за рубежом, чем в своих странах. Например, с одной стороны, Т. Драйзер гораздо лучше известен в России, чем на родине, а с другой стороны, иностранная аудитория зачастую лучше знакома с переводными произведениями русских диссидентов, чем некоторые русские люди.

В XX в. наблюдался всплеск интереса к переводоведению. Были созданы международные и национальные профессиональные ассоциации, изданы переводческие периоди-

ческие издания (британские «The Translator» и «American Translation Review», французские «Traduire» и «Palimpseste», немецкие «Lebende Sprachen», «Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer», «Der Übersetzer» и «Translation Theorie»).

XX столетие положило начало научно-техническому переводу. В мире издавалось более 100 тыс. журналов на разных языках, которые включали в себя 4 млн статей; ежегодно патентовалось около 200 тыс. изобретений, было написано более 250 тыс. научных работ. Благодаря огромному объему информации, необходимой для перевода, развивались системы машинного перевода. Всесоюзный центр научно-технического перевода (Москва) был одним из крупнейших учреждений, занимающихся разработкой машинного перевода. В изучение перевода были введены структурная лингвистика и теория коммуникации.

Вторая половина XX в. ознаменовалась глубоким изучением перевода, который иногда называют «Теория перевода», «Наука о переводе», «Лингвистика перевода» или даже «Переводоведение». В этот период произошли количественные и качественные изменения, которые в значительной степени повлияли как на характер переводческой деятельности, так и на требования к письменному переводу и переводчикам. Можно заметить резкое увеличение масштабов переводческой деятельности после окончания Второй мировой войны, появление новых видов перевода, выдвижение на первый план информативных переводов. Большое количество информативных переводов означало значительные изменения в требованиях, предъявляемых к переводчику и к условиям его работы. За границей утверждали, что переводческие исследования начались в 1972 г. с работы Холмса, представленной на конференции в Нью-Йорке (Третий Международный конгресс по прикладной лингвистике «Название и происхождение переводоведения»). Однако, к сожалению, европейские и американские ученые, по-видимому, не были осведомлены о достижениях русской и советской школы переводоведения. Работы В. Комиссарова, А. Швейцера, А. Федорова и многие другие подтвердили статус переводоведения как самостоятельной дисциплины еще в 1950-е гг. [3]

Как в Европе, так и в России наиболее обсуждаемой проблемой в переводоведении являлась проблема переводимости. Многие выдающиеся ученые (Л. Вайсгербер, У. Куайн и др.) выражали сомнения в возможности перевода текста, отражающего особое видение мира. Это привело к изменению нормы поэтического перевода, согласно которой во Франции перевод стихов осуществлялся в прозе. Ставился вопрос о разделении принципов перевода художественных и нехудожественных текстов. Норма перевода специальных текстов предусматривала передачу когнитивной информации, которая является доминирующей для данного типа текста, при этом сохранение формальных признаков оригинала считалось несущественным для перевода.

В практике устного перевода появился новый тип перевода – синхронный (1927 г.). В СССР синхронный перевод впервые был использован в 1935 г. на XV Международной конференции психологов, но широкое распространение синхронный перевод получил в послевоенный период. Накопленный к середине XX в. эмпирический опыт перевода и осмысление его в научных трудах отечественных и зарубежных ученых подготовили выделение теории перевода в качестве самостоятельной науки, со своим предметом и задачами исследования.

Термин «переводоведение» был введен в 1970-е гг. американским переводчиком и теоретиком, жившим в Голландии, Джеймсом Холмсом. К середине 1980-х гг. этот термин получил широкое распространение и стал наполняться собственным содержанием.

Самый высокий этап развития переводоведения пришелся на 1990-е гг. В начале этого периода наблюдалось явное несоответствие между учебными программами для переводчиков, которые были наиболее тесно связаны с теорией устного перевода, и новообразованными переводческими исследованиями.

На сегодняшний день это несоответствие исчезло, и термин «переводоведение» в ряде случаев относится к программам подготовки переводчиков и преподавания иностранных

языков, а также к образовательным программам по литературе и лингвистике. Все это говорит о том, что существует глобальный интерес к изучению различных аспектов перевода, и что этот интерес значительно возрос в результате глобальных политических и экономических изменений в начале 1990-х гг. (распад Советского Союза, отмена апартеида в Южной Африке, установление отношений Китая с Западом и др.), давших миллионам людей возможность заниматься международным туризмом. Все это имело такие образовательные последствия, которые, в частности, отразились на растущем интересе к получению переводческого образования во всем мире. С 1990-х гг. количество монографий, конференций, учебных программ и журналов возросло до такой степени, что первые приверженцы переводоведения и представить себе не могли такого в 1970-е гг. Приведу в пример лишь несколько значительных специальных журналов, посвященных переводоведению: «Babel», «Forum», «Meta», «Perspectives», «TTR», «Target», «Translation Studies», «Translation», «The Translator». Этот список можно продолжать и продолжать.

Интернет произвел революцию в способности получать доступ, переводить и понимать тексты и документы со всего мира, будь то современные или исторические произведения. Чрезвычайно важно то, что современные инструменты и практика еще больше усиливают необходимость понимания культуры исходной страны и культуры целевой аудитории. Хотя некоторые службы мгновенного перевода способны выполнять только метафазный перевод (буквальный перевод дословно), специализированные фирмы, платформы и переводчики могут переводить тексты и устные слова на несколько языков, соблюдая при этом релевантность и культуру целевого получателя.

Очевидно, что перевод стал важным фактором в контексте глобализации в XXI в. Нет никаких сомнений в том, что переводоведение, которое в 1970-е гг. представляло собой первоначальный набор идей, выдвинутых небольшой международной группой ученых, не удовлетворившихся маргинальным положением теории перевода в лингвистике и литературоведении и просто стремившихся открыть новые подходы к идее создания и передачи текстов в условиях межъязыковых и межкультурных ограничений, развивается в настоящее время [4].

Прежде чем говорить о перспективах развития переводческой деятельности и науки о переводе, нужно привести несколько примеров того, как же все-таки изменилась переводческая деятельность и наука о переводе.

В 1940–1950-е гг. начали появляться первые теоретические работы по переводу, например, К. Чуковского «Высокое искусство» (1941). Тогда только началось развитие научно-технического и военного перевода. Происходило быстрое развитие устного перевода.

Уже в 1950-е гг. началось противопоставление литературоведческого и лингвистического подхода в переводоведении: новаторский труд Я.И. Рецкера «О закономерных соответствиях при переводе на родной язык» (1951) и работа А.В. Федорова «Введение в теорию перевода» (1953). В то время теория перевода была объявлена «буржуазной» наукой. В 1960–1990-е гг. ослабело противостояние лингвистического и литературоведческого подходов в переводоведении – об этом написано в сборнике «Теория и практика перевода» (1962) под редакцией Б.А. Ларина. Также происходило ослабление цензуры, и появился феномен гиперпереводимости. В 1990-е гг. произошло исчезновение государственной издательской системы, падение социального статуса переводчиков и расцвет университетского переводоведения. До сих пор продолжается дискуссия по поводу того, считать ли перевод творчеством или научным процессом, который нужно описывать в строгих формулах.

Так что же принципиально нового появилось в последние десятилетия? В течение многих лет инструментами переводчика были чернила, перья и бумага. С их помощью святой Иероним перевел Библию. Важной составляющей мастерства переводчика было знание кал-

лиграфии. Многое изменилось с появлением компьютеров и машинного перевода. Машинный перевод (МТ) относится к полностью автоматизированному программному обеспечению, которое может переводить исходный контент на целевые языки. Люди могут использовать МТ, чтобы перевести текст и речь на другой язык, программное обеспечение МТ может работать без вмешательства человека. С приходом технологий многое изменилось не только в работе переводчиков, но и в жизни простых людей: появились голосовые помощники, фотоперевод, текстовые редакторы, мобильные переводы, карманные переводчики, лучшим другом переводчика стали поисковые системы.

Отходя от технических новшеств, хочется сказать о новом современном направлении в развитии деятельности устного переводчика – переводе в медицинских и административных учреждениях. Такие переводчики называются коммунальными. Их миссия состоит в том, чтобы облегчить иностранному гражданину контакт с властями. Это требует глубокого знания культуры и социальной специфики народов и стран, представляющих оба языка, а также социальной и личностной психологии [6].

В XVIII–XIX вв. перевод был достаточно вольным: что-то упускалось, что-то добавлялось. В XX в. перевод стал более популярным, появились бюро переводов, которые стали устанавливать определенные правила для профессиональных переводчиков. Например, ярким представителем переводчиков XIX в. является В.А. Жуковский, который часто переделывал оригинал на русский лад, и нередко эта русификация не ограничивалась отдельными компонентами, а перерастала в полную замену национальной картины. Вот пример: перевод В.А. Жуковским баллады Г. Бюргера «Ленора», который был опубликован под названием «Людмила»: там был заменен исторический фон подлинника (Австро-прусская война 1741–1748 г. заменена Ливонскими войнами), а также изменился язык баллады (с грубоватого народного на фразеологию поэзии русского сентиментализма).

Подводя итоги и говоря о том, как же изменилась переводческая практика, можно выделить несколько моментов. Специфика письменного перевода была обусловлена религиозными, социокультурными представлениям, свойственными какой-либо эпохе, она также зависела от отношения людей определенной эпохи к переводу. Можно также заметить, что переводчики постепенно осваивали умение передавать новые и новые особенности текста, поэтому развитие техники письменного перевода можно назвать прогрессивным процессом.

Если мы хотим увидеть, как развивается переводоведение в настоящее время, то можно выделить четыре тенденции, которые доминировали в нем в течение последних пятидесяти лет: интернационализация, новые отношения теории и практики, растущий эмпиризм и междисциплинарная работа.

Перед нами встает еще один вопрос: что же будет с переводом? Если раньше перевод предназначался только для монахов, лингвистов и ученых, то сегодня он превратился в бурно развивающуюся индустрию, охватывающую весь земной шар. Поскольку спрос на переводческие услуги очень высок, существует множество бюро переводов (иначе называемых поставщиками языковых услуг), конкурирующих за большие доли рынка. Заглядывая в будущее, мы можем ожидать, что перевод все больше и больше входит в технический век с машинным переводом и нейронными сетями, такими как те, которыми владеет переводчик Google, и устными переводчиками, такими как Pilot. Многие ученые твердят о том, что в скором времени будут разработаны совершенно новые программы для перевода. Они смогут точно передавать информацию, сохранив при этом смысл и стиль текста. Поэтому существует скрытый страх, что переводчики, как специалисты однажды могут быть заменены машинами, но этот день все еще находится далеко в будущем [1].

В целом глобальный рынок переводческих услуг будет продолжать расти по мере того, как мир будет продолжать глобализацию. Следовательно, вместо того, чтобы раствориться

в древней истории, переводческая индустрия будет по-прежнему играть важную роль в поддержании связей общества.

Библиографический список

1. *Алексеева И.С.* Введение в переводоведение. М., 2004.
2. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. М., 2002.
3. *Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т.* Наука о переводе. История и теория с древнейших времен до наших дней. М., 2008.
4. *Нестеренко В.С.* Проблемы существования и перспективы развития глобального английского в современном мире // Язык и культура. 2011. № 2.
5. *Сдобников В.В., Петрова О.В.* Теория перевода. М., 2007.
6. *Топер П.М.* Перевод в системе сравнительного переводоведения. М., 2000.
7. *Федоров А.В.* Введение в теорию перевода. М., 1953.
8. Awadesh Kumar Mishra, V. Saratchandran Nair // Translation Today. 2014. Vol. 8. № 1.

А.В. Чернышева

Студент

Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт

ОСОБЕННОСТИ И ВИДЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Д.Р. Головки

Аннотация. Актуальность данной работы подчеркивается тем, что в современном мире технологии развиваются с необычайной скоростью и занимают важное место в жизни почти каждого человека. Сложно себе представить такую компанию, которая не использует достижения технологического прогресса. Развитие технологий касается и работы переводчика, поскольку в прикладной лингвистике машинный перевод является одним из самых перспективных и прогрессирующих направлений развития. Основной задачей машинного перевода является облегчение работы переводчика. Целью данной работы являлось подробное ознакомление с особенностями машинного перевода, механизмами работы программ-переводчиков и степенью участия человека в процессе перевода (то есть уровнем автоматизации). Использованные методы исследования: изучение и анализ специфической литературы, классификация, обобщение. В статье были выявлены специфические особенности использования различных систем машинного перевода, их достоинства и недостатки, а также рассмотрены механизмы их работы. В заключение можно отметить, что до уровня полной автоматизации современный машинный перевод еще не дошел, и его эффективность, прежде всего, зависит от сферы, в которой он применяется.

Ключевые слова: машинный перевод, особенности перевода, технологии перевода, автоматизированный перевод, системы машинного перевода.

PECULIARITIES AND TYPES OF MACHINE TRANSLATION TECHNOLOGIES

D.R. Golovko

Abstract. The relevance of this work is highlighted by the rapid speed at which technology develops in the modern world, the place it takes in everyday lives of almost all humans. It is hard to imagine a company that doesn't utilize the achievements of technological progress. Nowadays, machine translation is one of the most promising branches of technological development in applied linguistics, and thus, it applies to the work of translators. Currently, the main objective of the aforementioned development is providing assistance to the work of translators. The main aims of this article are as follows: detailed study of the features and peculiarities of machine translation, the mechanisms of translational programs and the degree of human involvement in the process of translation (i.e. the level of automation). While writing this article, we utilized such methods of research as study and analysis of specific literature of varied origins, as well as classification and generalization of the discovered information. As a result of writing this article, specific features and mechanisms of machine translation systems were identified, including the advantages and disadvantages thereof, and also their operation mechanisms were examined. In conclusion, it can be noted that modern machine translation has yet to reach the level of full automation, and its effectiveness primarily depends on the area in which it is applied.

Keywords: machine translation, peculiarities of translation, technologies of translation, automatic translation, systems of machine translation.

Термин «машинный перевод» может пониматься в двух различных смыслах – в широком и в узком.

В широком смысле машинный перевод – это область научных исследований, изучающая лингвистику, кибернетику и отчасти – математику, которая имеет целью построение систем, реализующих непосредственно сам машинный перевод.

В узком смысле машинный перевод является процессом перевода некоторого текста с одного естественного языка на другой, реализуемый компьютером с возможным участием

человека. Как правило, входной текст не сопровождается никакими указаниями по контексту или цели перевода, хотя это и возможно.

Машинный перевод обладает собственными разновидностями, а также специфическими стратегиями и механизмами.

При машинном переводе человек может иметь разную степень участия:

1. Предредактирование – человек вручную подготавливает текст к машинной обработке: убирает неоднозначные сочетания, в некоторых ситуациях в целом упрощает исходный текст.
2. Интерредактирование – человек вмешивается непосредственно в процесс перевода и разрешает сложившиеся сложные ситуации.
3. Постредактирование – человек обрабатывает конечный результат машинного перевода и исправляет недочеты.
4. Смешанное участие человека – любые из трех вышеперечисленных вариантов могут быть применены к одному тексту одновременно.

Перевод, выполняемый человеком, но с помощью какой-либо программы-помощника (например, компьютерного словаря) называется автоматизированным.

Разновидностями машинного перевода являются:

- статистический машинный перевод;
- машинный перевод на основе примеров;
- машинный перевод на основе правил;
- нейронный машинный перевод;
- гибридный машинный перевод.

Статистическим называется перевод, основанный на сравнении больших объемов языковых пар, или корпусов текста (text corpora). Первые идеи такого перевода были предложены Уорреном Уивером в 1949 г. и были глубоко связаны с теорией вероятности и информационной теорией Клода Шеннона, американского инженера, криптоаналитика и математика.

Словарь является основой любой статистической системы перевода, и обозначается термином «таблица переводов». Схема работы такой системы выглядит следующим образом: части исходного текста анализируются компьютером и происходит их сравнение с таблицей переводов. В ней находятся несколько самых вероятных переводов для каждой части исходного текста, а затем эти части оцениваются вероятностной моделью. Наиболее вероятные значения являются конечным результатом перевода. Такой перевод был очень времяемким, поскольку в более старых компьютерах не хватало памяти для хранения всех элементов – текста оригинала и соответствующим каждой части переводам. Изначально такой перевод производился пословно, но системы статистического перевода продолжали развиваться, и стало возможным разбивать текст на другие разные части, кроме как по словам: по фразам, по предложениям или по синтаксису. Чаще всего начал использоваться перевод по предложениям.

Преимуществами такого перевода являются:

1. Более эффективное использование ресурсов по сравнению с другими методами.
2. Как правило, системы статистического машинного перевода не приспособлены под какие-то конкретные пары языков.
3. Легко добавлять новые направления перевода.

Недостатками являются:

1. Недостаточное количество параллельных корпусов текста, поскольку их создание достаточно дорогое.
2. Многочисленные грамматические ошибки, исправить появление которых достаточно тяжело.

3. Статистический машинный перевод, как правило, работает хорошо только для тех пар языков, в грамматиках которых нет значительных различий по порядку слов.

Примерами систем, которые используют статистический машинный перевод являются: Google Translate (до 2016 г.), Microsoft Translator (до 2016 г.), SYSTRAN (до 2016 г.), Yandex Translate (до 2017 г.)

Все вышеуказанные примеры отказались от данной системы в пользу нейронного машинного перевода, из чего можно сделать вывод что данная система является недостаточно совершенной и проигрывает нейронному переводу.

Машинный перевод на основе примеров состоит из двуязычных параллельных корпусов, содержащих пары предложений. В систему вносится большое количество таких предложений-примеров, и процесс перевода происходит по аналогии с этими примерами. Эта идея была впервые предложена японским специалистом по компьютерным наукам Ма-кото Нагао в 1984 г. Она основана на представлении о том, что любой человек-переводчик не продельывает глубокий лингвистический анализ при переводе, а пользуется аналогией: разбивает предложение на фразы, переводит их, а затем составляет из полученных фрагментов предложение, соответствующее грамматическим и лексическим нормам языка перевода.

Алгоритм работы данной системы схож со статистическим, поскольку они используют фактически тот же самый принцип словаря, только в этом случае он состоит не из языковых пар, а из предложений-примеров. Однако, в отличие от статистического машинного перевода, здесь после поиска соответствий происходит еще и рекомбинация, и выравнивание полученного результата, чтобы текст полностью соответствовал грамматике целевого языка.

Нагао отмечал, что эта система особенно хорошо приспособлена к переводу между двумя абсолютно разными языками, например, между английским и японским. Также стоит упомянуть и то, что ее принципы делают ее хорошо приспособленной для перевода фразовых глаголов.

Машинный перевод на основе правил, также называемый классическим подходом к машинному переводу, имеет в основе грамматические, синтаксические, морфологические и семантические закономерности языков перевода и оригинала.

Этот подход включает в себя три разные стратегии перевода:

1. Системы пословного перевода.
2. Трансферные системы.
3. Интерлингвистические системы.

Стратегия, применяющая *системы пословного перевода*, является самой старой – первым поколением в машинном переводе. Ее суть заключается в преобразовании слов или словосочетаний языка оригинала в их эквивалент на языке перевода. Моделирование функционирования всей языковой системы в целом в этом методе не предусмотрено, используются фактически исключительно только языковые соответствия, предоставленные в словаре, который задействован в данной системе машинного перевода.

Стратегия, используемая *трансферными системами*, является более продвинутой, поскольку задействует знания как языка оригинала, так и языка перевода.

Процесс перевода происходит таким образом:

- анализ текста оригинала и определение его грамматической структуры;
- перевод грамматической структуры языка оригинала в грамматическую структуру языка перевода;
- генерация текста на языке перевода.

Данная стратегия позволяет получить достаточно точный перевод, и во многом является вполне адекватной.

Поскольку стратегия прямого перевода во многом являлась несовершенной, появились **интерлингвистические системы**. При таком переводе текст оригинала преобразуется в интерлингву, то есть абстрактное, независимое от правил языка оригинала, понимание текста. Затем из этой интерлингвы текст преобразуется на язык перевода. Механизмы работы данной стратегии в некотором смысле схожи с трансферной системой. Принципиальным различием является то, что интерлингвистические системы полностью независимы от грамматик обоих языков при составлении абстрактного понимания текста, а трансферные системы не отходят в своем понимании от грамматик двух задействованных в работе языков.

Проблемой данной стратегии является, непосредственно, сама интерлингва, поскольку создание такого механизма и определение «абстрактного» языка в целом являются достаточно сложными задачами.

Достоинствами, общими для всех стратегий машинного перевода на основе правил, являются:

1. Независимость от области перевода. Большая часть принципов, задействованных этими стратегиями, подходит для перевода текстов абсолютно различных направленностей.
2. Развитие данных систем может продолжаться бесконечно. Не существует такой ошибки, которую было бы невозможно исправить добавлением в систему нового конкретного правила для той или иной ситуации.
3. Тотальный контроль над механизмами перевода. Поскольку все правила, задействованные этими системами, прописаны вручную, невозможно появление неотслеживаемых ошибок. Любое нарушение в работе механизмов подлежит отладке.

Недостатками являются:

1. Высокая стоимость составления словарей.
2. Тяжесть решения проблемы многозначности.
3. Несмотря на то, что ошибку в любом правиле возможно отследить, это дорого и трудно, на это уходит много времени.

Нейронный машинный перевод использует большую искусственную нейронную сеть. Такой подход задействует лишь крошечную часть всей той памяти, которая необходима статистическому машинному переводу, то есть является намного более ресурсоемкой. Нейронная сеть – это система, состоящая из огромного количества соединенных между собой простых процессоров. Ее основной чертой является способность самообучаться в пределах одного языка, и применять полученные знания при переводе. Нейронная сеть так же использует наработки машинного перевода на основе примеров, повышая точность и адекватность перевода.

Гибридный машинный перевод стремится объединить лучшие черты всех вышеописанных методов. Он характеризуется использованием нескольких механизмов машинного перевода одновременно, в пределах одной системы. Толчком к развитию такого подхода является стремление повысить точность и адекватность машинного перевода, исключить те недочеты, с которыми сталкивается и не может успешно справиться тот или иной подход.

Следует также упомянуть и концепцию **памяти переводов**. Она не является системой машинного перевода, а представляет из себя базу данных, которая содержит ранее переведенные сегменты текста. Это средство используется крайне часто, поскольку сокращает время, требуемое на перевод. Если система машинного перевода находит сегмент текста, полностью соответствующий имеющемуся в базе, она не переводит его заново, а использует перевод, уже хранящийся в базе.

У этой концепции есть свои недостатки:

1. Использованный сегмент текста может быть предназначен для использования в другом контексте и не совпадать по смыслу.

2. Если в базу попадет сегмент с ошибкой, она распространится на все тексты, в которых он будет использован.
3. Разработка и обновление таких баз – достаточно дорогостоящая работа, поскольку она все еще выполняется людьми, а не происходит автоматически.
4. Современные базы переводов поддерживают не все текстовые форматы.

У машинного перевода есть несколько преимуществ, доступных исключительно благодаря его механизированной сути.

Такой перевод происходит намного быстрее, чем выполняемый человеком. Современные компьютеры развиты настолько, что преуспевают в быстрой обработке массивов информации, неподвластной пока что человеческому мозгу в его биологической форме. Несмотря на то, что быстрый перевод не всегда будет точным (и возможно получится даже несколько абсурдным), для таких вещей, как просмотр иностранной Интернет-страницы или страницы запроса поисковых систем, этого поверхностного понимания будет вполне достаточно.

Загрузить в машину новый модуль информации по какой-либо узконаправленной и специфической теме можно намного быстрее, чем обучить человека-переводчика. Это также делает машинный перевод более универсальным. Компьютер никогда не станет задаваться вопросом, что именно он переводит, – и это обеспечивает не только вышеупомянутую универсальность, но и конфиденциальность. Некоторые люди предпочитают, чтобы их личная переписка оставалась исключительно личной.

Стоит отметить и цену вопроса – некоторые программы машинного перевода фактически не требуют от пользователя никаких финансовых вложений, кроме оплаты счета за Интернет. Работа же переводчика-человека является оплачиваемым трудом.

К недостаткам машинного перевода можно отнести высокую стоимость и сложность разработки его систем. Самым большим его недостатком все еще является сравнительно низкое качество, количество допускаемых ошибок в грамматике и лексике, несвязность итогового текста. Машинный перевод все еще неспособен самостоятельно выявлять и передавать нюансы текста, такие как культурные особенности мышления, в некоторых случаях – сленг, эмоциональную окраску. Машинный перевод неустойчив и не дает одинакового, держащегося на одном уровне качества, которое можно ожидать от переводчика-человека. С некоторыми текстами компьютер справится отлично, а с другими – плохо, и способа определить, по какому принципу это происходит, пока что не существует.

Переводимость – это возможность адекватного перевода текста с языка оригинала на язык перевода.

Машинный перевод сталкивается с большим количеством проблем, как специфических (связанных с сутью компьютерных систем и механизмов), так и общих (переводчики прошлого поднимали вопросы о переводимости за долгое время до появления каких-либо систем механизированного перевода в целом). Такие знаменитые личности, как В. Гумбольдт или Г.В. Лейбниц, ставили под сомнение саму возможность адекватной передачи колорита одной культуры и национального своеобразия через язык другой национальности. И вправду, проблема многозначности при машинном переводе является одной из самых сложных прикладных задач, связанных с лексическим значением, даже если принимать во внимание, что существует и другой подход – концепция универсальной переводимости, сформированная на идеях трансформационной грамматики Н. Хомского. «Все, что выражено на одном языке, может – пусть не без труда и не без потерь – быть выражено на любом другом языке... Сказанное касается не только рациональной информации, но даже «непереводимых» стихотворений, фразеологизмов и словесных каламбуров».

Стоит упомянуть и чисто техническую сторону вопроса – машинный перевод не обладает такими врожденными механизмами, как зрение или слух, с помощью которых любой

переводчик-человек распознает непосредственно сам материал перевода. Без вовлечения других областей науки машинный перевод попросту не представляется возможным, поскольку на эту проблему ответ ищут инженеры и программисты, а не сами переводчики. Такая вещь, как индивидуальная окраска звучания, все еще является для компьютеров абсолютно недосягаемой не то что для передачи на переводе, а даже для распознавания в целом, поскольку еще не создано такой системы, которая сможет соединить тон и значение.

Над поиском решений всех этих проблем ведутся активные работы и исследования, и совершено уже немало прорывов и открытий, помогающих улучшать системы машинного перевода. Существующие технологии уже могут оказывать посильную помощь в работе переводчика, предоставлять черновые варианты перевода текстов, которые в некоторых ситуациях быстрее отредактировать, чем переводить вручную с самого начала.

Несмотря на то, что современные компьютерные программы перевода уже достаточно адекватны по некоторым параметрам, и совершенствуются изо дня в день, на глазах улучшаются результаты перевода в самых распространенных языках, они все же до сих пор не всегда справляются с задачей правильного подбора контекстуально необходимого варианта перевода. Контекст – это законченная в смысловом отношении часть текста, и от него зависит решение переводчика по применению того или иного эквивалента. Без контекста сложно понять точный смысл отдельных слов. Соответственно, и выбрать правильный эквивалент при переводе становится намного сложнее. Машинному переводу пока что неподвластен анализ контекста на том же уровне, что человеку-переводчику. Удачное решение данной проблемы важно не только для машинного перевода, но и для других систем обработки текстов – программ поиска и классификации.

Также проблему многозначности представляет грамматическая и лексическая полисемия, то есть многозначность внутри одного и того же слова. Лексическая полисемия подразумевает способность одного слова обозначать несколько предметов или явлений. Грамматическая – совпадение разных грамматических форм одной лексемы.

Существует два основных вида решения этой проблемы: автоматический и интерактивный (так же называемый диалоговым или полуавтоматическим).

Автоматический метод подразумевает полностью компьютерное решение проблемы, например, с помощью фильтров, которые сужают спектр возможных значений. Такими фильтрами могут служить правила сочетаемости лексем.

Интерактивный метод подразумевает участие человека-редактора в решении сложных моментов, где компьютер предлагает на выбор несколько вариантов перевода. Также редактор может составлять свои смысловые дополнения с помощью опорного толкового словаря языка перевода.

Для перевода многозначных слов могут использоваться контекстологические словари, в которых для каждого многозначного слова указывается его приоритетный переводной эквивалент для какой-либо конкретной предметной области.

Проблема многозначности будет считаться решенной, если для слов будут подобраны их регулярные значения как для обычных использований в предложении, так и метафорических.

Библиографический список

1. *Зубов А.В.* Информационные технологии в лингвистике: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. М., 2004.
2. *Кулагина О.С.* О современном состоянии машинного перевода // Математические вопросы кибернетики. Вып. 3. М., 1991.
3. *Марчук Ю.Н.* Компьютерная лингвистика: учебное пособие. М., 2007.
4. *Нелюбин Л.Л.* Компьютерная лингвистика и машинный перевод. М., 1991.
5. *Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю.* Основы общего и машинного перевода. М., 1964.

6. *Рябцева Н.К.* Информационные процессы и машинный перевод. Лингвистический аспект. М., 1986.
7. *Семенов А.Л.* Современные информационные технологии и перевод: учебное пособие для студентов переводческих факультетов высших учебных заведений. М., 2008.
8. *Фролов С.В., Панькова Д.А.* Проблемы построения систем машинного перевода. М., 2008.
9. *Шевчук В.Н.* Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика. М., 2013.

Д.Р. Головки

Студент

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: GolovkoDariaRom@yandex.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ МАТЕРИНСТВА КАК ФЕНОМЕН В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

А.В. Спиридонов, Л.Н. Бенелли

Аннотация. В статье рассматривается понятие психологии материнства и современное понимание этого феномена в научном мире. Проводится теоретический анализ существующих исследований на данную тему, выделяются основные подходы к проблеме материнства на сегодняшний день в отечественной и зарубежной научной среде. Изучаются основные этапы формирования отношений «мать – ребёнок», важнейшим из которых авторам представляется этап беременности и младенчества, а также само понятие материнства как часть личностной сферы женщины. Рассматривается также влияние факта запланированности беременности на формирование положительного эмоционального отношения к ребёнку у матери.

Ключевые слова: материнство, беременность, родительство, семейная психология.

PSYCHOLOGY OF MOTHERHOOD AS A PHENOMENON IN RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

A.V. Spiridonov, L.N. Benelli

Abstract. The article examines the concept of the psychology of motherhood and the modern understanding of this phenomenon in the scientific world. A theoretical analysis of existing research on this topic is carried out, the main approaches to the problem of motherhood today in the domestic and foreign scientific environment are highlighted. The main stages of the formation of the relationship «mother – child» are studied, the most important of which the author considers the stage of pregnancy and infancy, as well as the very concept of motherhood as a part of a woman's personal sphere. The influence of the fact of planned pregnancy on the formation of a positive emotional attitude towards the child in the mother is also considered.

Keywords: motherhood, pregnancy, parenting, family psychology.

Анализ существующих теоретических исследований в психологии позволяет выделить три основных подхода к проблеме материнства:

Первый из них – культурно-исторический. Материнство, с позиции данного подхода, является одной из социальных женских ролей, детерминированной общественными нормами и ценностями, которые оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения, даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе [27].

Второй подход – природно-биологический. Представители этого подхода изучают материнство как биологическую предрасположенность женщины к определённым образцам

поведения, как «материнский инстинкт». Материнское поведение, с позиции биологического подхода, является лишь деятельностью, направленной на организацию физиологической и стимульной среды для развития ребёнка [27]. К этому подходу относят некоторые направления, в которых сочетаются биологический и психологический подходы к материнству. К таким направлениям относят этологический, социобиологический, физиологический и психофизиологический подходы, сравнительные биопсихологические исследования.

Третий подход – функционально-личностный, анализирует материнство как одну из составляющих личностной сферы женщины. В рамках данного подхода изучаются материнские установки, ожидания [36], удовлетворенность ролью матери в разные возрастные периоды ребенка, материнская компетентность, материнские качества, считающиеся наиболее оптимальными для полноценного развития ребенка, влияние материнско-дочерних отношений на успешность материнства дочери, а также изучаются особенности половозрастной и личностной идентификации женщины [30; 35]. В рамках функционального подхода выделяются несколько направлений, среди которых – психоаналитическое, феноменологическое, психолого-педагогическое, психотерапевтическое.

Представители психоаналитического направления А. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, Д. Пайнз, Э. Феникс, М. Кляйн, М. Марконе, С. Фанти, Ф. Дольто К. Эльячефф изучают материнство в контексте детско-родительского взаимодействия, в котором матери отводится ведущая роль в развитии ребенка. В этом направлении разработаны первые теоретические концепции и методы психотерапевтической работы с родителями и с самими младенцами [37].

В рамках феноменологического направления рассматривается поведение матери, ее функции, установки, переживания, ожидания и т.п., выделяются и подробно описываются функции матери, особенности ее поведения, переживаний, установок, ожиданий и т.п., выделяются типы и стили материнского поведения, позиций, отношения с учётом личностных особенностей матери, ее истории жизни, адаптации к супружеству, модели поведения собственной матери, культурных, социальных и семейных особенностей, физического и психического здоровья [21].

Представители психолого-педагогического направления (Г.И. Брехман, О.А. Шаграева, Л.Ф. Обухова и др.) в качестве необходимого условия развития материнского поведения рассматривают психолого-педагогическую культуру [13].

Психотерапевтическое направление изучает особенности матери как причину нарушения психического развития ребёнка (задержка психического развития, детские психиатрические заболевания, отклоняющееся поведение детей и подростков, их социальная дезадаптация и др.).

В последнее время в исследовании материнства выделяют также гендерный подход [7], в котором материнство (как и отцовство) рассматривается как социальный феномен, обусловленный влиянием социальной среды, общественных структур на восприятие роли женщины и мужчины. При этом гендерный подход полностью исключает роль «биологического» в материнском поведении, и желание становиться или не становиться матерью полностью отводит личному выбору женщины [16].

Материнство представляет собой сложный, многосторонний феномен. Это объясняет мультидисциплинарный характер его исследования в науке. Психология, философия, социология, культурология, биология, физиология и медицина рассматривают материнство как предмет исследования и описания.

Согласно Г.Г. Филипповой [31], материнство как психосоциальный феномен рассматривается с двух основных позиций: материнство как обеспечение условий для развития ребёнка и материнство как часть личностной сферы женщины.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет понятие материнства как обеспечение условий для развития ребёнка, поскольку с этой позиции оно рассматривается в контексте отношения матери к ребёнку [30, с. 8].

В исследованиях, которые проводят в рамках этого понимания материнства, Г.Г. Филиппова выделяет три основных подхода: культурно-исторический, биологический и психологический.

Первый из них – **культурно-исторический**, рассматривающий институт материнства как исторически обусловленный. Материнство, с позиции данного подхода, является одной из социальных женских ролей, детерминированной общественными нормами и ценностями, которые оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения, даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе. Представителями этого направления являются М. Мид, Э. Бадинтер, И.С. Кон, В.А. Рамих и др.

В работе М. Мид [24] материнство рассматривается как глубоко заложенный инстинкт, биологически обусловленный такими уникальными процессами как зачатие, вынашивание, роды, кормление. Она рассматривает материнство через призму заботы и привязанности женщины к ребенку как природных функций матери. Проведённое М. Мид исследование доказывает влияние культурных традиций на отношение женщины к материнству. Там, где беременность является осложнением супружеских отношений, женщины могут идти на все, чтобы не рожать детей. Если же в обществе большое значение имеет принцип законнорождённости, то незамужние женщины идут на избавление от беременности. Также к искажению материнских чувств, по мнению М. Мид, ведёт нарушение восприятия своей половой роли, применение наркоза при родах, не позволяющего женщине осознать, что она родила ребёнка, замена грудного вскармливания искусственным. М. Мид считает, что материнство и материнские чувства обеспечены гендерной принадлежностью, и женщины по природе своей являются матерями [24].

Подход к материнству Э. Бадинтер имеет более сильную социоцентрическую позицию. В отличие от М. Мид, Э. Бадинтер считает, что материнский инстинкт на самом деле является мифом. Результаты исследования, проведённые Э. Бадинтер, показали чрезвычайную изменчивость материнских чувств в зависимости от культуры и традиций. Автор не нашла никакого единого для всех культур и эпох материнского поведения. Она сделала вывод, что материнство является эволюционирующим феноменом, наполняемым разным содержанием в разные эпохи, и выделила три главные женские социальные роли: жена, мать, свободно реализующаяся женщина. Осуществление этих ролей взаимосвязано, но в зависимости от особенностей эпохи одна из них выходит на первые план. Соответственно, общество оказывает влияние на то, как женщина относится к роли матери и реализует ее. То есть она может быть «лучше» или «хуже» как мать, и это зависит от того, как и насколько это ценится или обесценивается в обществе, где она живёт [4].

В отечественной науке, в культурно-историческом подходе представлена концепция материнства как механизма формирования, развития, сохранения, возрождения культуры через связь с культурно-историческими традициями. Материнство рассматривается как органично связанное с материальной и духовной культурой народа, традициями. В этом аспекте культура является формой трансляции опыта, а материнство, наряду с традицией и посредством ее, выступает механизмом передачи культурных ценностей. Материнство «отражает накопленный народом опыт, выстраданные им ценности, главные ориентиры и нормы общения».

Второй подход – **биологический**. Представители этого подхода рассматривают материнство как биологическую предрасположенность женщины к определённым образцам поведения, как «материнский инстинкт», а материнское поведение, с позиции биологического подхода, является лишь деятельностью, направленной на организацию физиологической и стимульной среды для развития ребёнка [30]. К данному подходу относят некоторые направления, в которых сочетаются биологический и психологический подходы к материнству. К таким направлениям относят этологический, социобиологический, физиологический и психофизиологический подходы, сравнительные биопсихологические исследования.

Материнство с позиции *этологического подхода* изучается как поведение, аналогичное поведению животных, но более сложно организованное и культурно видоизменённое. Представителями данного подхода являются К. Лоренц, Дж. Митчелл, Г. Харлоу, Д. Хьюбел, Д. Визел, Н. Тинберген и др.

Авторы, изучавшие инстинктивные основы материнского поведения в рамках этологических исследований, внесли существенный вклад в развитие ряда психологических теорий и концепций: теория социального научения (А. Бандура, Д. Роттер, А. Скиннер), теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт).

Г.Г.Филиппова [32], основывая сравнительно-этологический анализ периода беременности и материнства на методологических положениях теории эволюционных систем, рассматривает материнство как самостоятельную материнскую сферу, эволюционное значение которой состоит в обеспечении адекватной заботы о потомстве.

Анализируя существующие этологические концепции, можно сделать вывод о разном соотношении в них биологических и социальных факторов формирования и проявления материнства. Но можно отметить, что современная тенденция заключается в объединении биологического, психологического и социального подходов (социобиологический подход).

В рамках *социобиологического подхода* материнство понимается как генетически детерминированная стратегия поведения, направленного на максимальное распространение гена в популяции (Р. Докинз). Также этот подход изучает «родительский вклад»: ресурсные затраты родительской особи для репродуктивной успешности и стабильности вида (Р.Л. Триверс, Д. Дьюсбери, Т. Клаттон, С. Элбон и др.) [30–33].

Широко представленными в рамках биологического подхода к материнству являются *исследования его физиологических и психофизиологических аспектов*. Изучаются физиологические и психофизиологические особенности разных фаз репродуктивного цикла женщины, влияние гормональной регуляции на половое поведение, изменение гормонального фона в период беременности и лактации, связь гормонального фона с развитием привязанности матери к ребёнку. Изучаются также особенности активности мозга женщины в период беременности и после рождения ребёнка, влияние особенностей психоэмоционального состояния женщин в период беременности на развитие ребёнка. Большое количество вопросов физиологии и психофизиологии материнства решается в рамках перинатологии и ее основных разделов: перинатальной психологии, перинатальной медицины, перинатальной педагогики.

Большое значение для изучения материнства в контексте материнско-детского взаимодействия представляют исследования, разрабатывающие положения *о материнской доминанте*, основанные на учении о доминанте А.А. Ухтомского [5].

В период беременности организм женщины претерпевает многочисленные физические и психоэмоциональные изменения, соответствующие ее новому положению и направленные на формирование оптимальных условий для развития будущего ребенка. И.А. Аршавский, опираясь на принцип доминанты А.А. Ухтомского, для определения этих изменений впервые предложил термин «материнская доминанта», которая представляет собой «последовательно возникающие в связи с репродуктивной функцией и сменяющие друг друга доминантные состояния в организме женщины, детерминированные биологическими (прежде всего, гормональными) изменениями, психологическими и социальными факторами» [5 с. 3].

Материнская доминанта включает в себя последовательно сменяющиеся доминанты: зачатия, гестационную (беременности), родовую и лактационную, а также два компонента: физиологический и психологический, – оказывающие друг на друга двустороннее воздействие. Гестационная доминанта (доминанта беременности) окончательно формируется во втором и третьем триместре беременности и изменяет эмоциональное состояние женщины, ее поведение, определяет ее психическое состояние в период беременности, которое в свою очередь оказывает влияние на развитие плода, течение родов, кормление, установление с ребёнком первичного

контакта, а, следовательно, и на дальнейшее состояние, поведение матери, ее взаимоотношения с ребёнком [9]. Нормальное течение беременности, как правило, характеризуется преобладанием у женщины положительного эмоционального фона, относительной стабильностью настроения. Но даже при нормальном физиологическом течении беременности наблюдается большое разнообразие эмоциональных реакций. Это обусловлено, прежде всего, влиянием на них множества психологических и социальных факторов. Основными неблагоприятными психосоциальными факторами считаются: незапланированная беременность, нежеланная беременность, дисгармоничные супружеские отношения, дисгармоничные отношения с близкими родственниками, чрезмерные нагрузки, критические события, стресс и психические травмы [30].

Таким образом, практически все исследования материнства в рамках биологического подхода приходят к единому мнению о необходимости целостного рассмотрения феномена материнства, его биопсихосоциальной модели. Обозначается несомненная важность исследования психологических и социальных факторов, оказывающих влияние, как на развитие феномена материнства в истории и культуре, так и на индивидуальное становления материнской сферы женщины.

Третий подход – **психологический** – анализирует материнство как одну из составляющих личностной сферы женщины и оценивает его исходя из ее материнских функций. В рамках данного подхода изучаются особенности половозрастной идентификации женщины, материнские установки и ожидания, удовлетворённость материнской ролью, материнская компетентность, особенности материнской позиции на разных возрастных этапах ребёнка, материнские качества, необходимые для нормального развития ребёнка. Исследуются факторы, оказывающие влияние на формирование материнства, материнско-дочерние отношения. Самостоятельным направлением является перинатальная психология, «изучающая возникновение, динамику и особенности психологического и психического развития системы «мать – дитя»» [30, с. 32].

Исследования материнства в рамках анализа материнско-детского взаимодействия можно разделить по критерию периода материнства, который соответствует возрасту ребёнка. Изучаются особенности материнских функций, поведения, отношения, установок и ожиданий в период беременности, младенчества, раннего и дошкольного возраста, школьного и подросткового возраста, периода отделения детей от родителей.

В психологическом подходе Г.Г. Филиппова [30] по критерию периода материнства, который соответствует возрасту ребенка, выделяет несколько направлений: беременность, младенчество, ранний и дошкольный возраст, школьники и подростки.

Большое значение для развития психологии материнства имеют теории Э. Эриксона [39] и Д.В. Винникота [10] и основанные на них дальнейшие исследования феномена материнства. **Мать и ребёнок** в них рассматриваются как **единая диадическая система** и взаимно развиваются как элементы этой системы. Мать является «средой» для развития ребёнка. Таким образом, в рамках этого подхода к материнству в центре внимания оказывается не мать или ребёнок, не их влияние друг на друга, а их взаимодействие. Развитие диадического подхода позволило раскрыть особенности развития, особенно раннего, и значения для него материнской фигуры.

В отечественной психологии материнство долгое время изучалось в аспекте исследования **материнско-детского взаимодействия**. Положение об основополагающей роли матери в развитии ребёнка, принятое в культурно-историческом подходе [11], стало основой для выделения взаимодействия матери и ребёнка как самостоятельного предмета исследования. Несмотря на то, что объектом исследования здесь является в основном ребёнок и его развитие, они позволили расширить представления не только о роли матери в развитии, но и представления о матери как о самостоятельном объекте. Анализируя существующие к тому времени подходы к проблеме материнства, исследователи подчёркивают необходимость развития диалогического подхода к изучению деятельности материнства, рассмотрения ее как «диалога, как обоюдного, двустороннего взаимодействия ребёнка» [22, с. 269].

Отдельным направлением психологических исследований в области материнства является исследование *онтогенеза материнской сферы*. Представители психологического подхода рассматривают материнство не только как культурный статус или социальную роль женщины, но и как часть ее личностной сферы, определяющейся ее собственной психической историей. В рамках этого подхода Г.Г. Филиппова определяет материнство «как часть личностной сферы женщины, имеющую фило- и онтогенетическую историю и ориентированную на задачи рождения и воспитания ребенка» [30, с. 4].

Разные авторы выделяют разные этапы становления материнства от планирования до рождения ребенка. Г.Г. Филипповой [30] разработана периодизация развития материнской потребностно-мотивационной сферы, что дало возможность структурировать ее онтогенез как развитие соответствующих потребностей, операционного и ценностно-смыслового блоков.

Таким образом, существует множество подходов к изучению психологии материнства. Однако, как отмечает Г.Г. Филиппова [30], несмотря на множество подходов, адекватной концепции, позволяющей иметь целостное представление о материнстве, его структуре, содержании и онтогенетическом формировании, на сегодняшний день не существует.

Тем не менее, анализ существующих психологических исследований в области материнства позволяет сделать вывод о существовании двух основных подходов. В первом подходе материнство рассматривается как условие развития ребенка, а мать представлена как «среда» для развития. Второе направление характеризуется рассмотрением материнства, как части личностной сферы женщины, подверженной многостороннему влиянию, проходящей определённые этапы развития.

Роль материнства в жизни женщины обусловлена социокультурными факторами (отношение к материнству в обществе), особенностями переживания беременности и индивидуальным отношением женщины к роли матери.

В контексте детско-родительского взаимодействия матери отводится ведущая роль в жизни и развитии ребенка.

Е.Х.-М. Агнаева [2, с. 76–80], обобщив современные психоаналитические концепции, обращаясь к исследованию психологии беременности, выделила общие их черты:

1. Беременность и материнство – специфический психофизический и психосоциальный феномен, являющийся неотъемлемой частью психосексуального развития личности женщины и ребенка.
2. Беременность является кризисной ситуацией в развитии зрелой женской личности.
3. Особенность периода беременности как кризисного состоит в том, что женщина впервые сталкивается с необходимостью установления качественно новых для неё отношений «мать – дитя», что означает конец существования женщины как независимого, отдельного существа и носит бесповоротный характер независимо от исхода беременности (рождение ребенка, аборт или выкидыш).
4. Основным условием формирования отношений «мать – дитя» является процесс формирования образа будущего ребенка у беременной женщины, понимаемый в психоанализе как совокупность бессознательных ментальных репрезентаций реального объекта либидного влечения [2, с. 12–14].

Согласно М.А. Нечаевой [25], в период беременности актуализируются три основные проблемы:

- принятие себя в новом состоянии беременности;
- принятие новой жизни – ребенка в себе;
- принятие окружающего мира в состоянии беременности.

На наш взгляд, значимым для изучения формирования образа будущего ребенка является подход М.А. Нечаевой с соавторами, изучавшими отношение к беременности в рамках

ее внутренней картины. Опираясь на концепцию отношений В.М. Мясищева, авторы рассматривали внутреннюю картину беременности как психологические проявления субъективного отношения к беременности, формирующийся под влиянием соматической, психофизиологической и собственно психологической эфферентации в ситуации развивающейся беременности, и включающий в себя эмоциональный, когнитивный и мотивационно-поведенческий компоненты. По мнению авторов, речь идёт об аналоге чувственного уровня соматопсихических соотношений, вызванных беременностью. М.А. Нечаева отмечает, что необходимость включения чувственного компонента в структуру отношения к беременности, кроме прочего, и участием интрацептивных ощущений в формировании отношения к будущему ребёнку, его образа, установления внутреннего психологического диалога с ещё не рождённым ребёнком [31].

Такая внутренняя картина беременности будет, по мнению М.А. Нечаевой, характеризоваться следующими составляющими:

- чувственный пласт (интрацептивные ощущения плода, его шевелений, весь комплекс телесных переживаний, связанных с беременностью);
- эмоциональный компонент (эмоциональное реагирование по отношению к своему состоянию и будущему ребёнку);
- когнитивный компонент (весь комплекс представлений о беременности, материнстве и будущем ребёнке, смысл ситуации беременности);
- мотивационно-поведенческий компонент (мотивы и особенности поведения в ситуации беременности).

При этом чувственный пласт такой внутренней картины беременности составляет определённую основу для вышеперечисленных компонентов системы отношений беременной женщины [25].

Актуальность изучения взаимоотношений матери и ребенка в постнатальный период объясняется тем, что материнское отношение является определяющим фактором в становлении и реализации материнско-детского взаимодействия и лежит в основе всего поведения матери. Согласно В.И. Брутману и А.Я. Вагре [5] взаимоотношения матери с ребёнком создают уникальную для ребенка ситуацию развития, в которой формируются его индивидуально-типологические и личностные особенности.

Материнское отношение представляет собой комплекс поведенческих, когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов, которые в совокупности проявляются как отношение женщины к ребёнку, и является частью системы отношений женщины.

Каждый из этих компонентов имеет достаточно сложное содержание. Описание эмоционально-оценочного компонента материнского отношения возможно с помощью таких характеристик как, материнская отзывчивость и чувствительность, эмоциональная поддержка и эмоциональное отвержение [38], чувствительность [29], принятие и любовь [28] и др.

Эмоциональный компонент материнского отношения включает в себя три оси: принятие-отвержение, симпатия-антипатия, близость-отдалённость [30]. Эмоциональное принятие проявляется в безусловном принятии ребенка таким, какой он есть, признании его права на индивидуальность. Безусловное эмоциональное принятие является условием удовлетворения базовой потребности ребенка в безопасности [34]. По мнению К. Хорни [34] в удовлетворении этой потребности ребёнок полностью зависит от своих родителей, поскольку только их отношение и поведение может ее обеспечить. Удовлетворение этой потребности происходит, когда родители, главным образом мать, проявляют истинную любовь и тепло по отношению к ребенку.

Противоположностью эмоционального принятия является эмоциональное отвержение, которое характеризуется отсутствием или недостатком эмоционального контакта матери с ребёнком. Отвержение может быть, как явным, так и скрытым. При явном отвержении мать демонстрирует своё недовольство ребёнком, избегает контакта, демонстрирует свою «не любовь». При скрытом эмоциональном отвержении, мать может проявлять признаки

любви и заботы, сохраняя глобальное недовольство ребёнком. Маскирование эмоционального отвержения может происходить также через гиперопеку, за которой, на самом деле, стоит нежелание вступать с ребёнком в эмоциональный контакт. Эмоциональное отвержение является фрустрирующим для базовой потребности ребенка в безопасности, что, по мнению К. Хорни, может вести к патологическому развитию личности.

Когнитивный компонент материнского отношения чаще всего рассматривается как представления матери о ребёнке, а также приписывания. Материнские представления о ребёнке основывается на оценке, восприятии женщиной самой себя и ребенка, а также установках, ценностях и ожиданиях. На основе материнских представлений формируются ее поведенческие стратегии [20].

Поведенческий компонент материнского отношения представляется в выборе стратегии материнского поведения. Стратегии материнского поведения могут варьироваться от доминирования до партнерства, от потакания до автономии [23]. Все компоненты материнского отношения взаимосвязаны.

На основе анализа существующих исследований материнских переживаний, поведения, взаимодействия матери с ребёнком [15; 30] материнское отношение представляют, как систему. Система материнского отношения включает в себя тип эмоционального сопровождения, степень субъективизации ребенка, уровень развития и скорость проявления материнской компетентности, лёгкость приспособления к новому ритму жизни, изменение режима своей жизни и жизни семьи, удовлетворённость собой, ребёнком, отношением к себе и ребёнку близких и посторонних людей. На основе этих компонентов Г.Г. Филипповой [30] были выделены и описаны пять стилей материнского отношения: адекватный, тревожный, эмоционально-отстранённый (регулирующий), амбивалентный, аффективно-отвергающий.

Основываясь на описании стилей материнского отношения Г.Г. Филипповой, в большинстве современных исследований выделяют три типа материнского отношения: адекватный (принимающий, субъект-субъектный), тревожно-амбивалентный (амбивалентный), эмоционально-отстранённый (отрицательный, субъект-объектный) [1; 20 и др.].

Адекватный тип материнского отношения характеризуется отношением к ребенку как к субъекту, ориентацией матери на себя и состояние ребенка, высокой материнской компетентностью и удовлетворённостью материнством, а также отношением других.

Тревножно-амбивалентный тип материнского отношения характеризуется усилением внимания по отношению к негативным проявлениям ребенка и изменению своего состояния, неустойчивой, резко контрастирующей ценностью ребенка и недостаточной субъективизацией ребенка. Материнская компетентность появляется позднее и часто характеризуется неравномерностью в отношении разных проявлений ребенка. Часто возникают трудности при перестройке режима жизни. Может присутствовать внутренний конфликт между ориентацией на себя и необходимостью учитывать состояние ребенка, осуждение себя и одновременно оправдание. Женщины не уверены в себе и своей компетенции, не удовлетворены собой и отношением других, у них возникает чувство тревоги за развитие ребенка.

Эмоционально-отстранённый тип материнского отношения характеризуется игнорирующим стилем эмоционального сопровождения, отношением к ребенку как к объекту, низкой или отрицательной ценностью ребенка. Женщина во взаимодействии с ребенком ориентируется на знания о нормах развития и мнения других и не учитывает реальное состояние ребенка. Материнская компетентность формируется позднее. Стиль эмоционального сопровождения игнорирующий и осуждающий. Женщина не удовлетворена новыми условиями, отношением окружающих, нехваткой времени на себя [30].

Таким образом, можно сделать следующие выводы относительно современного понимания феномена материнства:

1. Существует множество стилей семейного воспитания, включающие как оптимальные, так и деструктивные стили отношений родителей с детьми.
2. Материнское отношение к ребенку начинает формироваться во время беременности. Исследования доказывают существование преемственности типа переживания беременности и формирования материнского отношения и материнского поведения в послеродовой период [6]. Материнское отношение формируется не одномоментно, сразу после рождения ребенка или в течение общения матери с ребенком, а задолго до рождения ребенка и уже в период беременности можно прогнозировать особенности материнского отношения после родов.
3. Период формирования материнского отношения является длительным и сложным, влияние на него оказывает множество факторов. Среди факторов, оказывающих влияние на формирование материнского отношения, выделяют психофизиологические факторы [3], факторы, относящиеся к собственному детскому опыту (взаимодействие с матерью, младшими детьми, игровой опыт) [14; 18 и др.], личностные факторы (личностные особенности женщины, оказывающие влияние на формирование материнского отношения) [7; 18 и др.], факторы, относящиеся к особенностям супружеских отношений [12], факторы, относящиеся к особенностям материнства в семье (отношение матери к беременности и родам, особенности материнско-дочерних отношений, репродукция материнского опыта и моделей поведения в семье) [6].
4. Отношение матери к ребенку является важнейшим фактором формирования личности ребенка. Основное значение имеет не то, что мать делает для ребенка, а то, как она его чувствует и осознает.
5. Материнское отношение представляет собой комплекс поведенческих, когнитивных и эмоционально-оценочных компонентов, которые в совокупности проявляются как отношение женщины к ребенку, и является частью системы отношений женщины.
6. Важным этапом формирования положительного эмоционального отношения к будущему ребенку является этап планирования материнства. При запланированной беременности выражено более позитивное отношение к будущему ребенку. Незапланированная беременность является фактором «риска» непринятия будущего ребенка.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Ганошенко Н.И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений матери и ребенка // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–13
2. Агнаева Е.Х.-М. Динамика невербального образа ребенка у беременной женщины // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. 2010. № 1. С. 76–80
3. Батуев А.С. Психофизиологическая природа доминанты материнства // Детский стресс – мозг и поведение: сборник тезисов докладов II научно-практической конференции. СПб., 1996. С. 3–4.
4. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 59–68.
5. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. № 2. С. 79–87.
6. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 38–47.
7. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М., 2011.
8. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
9. Васильева В.В., Орлов В.И., Сагамонова К.Ю., Черноситов А.В. Психологические особенности женщин с бесплодием // Вопросы психологии, 2003. № 6. С. 93–98.
10. Винникот Д.В. Маленькие дети и их матери. М., 1985.
11. Витакер К., Бамберри В. Танцы с семьей. Подход, основанный на личном опыте. СПб., 2019.

12. *Гараева Э.И.* Социальный феномен движения «чайлдфри» // Российское общество: история и современность: сборник научных работ студентов и аспирантов. Екатеринбург, 2014. Вып. 8. С. 8–11.
13. *Гребенников И.В.* Основы семейной жизни: учебное пособие. М., 2014.
14. *Дементьева И.Ф.* Первые годы брака: Проблемы становления молодой семьи. М., 1991.
15. *Добряков В.И.* Перинатальная психология. СПб., 2010.
16. *Дорошина И.Г.* Психологические особенности отношений супругов, ожидающих появления ребенка // Сибирский психологический журнал. 2010. № 35. С. 57–60.
17. *Екимчик О.А.* Любовь и привязанность в супружеских отношениях // Журнал практической психологии и психоанализа. Ежеквартальный научно-практический журнал электронных публикаций. 2008. № 1. С. 24–29.
18. *Задворнова Ю.С.* Тенденции трансформации гендерных ролей в современной российской семье // Женщина в российском обществе. 2013. № 2 (67). С. 32–40.
19. *Захарова Г.И.* Психология семейных отношений: учебное пособие. Челябинск, 2009.
20. *Зенкова Т.М.* Особенности мотивационной сферы материнства женщин с различным отношением к ребенку: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2005.
21. *Ковалева Ю.В.* Совместная регуляция поведения супругов на различных этапах жизненного цикла семьи // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 50–70.
22. *Курило В.А.* Семейная дезадаптация: причины, механизмы развития, клинические проявления, диагностика, система психотерапии и психопрофилактики: дис. ... д-ра мед. наук. Харьков, 2012.
23. *Малькова И.Н.* Семейная история как фактор формирования материнского отношения: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014.
24. *Мид М.* Культура и мир детства: Избранные произведения. М., 1988.
25. *Нечаева М.А.* Отношение к беременности и его психологическая диагностика у женщин с различными вариантами репродуктивного статуса: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013.
26. *Обозов Н.Н., Тимошенко Е.Ю.* Психологические факторы регуляции межличностных отношений в семье // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Сер. 12. Социология. Вып. 3. С. 6–22.
27. *Полоухина Е.А.* Влияние наличия ребенка-инвалида в семье на характер брачно-семейных отношений: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009.
28. *Савина Е.А., Смирнова Е.О.* Родители и дети: Психология взаимоотношений. М., 2005.
29. *Спиваковская А.С.* Психотерапия: игра, детство: в 2 т. М., 2000. Т. 2.
30. *Филиппова Г.Г.* Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1998. № 5. С. 81–88.
31. *Филиппова Г.Г.* Нарушение репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 83–107.
32. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. М., 2002.
33. *Фрейд А.* Введение в детский психоанализ. М., 2016.
34. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 2008.
35. *Целуйко В.М.* Психологические проблемы современной семьи. М., 2010.
36. *Шнейдер Л.Б.* Семейная психология. М., 2011.
37. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 2008.
38. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 2009.
39. *Erickson E.* Childhood and society. Granada, 1977.

А.В. Спиридонов

Аспирант

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: Spiridonov-94@yandex.ru

Л.Н. Бенелли

Доцент кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: Lnbenelli@gmail.com

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Журомская

Аннотация. В статье рассматривается авторская классификация коммуникативных умений, актуальная для обучающихся образовательных организаций среднего профессионального образования; описана технология формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием социокультурной среды организаций среднего профессионального образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, социокультурная среда, формирование коммуникативных навыков.

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS

N.V. Zhuromskaya

Abstract. This article describes the author's classification of communication skills that is relevant for students of educational organizations of secondary vocational education. This article also describes the technology of developing communicative competence among students by using the socio-cultural environment in the organizations of secondary vocational education.

Keywords: communicative competence, socio-cultural environment, development of communication skills.

Согласно данным HeadHunter, крупнейшей компании по поиску работы и сотрудников в мире, навык грамотной устной и письменной речи среди молодых специалистов всех сфер в России ценится в 25,8 % случаев, опережая навыки работы на персональном компьютере (10 %) и навыки осуществления продаж (7,23 %) [5]. ФГОСы среднего профессионального образования требуют сформированности общих компетенций, в рамках которых выпускник должен осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста; должен уметь работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами [1]. Среди трудовых функций Профессиональных стандартов, можно найти консультационные услуги, а среди необходимых умений – осуществление коммуникации [2].

В то время как стандарты и работодатели уделяют серьезное внимание сформированности коммуникативных навыков выпускников, результаты анкетирования представителей среднего и малого бизнеса показывают, что одной из основных проблем они считают именно кадровые ресурсы (27 %). Предприниматели жалуются на низкую коммуникативную подготовку молодых кадров, на их неумение решать конфликты, вести деловое устное и письменное общение, совершать продажи и становиться частью коллектива в кратчайшие сроки. Например, неумение системного администратора оказать эффективную консультацию клиента ведет к неминуемой потере денег предприятием.

Для решения вышеописанного несоответствия запросов работодателей и фактического уровня коммуникативной компетенции выпускников по программам подготовки специ-

алистов среднего звена и квалифицированных рабочих и служащих предлагается внедрить технологию формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием социокультурной среды организации среднего профессионального образования – колледжа.

Существует большое количество работ по анализу сущности компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Проблемой формирования коммуникативной компетентности обучающихся профессионального образования занимались В.Н. Введенский, О.А. Зимовина, Б.Д. Эльконин и др. Вопросы гуманистической позиции преподавателя по отношению к обучающимся и осуществлению своих профессиональных функций через верно созданную ситуацию общения изучали А.А. Леонтьев, Н.Е. Щуркова и др. Структура коммуникативной компетентности раскрывается в работах И.И. Зарецкой, Н.В. Кузьминой и др. Источникам развития коммуникативной компетентности свои работы посвятили Д.А. Иванов, С.В. Кривцова и др. Доказательством того, что движущей силой нервно-психического и нравственного развития личности является воспитание в широком смысле слова и активное взаимодействие человеческого организма с окружающим миром, можно найти в исследованиях И.М. Сеченова и К.Д. Ушинского. Проблема взаимодействия личности с социокультурной средой изучалась Н.И. Сарджвеладзе, Ж.Т. Тощенко и др. В их работах можно найти определения понятия культурно-образовательной (социальной) среды и выделить ее компоненты.

Но несмотря на обилие перечисленных выше работ, они, на наш взгляд, не исчерпывают проблему формирования коммуникативной компетенции обучающихся не только на занятиях, но и во время внеурочной деятельности, используя возможности культурно-образовательной (социокультурной) среды колледжа. В данной статье приводится попытка создания такой классификации и ее последующее распределение по видам учебной деятельности.

При создании модели формирования коммуникативной компетенции обучающихся автор не нашел подходящей классификации коммуникативных умений среди существующих, так как ни одна из них не отражает требований федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, который реализуется на первом курсе по программам общеобразовательных дисциплин (10–11 класс) и федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование». Исходя из требований ФГОС автор предлагает выделить пять групп коммуникативных умений обучающихся колледжей: культурно-поведенческие, культурно-речевые, коллективно-диалогические, литературно-аналитические и аналитическо-рефлекторные.

К культурно-поведенческим коммуникативным умениям можно отнести:

- умение использовать толерантное сознание и поведение в поликультурном мире (уважительное отношение к другим культурам);
- умение объяснять содержание произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурное и нравственно-ценностное влияние на формирование национальной и мировой культуры;
- приобщение через изучение русского языка и литературы к ценностям национальной и мировой культуры.

К культурно-речевым коммуникативным умениям можно отнести:

- владение языковыми средствами (ясно, логично и точно излагать свою точку зрения);
- использование адекватных языковых средств;
- свободное использование богатого словарного запаса;
- умение объяснять понятия и нормы русского литературного языка и применять знания о них в речевой практике.

К коллективно-диалогическим коммуникативным умениям можно отнести:

- умение вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, уметь продуктивно общаться;
- умение находить общие цели и сотрудничать для их достижения (эффективное взаимодействие в процессе совместной деятельности);
- умение учитывать позиции других участников деятельности;
- умение эффективно разрешать конфликты;
- умение свободно общаться в различных формах и на разные темы;
- умение работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами;
- умение осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста.

К литературно-аналитическим коммуникативным умениям можно отнести:

- написание текстов по различным темам, в том числе демонстрирующих творческие способности обучающихся;
- удержание устойчивого интереса к чтению как к средству познания других культур;
- анализ текстов с точки зрения наличия в них явной и скрытой, основной и второстепенной информации;
- представление текстов в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров;
- выявление в художественных текстах образов, тем и проблем и выражение своего отношения к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях;
- анализ художественных произведений с учетом их жанрово-родовой специфики; осознание художественной картины жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания.

К аналитическо-рефлекторным коммуникативным умениям можно отнести владение навыками взаимо- и самоанализа и взаимо- и самооценки на основе наблюдений за чужой и собственной речью.

Благодаря данной классификации внедрение модели формирования коммуникативной компетенции возможно осуществить поэтапно, соотнеся каждую из пяти групп коммуникативных умений со следующими тематиками учебных мероприятий: поведение и мировая культура; грамотность, культура речи и ораторское искусство; общение и конфликтология; чтение и письмо; само- и самоанализ.

Тот факт, что развитие коммуникативной компетенции, согласно И.Б. Кондратенко [3], происходит в результате естественной речевой деятельности, а также в результате специального обучения, подтверждает необходимость разработки методики формирования коммуникативной компетенции, основанной на интерактивных методах обучения. Интерактивные педагогические технологии также обеспечивают успешность и саморазвитие обучающихся, поэтому для проведения эксперимента рассматривались следующие виды учебной деятельности: участие в мастер-классах, деловых и ролевых играх, диагностических беседах, фокус-группах, мозговых штурмах, онлайн и офлайн квестах, тематических проблемных лекциях, исследованиях, встречами с представителями профессий; организация и участие в конкурсах, соревнованиях, конференциях, олимпиадах, экскурсиях, выставках, акциях, творческих лабораториях, фестивалях, форумах, военно-патриотических объединениях, социальном партнерстве, общественно полезных практиках профессиональных пробах, собеседованиях, выполнение контент-анализов выступлений, самостоятельных работ, поиска информации, анализа графиков; создание интерактивных презентаций, проектов, синквейнов, видеоро-

ликов, репортажей, аудио-подкастов, статей, интервью; решение кейсов, коммуникативных задач, конфликтов; проведение опытов, поисковых и научных исследований. Разнообразие и инновационность некоторых технологий предполагают повышение мотивации обучающихся к деятельности, так как новая деятельность, чаще всего, вызывает интерес.

Круг технологий формирования коммуникативной компетенции был ограничен в связи с необходимостью реализации их в рамках социокультурной среды колледжа, а именно – ее образовательных (предметно-пространственных) элементов.

Синтезируя все вышеперечисленное, для создания модели формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием социокультурной среды колледжа, в *таблице 1* нами была предпринята попытка соотнести авторскую классификацию коммуникативных умений обучающихся колледжей с видами учебной деятельности и элементами социокультурной среды колледжа.

Таблица 1

Технология формирования коммуникативной компетенции обучающихся с использованием социокультурной среды колледжа

	<i>Группа коммуникативных умений</i>	<i>Наименование вида учебной деятельности</i>	<i>Наименование образовательного (предметно-пространственного) элемента социокультурной среды</i>
1	КУЛЬТУРНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ УМЕНИЯ		
1.1	Умение толерантно и уважительно относиться и вести себя в поликультурном мире	Просмотр видеоролика, решение тестового задания, демонстрация культурно-образующих ситуаций общения, наблюдение за демонстрацией обучающихся, анализ и объяснение явлений и проблемных ситуаций, анализ и оценка работ обучающихся	Лаборатория информатики, библиотека
1.2	Умение объяснять и демонстрировать содержание произведений русской, родной и мировой классической литературы, их историко-культурное и нравственно-ценностное влияние на формирование национальной и мировой культуры	Самостоятельная работа по анализу литературных произведений, проведению исследования, подготовке и презентации материалов, анализ и оценка работ обучающихся	Библиотека, компьютерный класс с демонстрационным оборудованием
1.3	Умение изучать русский язык и литературу для приобщения к ценностям национальной и мировой культуры	Совместная работа по определению концепции мероприятия, самостоятельная работа по анализу литературных произведений, подготовке выставочных материалов, анализ и оценка работ обучающихся	Сайт колледжа
2	ЛИТЕРАТУРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ		
2.1	Умение писать тексты по различным темам, демонстрирующие творческие способности	Совместная работа по определению концепции мероприятия, организация конкурса, создание литературных произведений малой формы, участие в конкурсе, анализ и оценка работ обучающихся	Рекреации здания, СМИ колледжа

	<i>Группа коммуникативных умений</i>	<i>Наименование вида учебной деятельности</i>	<i>Наименование образовательного (предметно-пространственного) элемента социокультурной среды</i>
2.2	Умение удерживать устойчивый интерес к чтению как к средству познания других культур	Совместная работа по определению концепции мероприятия, подбора материала и подготовка выступления, публичное чтение, анализ и оценка работ обучающихся	Библиотека
2.3	Умение анализировать тексты с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации	Совместная работа по определению концепции мероприятия, организация мероприятия, разработка заданий, участие в олимпиаде, анализ и оценка работы обучающихся	Учебная аудитория
2.4	Умение представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров	Посещение музеев колледжа, создание собственной экскурсионной программы по музеям, создание маршрутного листа, анализ, оценка и отбор лучших материалов, проведение экскурсии, анализ и оценка работы обучающихся	Музей колледжа
2.5	Умение выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы, а также выражать своего отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях	Совместная работа по определению концепции мероприятия, организация проведения мероприятия в онлайн формате, разработка публикационных материалов, участие в конференции, анализ и оценка работы обучающихся	Электронный блог колледжа
2.6	Умение анализировать художественные произведения с учетом их жанрово-родовой специфики; осознать художественную картину жизни, созданной в литературном произведении, в единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания	Совместная работа по определению концепции мероприятия, организация проведения мероприятия, разработка материалов для проведения квеста	Все здание колледжа
3	КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ		
3.1	Умения ясно, логично и точно излагать свою точку зрения; владеть языковыми средствами	Организация спортивного мероприятия, определение концепции и тематики дебатов, организация и участие в дебатах	Спортивный зал
3.2	Умение использовать адекватные языковые средства	Определение тематики мероприятия, анализ, подбор и изучение литературных произведений, демонстрация театральных импровизационных зарисовок	Актный зал
3.3	Умение свободно использовать богатый словарный запас	Определение тематики аудио-подкастов, изучение тематики, запись подкастов, прослушивание, анализ и оценка подкастов	Звукоизолированное помещение с аудио записывающим оборудованием
3.4	Умение объяснять понятия и нормы русского литературного языка и применять знания о них в речевой практике	Определение тематики сайта и его структуры, сбор и классификация материала, создание сайта, оценка сайта и его редактирование	Полигон

	<i>Группа коммуникативных умений</i>	<i>Наименование вида учебной деятельности</i>	<i>Наименование образовательного (предметно-пространственного) элемента социокультурной среды</i>
4	КОЛЛЕКТИВНО-ДИАЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ		
4.1	Умение вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, умение продуктивно общаться	Слушание объяснений по основам ведения эффективной коммуникации; участие в тематических дискуссиях и постановочных диалогах по решению коммуникативных задач	Прилегающие территории колледжа
4.2	Умение находить общие цели и сотрудничать для их достижения (эффективно взаимодействовать в процессе совместной деятельности)	Совместное определение круга проблем обучающихся колледжа; формулирование кейсов на основе имеющихся вводных данных; поиск эффективных решений и их презентация; анализ и оценка презентаций обучающихся	Студенческая организация самоуправления
4.3	Умение учитывать позиции других участников деятельности	Анализ и отбор свойственных ситуаций при трудоустройстве и трудовой деятельности, участие в ролевых играх по решению конфликтов	Спортивный зал
4.4	Умение эффективно разрешать конфликты	Слушание объяснений ведущего, объяснение наблюдаемых явлений, участие коммуникативных играх	Актовый зал
4.5	Умение свободно общаться в различных формах и на разные темы	Совместное определение концепции мероприятия, анализ, выявление и подготовка тезисов по темам, организация работы и участие в форуме	Весь колледж
4.6	Умение работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами	Анализ и отбор свойственных ситуаций при трудоустройстве и трудовой деятельности, участие в деловой игре	Кабинеты административного персонала, Центр занятости молодежи
4.7	Умение осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста	Совместное определение концепции мероприятия, анализ, выявление и подготовка тезисов по темам, организация работы и участие в фестивале	Прилегающая территория колледжа
5	АНАЛИТИЧЕСКО-РЕФЛЕКТОРНЫЕ УМЕНИЯ		
5.1	Умение взаимо- и самоанализировать и взаимо- и самооценивать на основе наблюдений за чужой и собственной речью	Выполнение контент-анализов выступлений, осуществление презентации	Специальные кабинеты, оборудованные демонстрационным оборудованием

Данная таблица отражает системный фактор нашего исследования, поскольку по ней видно, что использование различных образовательных (предметно-пространственных) элементов социокультурной среды колледжа позволяет не только реализовывать все формы и виды учебной деятельности, но и способствует развитию всех компонентов коммуникативной компетенции. Это позволяет разработать технологию развития коммуникативной компетенции обучающихся с использованием социокультурной среды колледжа, которая будет строиться на следующих основных принципах:

- принципе вариативности – право на смену места и вида учебной деятельности;
- принципе непрерывности – право на непрерывное развитие коммуникативной компетенции в системе различных активностей;
- принципе социокультурных связей – право на широкое освоение социокультурной среды колледжа;
- принципе успешности – право, гарантирующее возможность каждого на успех;
- принципе компетентности – право приобретения знаний, помогающих ориентироваться в мире культуры, в мире профессий и т.д.;
- принципе сотрудничества – право обучающегося выступать в качестве субъекта целеполагания, то есть право решать проблему «с двух сторон» – и преподавателями и обучающимися;
- принципе коммуникативности – право расширять круг делового и дружеского общения обучающегося со сверстниками и взрослыми во внеурочной деятельности.

В связи с тем, что экспериментальные результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу о возможности повышения уровня коммуникативной компетенции при использовании социокультурной среды колледжа, представляется логичным продолжить разработку и формирование учебно-методических материалов по данному направлению. Наличие методических рекомендаций, разработок мероприятий, с одной стороны, способно облегчить внедрение данной технологии любым преподавателем или классным руководителем, с другой стороны – не позволит отразить индивидуальность, потребности, направления обучения конкретных обучающихся.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.12.2016 г. № 1547 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 04.11.2020).
2. Приказ Минтруда России от 18.11.2013 г. № 679н «Об утверждении профессионального стандарта «Программист»» // СПС «Гарант». URL: <https://www.garant.ru> (дата обращения: 04.11.2020).
3. *Кондратенко Б.А.* Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий: дисс. ... канд. педагог. наук. Калининград, 2015.
4. *Тихонина С.А., Винникова Е.В.* Социокультурная среда образовательной организации как основа формирования позитивных ценностей ориентации молодежи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-sreda-obrazovatelnoy-organizatsii-kak-osnova-formirovaniya-pozitivnyh-tsennostnyh-orientatsiy-molodezhi> (дата обращения: 04.11.2020).
5. Хэдхантер. Требования работодателей к соискателям без опыта. URL: <https://hh.ru/article/25484> (дата обращения: 04.11.2020).

Н.В. Журомская

Аспирант

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: natalia.zhuromskaya111@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРУКТУРЕ И ФОРМИРОВАНИИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ И РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРИ ЗАБОЛЕВАНИИ ЖЕЛУДОЧНО-КИШЕЧНОГО ТРАКТА У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Р.Е. Барабанов, А.А. Спирина

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей внутренней картины болезни и реабилитационного потенциала личности у лиц зрелого возраста с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.

Ключевые слова: зрелый возраст, желудочно-кишечный тракт, внутренняя картина болезни, реабилитационный потенциал.

MODERN IDEAS ON THE STRUCTURE AND FORMATION OF AN INTERNAL PICTURE OF THE DISEASE AND ON THE REHABILITATION POTENTIAL FOR GASTROINTESTINAL TRACT DISEASES AMONG ADULTS

R.E. Barabanov, A.A. Spirina

Abstract. This article presents the results of an empirical study of the peculiarities of an internal picture of the disease, as well as the rehabilitation potential among grown-up gastrointestinal tract patients.

Keywords: adult (grown-up), gastrointestinal tract, internal picture of the disease, rehabilitation potential.

Актуальность исследования заключается в том, что реабилитационный потенциал личности и внутренняя картина болезни у лиц зрелого возраста с заболеваниями желудочно-кишечного тракта позволяет расширить знания в изучении внутренней картины болезни при различных патологиях.

Проблема заболеваний желудочно-кишечного тракта, характеризующаяся поражением органов пищеварения, с каждым годом приобретает всю большую актуальность, что обусловлено ростом числа распространений этой патологии [3].

Внутренняя картина болезни формируется при всех заболеваниях и тесно связана как с динамикой самого заболевания, так и с психическим состоянием человека [2].

Цель исследования: изучить специфику реабилитационного потенциала и внутренней картины болезни у лиц с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.

При этом под реабилитационным потенциалом мы понимаем возможность пациента при определенных условиях и содействии реабилитационных служб и общества в целом приводить в действие (активизировать) свои биологические и социально-психологические механизмы восстановления нарушенного здоровья, трудоспособности, а также социального статуса в обществе.

Объект исследования: индивидуально-психологические особенности у лиц с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.

Предмет исследования: реабилитационный потенциал личности и внутренняя картина болезни в условиях различной патологии желудочно-кишечного тракта в период зрелости.

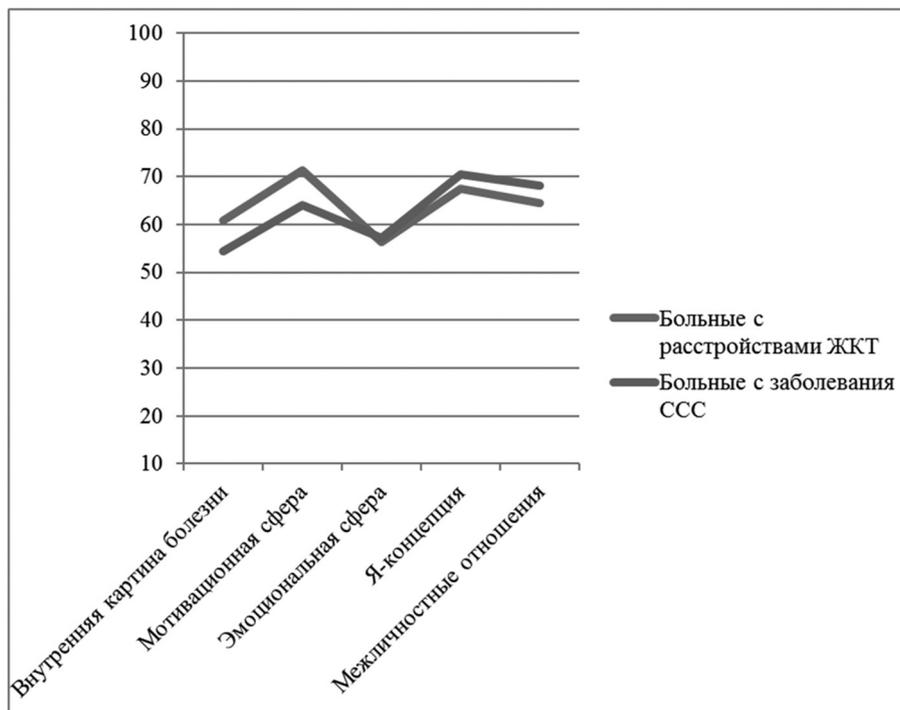


Рисунок 1. Показатели средних значений по методике «Реабилитационный потенциал и внутренняя картина болезни» И.Ю. Кулагиной и Л.В. Сенкевич

Методы исследования: в качестве методической базы исследования были использованы клинико-психологический, экспериментально-психологический и статистический методы.

Клинико-психологический метод включал в себя изучение медицинской документации и анамнестических сведений об участниках исследования.

Экспериментально-психологический метод был представлен следующими методиками [1]:

1. Методика «Реабилитационный потенциал и внутренняя картина болезни» (И.Ю. Кулагиной, Л.В. Сенкевич).
2. Шкала экзистенции (А. Лэнгле и К. Орглер).
3. Шкала оптимизма и активности (Н. Водопьянова, М. Штейн).
4. Тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой).

Эмпирические базы исследования: эмпирическое исследование было проведено на базе Клинической больницы № 122 им. Л.Г. Соколова Департамента здравоохранения города Москвы и Консультативно-диагностического центра № 6, филиал № 1 (Городская поликлиника № 138) Департамента здравоохранения г. Москвы в 2013 г.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования и их обсуждение.

Исследование оценки внутренней картины болезни и реабилитационного потенциала в группах испытуемых проводилось нами с помощью методики Реабилитационный потенциал и внутренняя картина болезни» (И.Ю. Кулагиной, Л.В. Сенкевич).

Анализ средних показателей представлен на *рисунке 1* в виде графика.

Рассмотрим данные по шкале в группах испытуемых с заболеваниями ЖКТ и ССС (сердечно-сосудистой системы).

Анализ средних значений по шкале «Внутренняя картина болезни» представлен на *рисунке 2*.

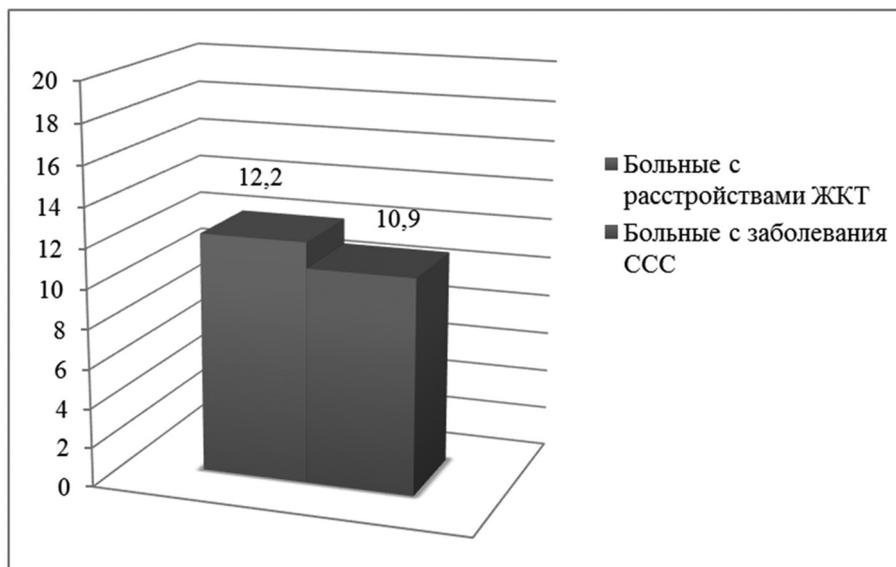


Рисунок 2. Показатели средних значений по шкале ВКБ

Как видно на *рисунке 2*, средней групповой показатель по шкале «Внутренняя картина болезни» в группе больных с расстройствами ЖКТ выше по сравнению с показателями в группе больных с заболеваниями ССС. Это говорит о том, что больные с расстройствами ЖКТ по сравнению с группой больных с заболеванием ССС менее тревожны за свою жизнь при наличии заболевания, оптимистичны к прогнозу лечения и меньше думают о том, что их жизнь отличается от жизни здоровых людей.

Анализ средних значений по шкале «Мотивационная сфера» представлен на *рисунке 3*.

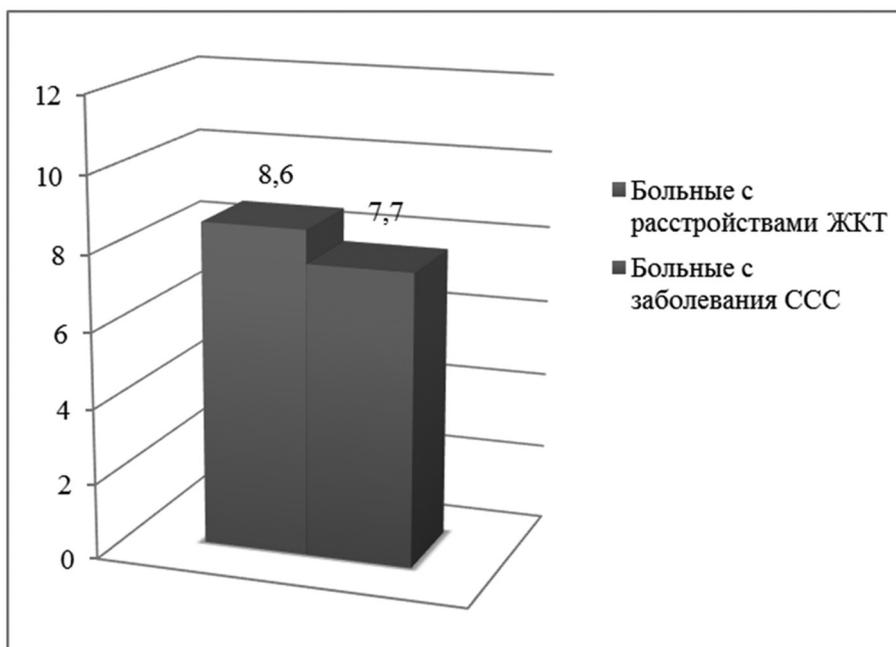


Рисунок 3. Показатели средних значений по шкале «Мотивационная сфера»

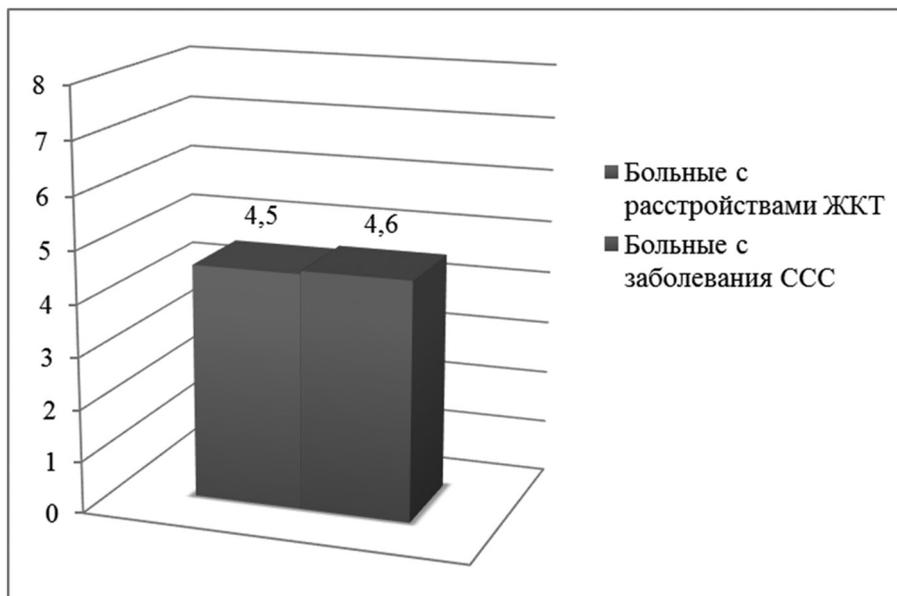


Рисунок 4. Показатели средних значений по шкале «Эмоциональная сфера»

Как видно на *рисунке 3*, средний групповой показатель по шкале «Мотивационная сфера» у больных с расстройством ЖКТ выше по сравнению с показателями в группе больными с заболеванием ССС.

Это говорит о том, что больные с расстройствами ЖКТ больше сохраняют прежнюю мотивацию и интересы в своей жизни, что связано с сохранением работоспособности у больных с такими заболеваниями.

Анализ средних значений по шкале «Эмоциональная сфера» представлен на *рисунке 4*.

Как видно на *рисунке 4*, средний групповой показатель по шкале «Эмоциональная сфера» и у больных с расстройством ЖКТ, и у больных с заболеванием ССС почти на одинаковом

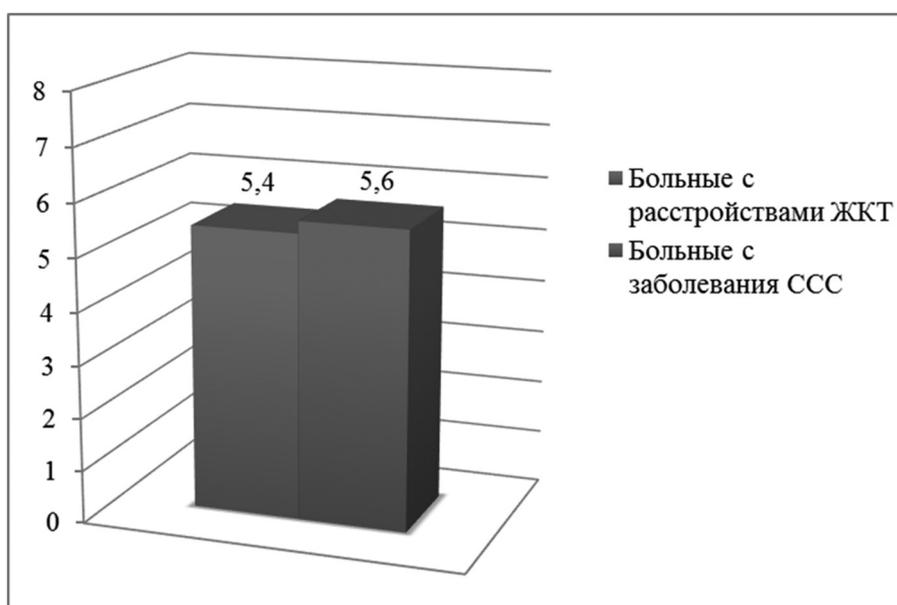


Рисунок 5. Показатели средних значений по шкале «Я-концепция»

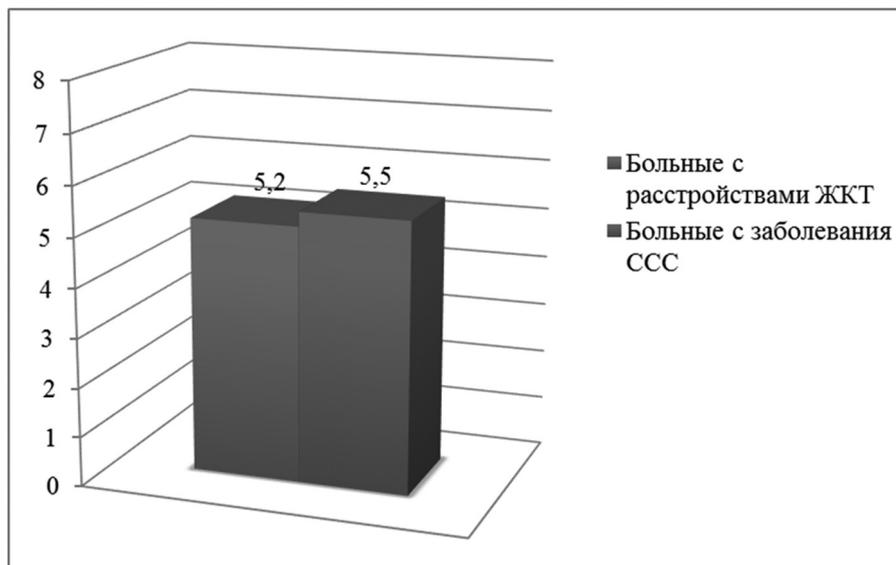


Рисунок 6. Показатели средних значений по шкале «Межличностные отношения»

уровне. Значимых различий между группами испытуемых не обнаружено. Это говорит о том, что больные испытывают изменения в эмоциональной сфере, вне зависимости от вида заболевания. Эти изменения могут проявляться в снижении настроения, усилении тревожности и потери контроля над своими эмоциями и поведением.

Анализ средних значений по шкале «Я-концепция» представлен на *рисунке 5*.

Как видно на *рисунке 5*, средний групповой показатель по шкале «Я-концепция» и у больных с расстройством ЖКТ, и у больных с заболеванием ССС почти на одинаковом уровне. Значимых различий между группами испытуемых не обнаружено. В общем, условия болезни и ее проявления, безусловно, влияют на самооценку, отношение к себе и оценку своих возможностей в любой жизненной ситуации.

Как видно на *рисунке 6*, средний групповой показатель по шкале «Межличностные отношения» и у больных с расстройством ЖКТ, и у больных с заболеванием ССС почти на одинаковом уровне. Значимых различий между группами испытуемых не обнаружено.

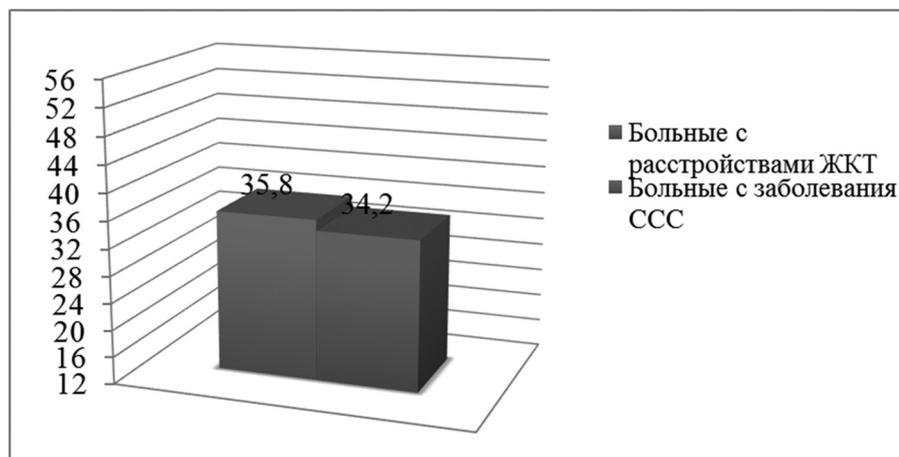


Рисунок 7. Показатели средних значений по шкале «Реабилитационный потенциал»

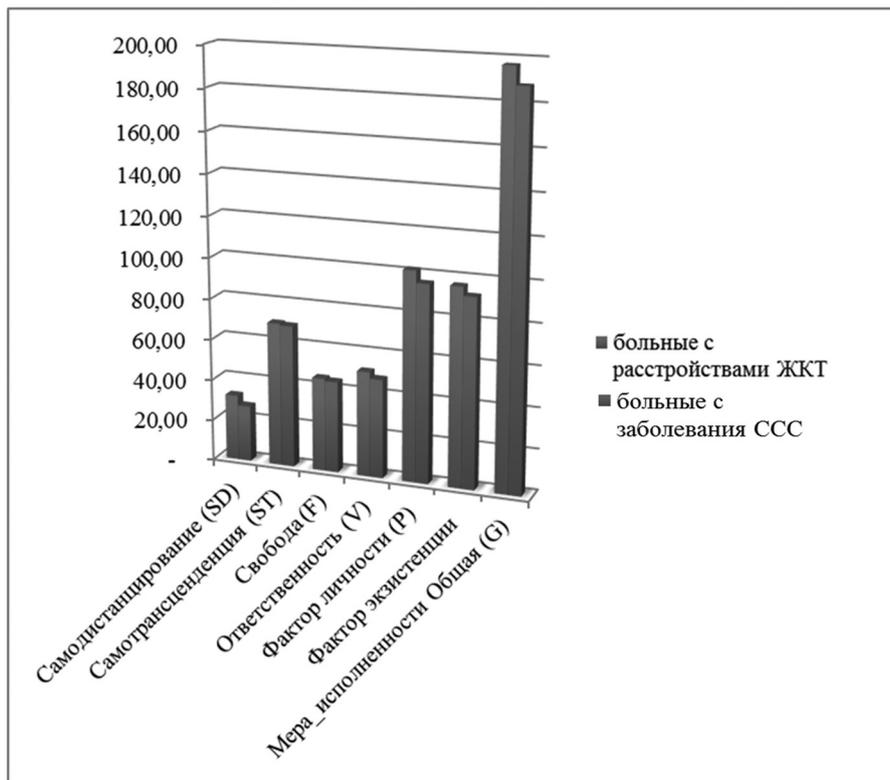


Рисунок 8. Средние значения больных с расстройствами ЖКТ и больных с заболеванием ССС по результатам методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер

Анализ реабилитационного потенциала представлен на *рисунке 7*.

Как видно на *рисунке 7*, средний групповой показатель по шкале «Реабилитационный потенциал» и у больных с расстройством ЖКТ, и у больных с заболеванием ССС почти на одинаковом уровне. Значимых различий между группами испытуемых не обнаружено.

Основой оценки реабилитационного потенциала является степень сохранности морфологических структур и функций внутренних органов, психологических и социальных характеристик. Результаты реабилитационного потенциала в обеих группах характеризуются как умеренные. По сравнению с показателями у больных с заболеваниями ССС, социальные и психологические возможности нивелировать, уменьшать или компенсировать социальную недостаточность и ограничение жизнедеятельности выше у больных с расстройствами ЖКТ.

Результаты различий осмысленности жизни между больными с расстройствами ЖКТ и больными с заболеванием ССС представлен на *рисунке 8*.

Как видно на *рисунке 8*, средний групповой показатель уровня осмысленности жизни по шкале «Самодистанцирование» у больных с расстройствами ЖКТ более высокий, по сравнению с больными с заболеванием ССС.

Таким образом, у больных с расстройствами ЖКТ будет улучшаться способность восприятия и ясности в отношении ситуации. Они будут размышлять над ней, трезво оценивать данную ситуацию, освобождаясь от предубеждений и желаний.

Результаты различий по методике «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьянова, М. Штейн) между больными с расстройствами ЖКТ и больными с заболеваниями ССС представлен на *рисунке 9*.

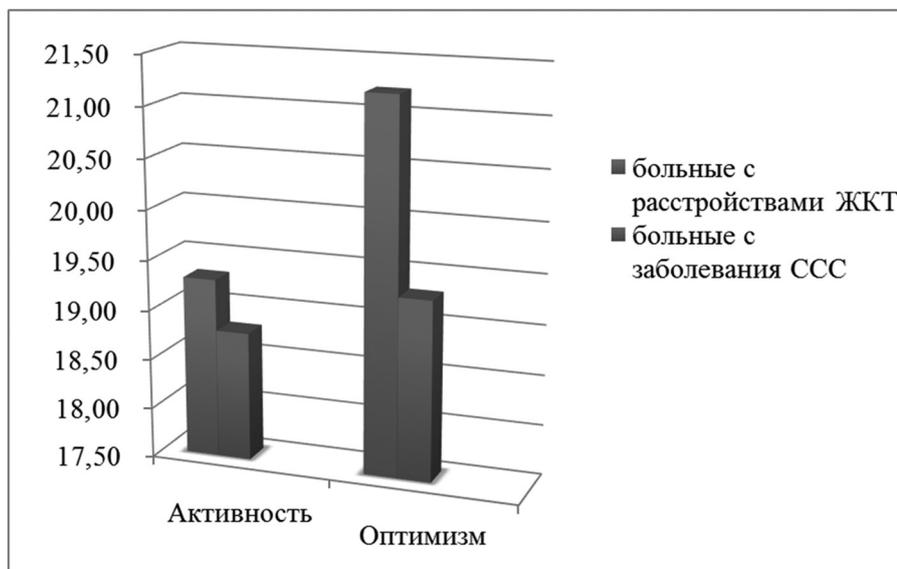


Рисунок 9. Средние значения больных с расстройствами ЖКТ и больных с заболеванием ССС по результатам методики «Шкала оптимизма и активности» (Н. Водопьянова, М. Штейн)

Как видно на *рисунке 9*, средний групповой показатель по шкале «Оптимизм» у больных с расстройствами ЖКТ более высокий, по сравнению с больными с заболеванием ССС. Значимость различий подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни ($p=0,03$).

Это говорит о том, что больные с расстройствами ЖКТ позитивно настроены на свое будущее, активны в своих целях, а также верят в свои силы и успех. Они не подвержены унынию и плохому настроению, а наоборот всегда бодры и жизнерадостны. В то время как больные с заболеванием ССС будут адекватно оценивать свою ситуацию и довольствоваться тем, что имеют.

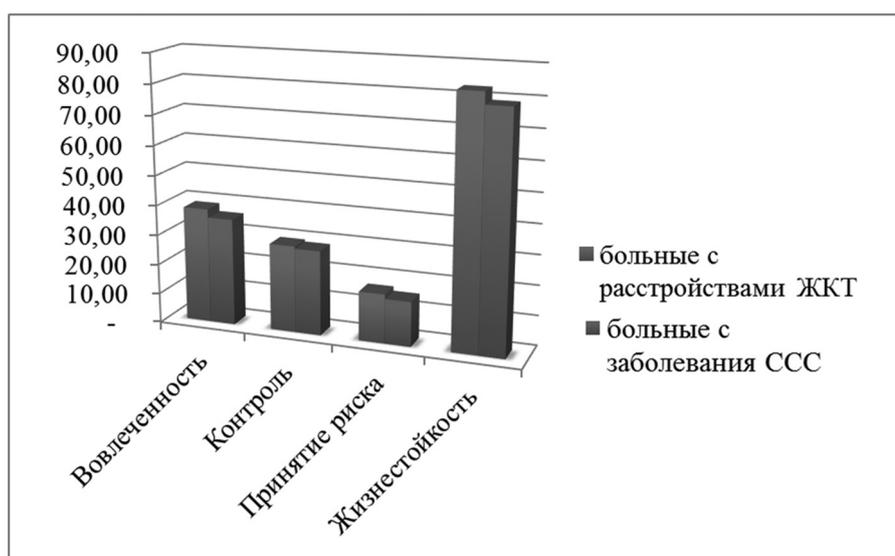


Рисунок 10. Средние значения больных с расстройствами ЖКТ и больных с заболеванием ССС по результатам методики «Тест жизнестойкости» (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой)

Результаты различий по уровням вовлеченности человека в текущие события и ситуации, контроля над ними и принятия риска между больными с расстройствами ЖКТ и больными с заболеваниями ССС представлен на *рисунке 10*.

Как видно на *рисунке 10*, средний групповой показатель по всем шкалам у больных с расстройствами ЖКТ и у больными с заболеванием ССС на одинаковом уровне.

Таким образом, и больные с расстройствами ЖКТ, и больные с заболеваниями ССС способны переживать и преодолевать критические ситуации, не теряя при этом внутреннего равновесия и не снижая продуктивности деятельности.

На основании результатов эмпирического исследования сделаны следующие выводы:

1. В выборке больных с заболеваниями желудочно-кишечного тракта было выявлено оптимистическое отношение к своей болезни.
2. Кроме того, в шкале «Мотивационная сфера» также были найдены различия между выборками больных с заболеваниями сердечно-сосудистой системы. «Мотивационная сфера» выше у больных с заболеваниями желудочно-кишечного тракта.
3. В обеих группах выборки по шкале «Эмоциональная сфера» были выявлены пониженные показатели.
4. Также выявлены высокие показатели по методике «Шкала оптимизма и активности» у больных с заболеваниями желудочно-кишечного тракта, по сравнению с больными с заболеваниями сердечно-сосудистой системы.
5. В шкале «Самодистанцирование» у больных с заболеваниями желудочно-кишечного тракта высокие показатели, относительно группы больных с заболеваниями сердечно-сосудистой системы.

Было проведено эмпирическое исследование больных с заболеваниями желудочно-кишечного тракта и больных с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, направленное на изучение особенностей внутренней картины болезни, я-концепции, мотивационной сферы и межличностных отношений.

Актуальность исследования подтверждается тем, что число больных с такими соматическими заболеваниями каждый год приобретают все большую популярность, что обусловлено ростом числа распространений этой патологии.

Нами были выдвинуты задачи, с помощью которых можно сделать следующий вывод: больные с заболеваниями желудочно-кишечного тракта имеют оптимистическую картину болезни и довольно высокий реабилитационный потенциал.

Вследствие прямого воздействия симптомов болезни, личность больного меняется и находит свое отражение в снижении самооценки, в уверенности в себе, неудовлетворенности своим образом жизни, враждебности и депрессии.

Библиографический список

1. *Барабанов Р.Е.* Психологическая диагностика: учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2019.
2. *Барабанов Р.Е.* Основы патопсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2019.
3. *Барабанов Р.Е.* Основы медико-психологических знаний с клиникой патологий: учебное пособие для высших учебных заведений. М., 2016.

Р.Е. Барабанов

Доцент, старший научный сотрудник

Преподаватель кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин

*Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт
E-mail: rastich@rambler.ru*

А.А. Спирина

*Член секции «Психология» Московского отделения Петровской академии
наук и искусств, нейропсихолог ГБУ города Москвы «Городской
психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы»*

УДК 81, 372.881.1

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЛИНГВИСТИКЕ: ЗА И ПРОТИВ

И.Г. Гуткина, О.А. Мартыненко

Аннотация. В статье рассматриваются различные дистанционные образовательные технологии, основные достоинства и недостатки онлайн обучения в области преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, Интернет-технологии, телекоммуникационная среда, вебинары, онлайн обучение, цифровизация образования.

ONLINE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES: PROS AND CONS

I.G. Gutkina, O.A. Martynenko

Abstract. This article gives a brief account on different online methods of teaching foreign languages, as well as describes the main advantages and disadvantages of online education in the field of linguistics.

Keywords: information and communication technologies, online learning, internet technologies, telecommunication environment, webinar (online seminar) online teaching, digitalization of education.

XXI в. характеризуется как эпоха создания глобального информационного общества, в котором эффективное использование информационно-коммуникационных технологий играет решающую роль в удовлетворении образовательных потребностей индивида, а важнейшим инструментом создания эффективной глобальной информационной среды являются доступные электронные образовательные ресурсы.

В наше время все более и более перспективным является интерактивное взаимодействие с обучающимися посредством информационных коммуникационных сетей, предполагающих широкое применение Интернет-технологий.

Общепризнано, что дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [8; 4]. Дистанционное обучение в основном рассматривается как самостоятельная форма обучения, при которой информационные технологии являются ведущим средством обучения [7].

В основе такой системы заложен метод обучения, который получил название «Природный процесс обучения» (англ. *natural learning manner*). Дистанционное обучение – это

демократичная простая и свободная система обучения, которая сейчас активно используется жителями Европы для получения дополнительного образования. Студент, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения.

В России дистанционное обучение занимает все большую роль в модернизации образования. Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ № 137 от 06.05.2005 г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий», итоговый контроль при обучении с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий) можно проводить как очно, так и дистанционно [1].

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

- среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети);
- методов, зависящих от технической среды обмена информацией.

Дистанционное обучение позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы как обучающихся, так и преподавателей и т.п.);
- сократить время на обучение (сбор, время в пути);
- участник самостоятельно может планировать время, место и продолжительность занятий;
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.;
- создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Дистанционные образовательные технологии с использованием Интернета применяются как для освоения отдельных курсов повышения квалификации пользователей, так и для получения высшего образования.

Выделяют следующие формы дистанционного обучения: чат-занятия, веб-занятия (вебинар), телеконференция, телеприсутствие и др.

Обучение через Интернет, несомненно, обладает рядом существенных преимуществ [3]:

1. Гибкость – обучающиеся в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров. Каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения курса, дисциплины и получения необходимых знаний по выбранной специальности.
2. Модульность – в основу программ дистанционного образования закладывается модульный принцип. Каждая отдельная дисциплина или ряд дисциплин, которые освоены обучающимся, создают целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.
3. Параллельность – обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебой, то есть «без отрыва от производства».
4. Дальность действия – расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса.
5. Асинхронность – в процессе обучения обучающий и обучаемый могут реализовывать технологию обучения и учения независимо во времени, то есть по удобному для каждого расписанию и в удобном темпе.
6. Охват – «массовость» – численность обучающихся не является критичным параметром. Они имеют доступ ко многим источникам учебной информации (электронным библио-

текам, базам данных), а также могут общаться друг с другом и с преподавателем через сети связи или с помощью других средств информационных технологий.

7. Рентабельность – экономическая эффективность дистанционного образования.
8. Экономичность – значительно сокращаются расходы на дальние поездки к месту обучения.
9. Новая роль преподавателя (в системе дистанционного обучения – тьютора), когда на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование, руководство учебными проектами и т.д. Взаимодействие с обучающимися осуществляется в основном асинхронно с помощью почты или систем связи. Допускаются и приветствуются также и очные контакты.
10. Обучающийся, чтобы пройти дистанционное обучение, должен обладать исключительной самоорганизацией, трудолюбием и определенным стартовым уровнем образования.
11. Новые информационные технологии – в современном дистанционном обучении используются преимущественно компьютеры, аудио-видеотехника, системы и средства телекоммуникаций и др.

При дистанционном обучении широко используется интерактивное взаимодействие, которое предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон – обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль за выполнением принятых решений и т.п. Телекоммуникационная среда, предназначенная для общения миллионов людей друг с другом, априори представляет собой интерактивную среду. При дистанционном обучении субъектами в интерактивном взаимодействии выступают преподаватели и студенты, а средствами осуществления подобного взаимодействия – электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени и т.д. [6; 5].

К числу недостатков дистанционного обучения относятся:

- отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем, когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания; это значительный минус для процесса обучения;
- сложно создать творческую атмосферу в группе обучающихся;
- необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет; необходимость постоянного доступа к источникам информации;
- отсутствие хорошей технической оснащенности, так как не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет; нет технической готовности к использованию средств дистанционного обучения;
- высокие требования к постановке задачи на обучение;
- проблема аутентификации пользователя при проверке знаний;
- необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий;
- высокая стоимость построения системы дистанционного обучения на начальном этапе создания системы, значительные расходы на создание системы дистанционного обучения, самих курсов дистанционного обучения и покупку технического обеспечения;
- высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения.

Весной 2020 г., впервые за всю историю, из-за коронавирусной инфекции COVID-19 более 1,5 млрд учащихся школ и вузов в мире были переведены на дистанционное обучение.

Очевидно, что весна 2019–2020 учебного года в нашей стране запомнится всем участникам образовательного процесса штурмовым переходом на дистанционное обучение. В соответствии с рекомендациями Минобрнауки России в марте 2020 г. в связи пандемией COVID-19 практически все учреждения высшего образования перешли на дистанционное обучение [2].

Наличие смартфонов, компьютеров и Интернета сделало этот переход довольно быстрым и простым. Высшие учебные заведения обеспечили своих преподавателей и студентов онлайн-платформами, с помощью которых появилась возможность проводить онлайн-семинары (вебинары) для обучения, общаться и получать обратную связь от любого обучающегося, где бы он ни находился.

Такой резкий и широкий переход на дистанционное обучение огромного количества преподавателей, студентов и сотрудников высших учебных заведений одновременно выявил следующие трудности:

- недостаточная развитость информационно-коммуникационных инфраструктур в России;
- обучающие программы и курсы недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, на сегодняшний день не так много;
- недостаточная компьютерная грамотность обучающихся и обучаемых;
- слабое использование стандартов в дистанционном обучении;
- проблема поиска специалистов-разработчиков для создания качественных мультимедийных курсов: нужна команда из специалиста предметной области, художника, программиста и т.д.;
- недостаточная интерактивность современных курсов дистанционного обучения;
- администрирование процесса обучения и контроля над его качеством;
- сложность мотивации слушателей;
- отсутствие опыта дистанционного обучения.

Несколько месяцев удаленной работы показали, что многие преподаватели и обучающиеся еще не готовы к такому методу преподавания, отдавая предпочтение классическому образованию.

Несомненно, дистанционный режим обучения имеет множество положительных моментов. Но сегодня хотелось бы остановиться на недостатках дистанционного обучения, особенно в плане применения его для изучения иностранных языков. На наш взгляд, лингвистика – это не та область знаний, которой можно с легкостью овладеть с помощью удаленного образования. В последнее время на первый план обучения иностранным языкам вышел принцип коммуникативного подхода к обучению, то есть преподаватели должны ставить своей целью не только научить иностранному языку, но и научить общаться на нем, снять так называемый страх психологического общения на языке. В действительности, во время проведения вебинаров такая возможность отсутствует. Преподаватель и студент находятся перед компьютером или экраном смартфона или планшета и практически не видят собеседника, обращаясь к его инициалам или «аватару». Конечно, можно включить и видеорежим, но в таком случае происходит перегрузка системы, и видео зачастую очень низкого качества. То же самое происходит и со звуком. Студентам приходится выключать микрофон и говорить по очереди, так как при всех включенных микрофонах начинаются различные помехи и посторонние шумы. При такой системе очень много драгоценного времени вебинара теряется на включение микрофона и выяснение «слышно – не слышно». Кроме того, возникают различные искажения звука, и зачастую приходится повторять одно и то же несколько раз для того, чтобы студенты правильно услышали произношение слова или фразы на иностранном языке, исправленную ошибку.

Основное отличие онлайн-занятий от классических заключается в том, что при проведении вебинара преподаватель не имеет возможности использовать разнообразные методические приемы, и процесс обучения, как правило, выглядит примерно одинаково: преподаватель и студенты вынуждены высказываться по очереди, выражая собственное мнение по обсуждаемой проблеме, тексту или проверяя грамматические упражнения. При этом преподаватель

не имеет возможности убедиться в том, что материал действительно проработан студентом, необходимые конспекты записаны, сделанные ошибки исправлены.

В режиме дистанционного обучения невозможно организовать парную или групповую работу на занятии, послушать аудиозапись или посмотреть учебное видео, так как эти функции пока отсутствуют на предоставленных платформах. В результате нагрузка на студента возрастает в разы, видео и аудио отправляются студенту в качестве дополнительного домашнего задания. Но и при этом преподавателю очень трудно организовать качественное обсуждение прослушанного или просмотренного материала, так как нельзя в режиме реального времени обратить внимание студента на важные ключевые моменты просматриваемого и прослушиваемого материала, к тому же не все студенты ответственно подходят к выполнению такого рода трудоемких заданий.

Во время онлайн-занятий также возникает вопрос о полноценном процессе обучения, так как некоторые недобросовестные студенты, подключаясь к вебинару, могут заниматься своими делами и не участвовать в работе группы, не отвечать на вопросы преподавателя, мотивируя это плохой связью или неработающим микрофоном. При традиционной работе в аудитории такой проблемы не возникает. Профессиональный преподаватель, используя прямой контакт с обучающимися и пользуясь широким спектром образовательных инструментов в аудитории, может заинтересовать каждого студента, создать такую творческую атмосферу обучения на занятии, которая будет мотивировать каждого на более качественное изучение данной конкретной дисциплины.

Отдельно хочется сказать о качестве контроля знаний по иностранному языку в дистанционном формате. Контроль за пересказом текста или выученного диалога в дистанционном режиме имеет формальное значение, так как студент у своего экрана может свободно пользоваться текстом или своими записями. Контрольные и тестовые задания также отсылаются студенту, и выполняя их дома, студент имеет возможность пользоваться любыми справочными материалами и располагает гораздо большим количеством времени, чем, если бы он выполнял данные задания в аудитории. Ну и, конечно, особые сложности возникают при проведении дистанционных зачетов, экзаменов, защите курсовых и выпускных квалификационных работ. Для этих целей необходимо разрабатывать огромное количество особых регламентов, каждый шаг в таком режиме работы должен быть обоснован и зафиксирован документально.

Необходимо также отметить и возросшую нагрузку на преподавателя. Кроме проведения вебинаров, ему приходится тратить огромное количество времени на подготовку к занятиям, так как при сокращенном количестве часов на учебные дисциплины приходится с максимальной точностью рассчитывать учебное время для того, чтобы выполнить запланированный программой объем изучаемого материала и наиболее качественно донести его до каждого студента. Гораздо больше времени отводится и на проверку домашних и контрольных заданий, так как помимо исправления ошибок, преподаватель старается прокомментировать в письменном виде выполненное задание и выслать индивидуально каждому студенту.

Поскольку дистанционное обучение коснулось всех без исключения студентов в данном семестре, нам было интересно мнение обучающихся. В *таблице 1* приводятся основные достоинства и недостатки онлайн-обучения, высказанные нашими студентами.

Исходя из высказываний студентов, можно сделать вывод, что хотя онлайн обучение, несомненно, имеет свои преимущества, пока студенты отмечают больше недостатков.

Дистанционная форма выбиралась как приоритетная студентами заочного, вечернего и очно-заочного обучения, так как это в основном взрослые люди, многие из которых имеют свои семьи, детей, и для них экономия времени на дорогу до места учебы имеет кардинальное значение. Также дистанционные занятия по достоинству оценили студенты, которые проживают далеко от университета, в Московской области и даже в других городах.

Таблица 1

Основные достоинства и недостатки онлайн обучения

<i>За</i>	<i>Против</i>
Не занимают времени сборы на учебу и дорога, хорошая экономия времени и денег	Сбои в работе Интернета, онлайн-платформы, очень много времени теряется на устранение технических неполадок
На выполнение заданий можно потратить больше времени, выполненные работы можно отправить в течение всего дня, а не к конкретному времени	Гораздо больше получаем заданий на дом, для самостоятельной работы, из-за чего приходится сидеть за компьютером с утра до ночи, что сказывается на ухудшении зрения
Есть возможность сидеть дома и работать так, как удобно: за столом, на диване, на кухне за чаем	Домашняя работа однообразная: доклад, ответ, реферат, ответ, презентация и снова по кругу
Благодаря дистанционному обучению, мы учимся правильно распределять время. Кто-то умел это и раньше, а кто-то с появлением огромного количества домашнего задания начал учиться правильно делать это	Невозможно заставить себя учиться из дома, так как мы привыкли, что дом – это место, где мы отдыхаем
Занятия не всегда ставят с самого утра, есть возможность выспаться	С дистанционным обучением я стала каким-то роботом, который живет по одному графику
Меньше народа в общественном транспорте, метро	Мы получаем столько заданий, что приходится находиться за компьютером 24/7. Чувствую, что ухудшается зрение и постоянно болит голова
	Возникают постоянные проблемы в различных программах во время пар, дистанционное обучение не передает всей сути образовательного процесса
	Количество учебных пар сократилось по сравнению с обычными занятиями
	Возникает парадокс: с одной стороны, не нужно тратить времени на дорогу в институт, а с другой стороны, все время уходит на выполнение огромного количества домашней работы, в связи с чем совершенно нет времени на то, чтобы отдохнуть, расслабиться
	Дистанционное обучение неудобно тем, что обязательное присутствие на парах заставляет откладывать личные дела на потом (эти дела априори есть, ведь я нахожусь дома)
	Отсутствует прямой контакт с преподавателем
	Компьютерное обучение не способствует мотивации, скучаем по привычной атмосфере занятий
	Качество обучения стало хуже, занятия более однообразные, контрольные работы и зачеты стали легче
	Нет живого общения с товарищами по группе
	Даже если бы мы не вынуждены были находиться в состоянии самоизоляции и имели возможность выходить на улицу и гулять, я все равно выбрал бы обычные занятия в университете

Таким образом, проанализировав опыт дистанционного обучения весеннего семестра 2019–2020 учебного года и принимая во внимание мнение студентов-лингвистов, нам, преподавателям языковых дисциплин, видится, что дистанционное обучение – это больше самостоятельная форма обучения, где информационные технологии являются вспомогательным,

а отнюдь не основным средством обучения иностранным языкам в высшей школе. Наиболее правильным, на наш взгляд, было бы разумное сочетание офлайн- и онлайн-режимов обучения при постепенном устранении всех недостатков и недочетов дистанционной формы обучения.

Мы все понимаем, что высшая школа в старый формат не вернется. Может быть, в дальнейшем, студенты и преподаватели вернуться в свои аудитории, но прежним процесс образования в высшей школе уже не будет. Это подтвердил и министр образования Валерий Фальков, который сказал, что весна 2020 г. запомнится всем как время цифрового сдвига в образовании. Лучшие преподаватели, по мнению министра, сегодня становятся режиссерами и продюсерами своих лекций и семинаров, выстраивая драматургию каждого из них.

Вынужденный переход на дистанционное обучение, по мнению многих экспертов, вызовет полноценную реформу в образовании. Вновь осложнившаяся ситуация в связи с коронавирусной инфекцией вновь потребовала перехода учебного процесса в онлайн-режим. Преподаватели и студенты все больше понимают, что цифровые технологии становятся органичной частью учебного процесса, что дальнейшая цифровизация образования просто необходима, в том числе и для того, чтобы российское образование могло выходить на экспорт и быть востребованным во всем мире.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ № 137 от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий». URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137/> (дата обращения: 23.09.2020).
2. Рекомендации по организации образовательного процесса в рамках реализации приказа Минобрнауки России от 14.03.2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2493 (дата обращения: 23.09.2020).
3. Кузьмина Л.В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-i-nedostatki-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 23.09.2020).
4. Лаборатория дистанционного обучения Российской Академии Образования. URL: <http://window.edu.ru/resource/051/58051> (дата обращения: 23.09.2020).
5. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М., 2006.
6. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2004.
7. Штенгель Ю.Ю. Дистанционное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов с использованием доступных Интернет-технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск, 2012.
8. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение#cite_note-1 (дата обращения: 23.09.2020).

И.Г. Гуткина

Старший преподаватель

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: gutkina_irina@mail.ru

О.А. Мартыненко

Преподаватель

Российский университет транспорта РУТ (МИИТ), г. Москва

ИГРА КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Лобузова, О.В. Афанасьева

Аннотация. В наше время изучение иностранного языка занимает одно из главных мест в нашей жизни. Знание иностранного языка способно открыть множество дверей и дать преимущество в некоторых сферах. Именно по этой причине сегодня уделяется большое внимание для создания различных методик обучению иностранному языку. Существует множество методик преподавания иностранных языков. Каждая из методик по-своему эффективна. Разнообразные методы преподавания позволяют преподавателям вести грамотное, рациональное и эффективное обучение школьников. Методика преподавания – это очень важный компонент в обучении. Без определенных методик и приемов, преподаватель не сможет реализовать поставленные цели, сделать процесс обучения качественным и содержательным. Одним из эффективных и увлекательных методов преподавания для младших и средних школьников является игровой метод в обучении иностранного языка. В его основе лежит мотивация. Данная тема является актуальной потому, что для повышения мотивации школьников к изучению иностранного языка нередко используется игра. Игровые методы стимулируют познавательный интерес у школьников на уроке иностранного языка. В игре все равны, и она доступна даже самым слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность детям преодолеть стеснительность и боязнь, которые мешают свободно употреблять в речи иностранный язык, и хорошо сказывается на результатах обучения. Материал усваивается незаметно. В данной статье мы исследовали игру как один из важных факторов при организации процесса обучения иностранному языку. Мы рассмотрели то, как игры помогают при обучении иностранному языку, какие функции они выполняют и какие игры можно использовать на уроках иностранного языка, чтобы добиться большего успеха на уроках.

Ключевые слова: методология, игры, образование, иностранный язык, мотивация.

GAME AS A WAY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

E.A. Lobuzova, O.V. Afanasyeva

Abstract. Nowadays, learning a foreign language plays one of the main roles in our social life. Knowledge of a foreign language can open many doors and give an advantage in some areas. It is for this reason that much attention is paid today to creating various methods of teaching a foreign language. There are many methods of teaching foreign languages. Each of the techniques is effective in its own way. A variety of teaching methods enable teachers to teach students intelligently, efficiently and effectively. The teaching methodology is a very important component of teaching. Without certain methods and techniques, the teacher will not be able to realize the goals, make the learning process high-quality and meaningful. One of the most effective and fun teaching methods for primary and secondary school children is teaching a foreign language through games. It is based on motivation. This topic is relevant because to increase the motivation of schoolchildren to learn a foreign language is a game. Game methods stimulate the cognitive interest of schoolchildren in a foreign language lesson. In the game, everyone is equal and it is available even to the weakest students. A sense of equality, an atmosphere of enthusiasm and joy, a sense of the feasibility of assignments – all this makes it possible for children to overcome shyness and fear that prevent them from freely using a foreign language in speech, and has a good effect on learning outcomes. The material is absorbed unconsciously. In this article, we have investigated the game as one of the important factors in organizing the process of teaching a foreign language. We looked at how games help in learning a foreign language, what functions they perform and what games can be used in foreign language lessons to be more successful in class.

Keywords: methodology, games, education, foreign language, motivation.

Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Многие ученые, в том числе А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др., которые

специализировались на изучении методики обучения иностранным языкам, обращали свое внимание на то, что игровая деятельность на уроке иностранного языка способна не только организовать процесс общения на этом языке, но и максимально приблизить его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным, но одновременно увлекательным и интересным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают и привлекают даже самых неактивных и слабых учеников, что хорошо сказывается на их успеваемости. Игру как метод обучения, для передачи опыта старших поколений к младшим, используют уже много столетий. В современной школе, где одной из главных целей является активизация и интенсификация учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

1. В качестве самостоятельного метода для освоения определенной темы.
2. Как элемент (иногда весьма существенный) какого-то другого метода.
3. В качестве целого урока или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля или упражнения).
4. При организации внеклассного мероприятия.

Используя игровой метод обучения, учителю необходимо, прежде всего, организовать познавательную деятельность учеников, в процессе которой дети могли бы развивать свои способности, в особенности творческие. Игра должна быть полезной и ни в коем случае не переходить в бесконтрольное баловство.

Игра – это всегда активизация эмоциональных и умственных сил, а также умение принимать решения (как поступить, что сказать, как выиграть?). Желание ученика решить различные вопросы, с которыми они сталкиваются, активизируют мыслительную деятельность играющих. Основным плюсом является то, что ученик при этом взаимодействии еще и говорит на иностранном языке.

Игра – это некие развлечения и отдых, которые способны перерасти в обучение, в имитацию реальных человеческих отношений.

Время, отведенное на игру на уроке, и ее место зависит от нескольких факторов: от подготовки учеников, от целей урока, от изучаемого материала и т.д.

Например, если преподаватель использует игру как тренировочное упражнение для закрепления первичного материала, то в таком случае можно отвести игре 15–20 минут урока, но в дальнейшем эта же игра будет занимать всего 3–5 минут и быть неким повторением уже пройденного материала или разрядкой на уроке, что хорошо влияет на психическое состояние учеников. Либо если преподаватель использует игровую речевую разминку на уроках иностранного языка, то ей будет отводиться не больше 5–10 минут. Такая разминка будет помогать учащимся с легкостью входить в языковую среду после изучения других предметов, настроиться на общение на английском языке и дать ученикам положительный настрой на весь урок.

Игры могут быть самыми разными, например лексическими («This is my nose», «My aunt went to town»), грамматическими («Guessing mimes», «What I do», «Proverbs»), фонетическими («Sound off», «Sit for sound», «Tongue twisters»), орфографическими («The best», «Add consonants», «World composers»). Все эти виды игр способствуют формированию речевых, грамматических, орфографических и фонетических навыков.

По мнению А.В. Коньшевой [12, с. 41–42], применение игровых форм обучения делает учебно-воспитательный процесс более содержательным и более качественным, так как:

- игра способна втянуть в активную познавательную деятельность каждого учащегося в отдельности и всех вместе, благодаря этому она является эффективным средством управления учебным процессом;

- обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности учащихся, это особый вид практики, в процессе которой усваивается 90% информации;
- игра – свободная деятельность, дающая возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития для ее участников;
- игра имеет определенный результат и стимулирует учащегося к достижению цели, то есть к победе, и осознанию пути достижения цели;
- в игре все ученики равны (нет плохих или хороших учеников)
- результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера;
- обезличенный процесс обучения в игре приобретает личностное значение; состязательность – притягивает учащихся;
- удовольствие, которое ученики получают от игры, создает чувство удовлетворения на уроках иностранного языка и усиливает желание к изучению предмета;
- в игре всегда есть некое таинство – неполученный ответ, что активизирует мыслительную деятельность ученика, толкает на поиск ответа;
- игра выполняет особую роль в системе активного обучения: она синтетична, так как является одновременно и методом, и формой организации обучения, синтезируя в себе практически все методы активного обучения.

Игровой метод обучения решает важные методические задачи, такие как:

- создание психологической готовности учащихся к речевому общению;
- обеспечение необходимости многократно повторять весь языковой материал;
- тренировка учеников при выборе нужного речевого варианта, что проявляется как подготовка к ситуативной спонтанности речи.

Игровая модель обучения формируется на уроке при помощи игровых приемов и ситуаций, которые, в свою очередь, выступают как средство побуждения и стимулирования учащихся. Ситуация может напоминать какое-нибудь произведение со своим сюжетом и действующими лицами [1, с. 22]. В процессе игрового занятия ситуация может проигрываться несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Но проигрываемая ситуация игры – это ситуация реальной жизни, которая имеет место быть. Реальность ее определяется соревнованием. Стремление и желание принять участие в такой игре мобилизует мысль и энергию играющих, создает атмосферу эмоциональной напряженности. Несмотря на то, что игровая ситуация имеет четкие условия и ограниченность использования игрового материала, в ней обязательно есть элемент неожиданности. Поэтому для игры в определенных пределах характерна спонтанность речи. Речевое общение, включающее в себя не только речь, но и жесты, мимику и др., имеет ярко выраженную целенаправленность.

В процессе применения игровых приемов и ситуаций урок проходит по основным принципам:

- дидактическая цель ставится перед учениками в виде игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- в учебную деятельность вводят элементы соревнования, которые приводят дидактическую задачу в игровую.

Существуют определенные классификации функций игровой деятельности:

1. Обучающая функция – развивает память, внимание, восприятия информации, развитию навыков, также способствует развитию навыков иностранного языка. Такой вид игры требует задействования умственных и эмоциональных сил, способности решать вопросы самостоятельно.

2. Воспитательная функция – воспитывает такие качества, как внимательное и уважительное отношение к партнеру по игре, также развивает чувство взаимопомощи. В процессе урока ученикам даются клише речевого этикета для импровизации либо имитации речевого общения друг с другом на иностранном языке.
3. Развлекательная функция – создает благоприятную атмосферу на уроке, превращая урок в необычное и интересное событие. Помогает ученикам расслабиться и снять напряжение.
4. Коммуникативная функция – создает атмосферу общения на иностранном языке, объединяет учащихся, устанавливает новые эмоционально-коммуникативные отношения, которые основаны на взаимодействии на иностранном языке.
5. Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку
6. Психологическая функция – формирует навыки подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности и перестройки психики для усвоения большого объема новой информации.
7. Развивающая функция – направлена на развитие личностных качеств для пробуждения резервных возможностей личности.

Все эти функции игры помогают не только изучать иностранный язык, но и развивают личностные качества школьника [12, с. 39–41]

Специфику игрового метода обучения определяет игровая среда: различаются такие игры, как игры с предметами или без предметов, настольно-комнатные, на местности, компьютерные и др.

Существует определенная классификация игр:

1. Дидактическая – расширяет кругозор и познавательную деятельность, формирует определенные умения и навыки, которые будут необходимы для практической деятельности.
2. Воспитывающая – воспитывает самостоятельность, сотрудничество, работу в коллективе, общительность.
3. Развивающая – развивает мотивацию учебной деятельности, внимание, память, речь, мышление, воображение, творческие способности, умение сравнивать и сопоставлять, находить аналоги или оптимальные решения.
4. Социализирующая – приобщает к нормам и ценностям общества, адаптирующие к условиям определенной среды.

Существует несколько классификаций игр, но все они условны. Чаще всего игры разделяют на лексические, грамматические, фонетические и орфографические. Рассмотрим классификацию на примере игр на английском языке:

1. Лексические игры – направлены исключительно на лексический материал, имеют целью помочь учащимся в приобретении и увеличении словарного запаса, проиллюстрировать и отработать употребление слов в конкретных ситуациях. Например: «Find the stranger» (найти лишнее слово и объяснить, почему оно не подходит в ту или иную группу), «Кроссворд» (подходит для любого уровня и возраста), «Викторина» (пробуждает у учащихся соревновательный интерес).
2. Грамматические игры – направлены на то, чтобы учащиеся научились применять грамматические знания на практике, способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся, которая направлена на употребление грамматических конструкций в естественных ситуациях. Например: «Physical line-up» (Ученики делятся на группы, им даются карточки. Задача игры – составить короткое предложение. Остальная часть класса проверяет, правильно ли сделано и понято задание), «Отгадай вопрос» (Вызывается 2–3 ученика

к доске. Ученики стоят к доске спиной. Учитель пишет на доске вопрос, а остальные дети придумывают предложения – ответы на вопрос учителя).

3. Фонетические игры – направлены на формирование фонетического слуха, формируют навык установления адекватных звукобуквенных соответствий и навык произношения иностранных звуков, слов, текстов. Например: «Какой звук я задумал?» (учитель называет цепочку слов, где встречается один и тот же звук; тот, кто отгадывает, первый получает возможность загадать свою цепочку), «Кто быстрее?» (Кто быстрее вспомнит слова, начинающиеся со звука...).
4. Орфографические игры – направлены на тренировку написания английских слов, формирование словообразовательных и орфографических навыков, на усвоение орфографии в пределах изученного материала. Например: «Невидимые слова» (Выбирается ведущий, который выходит к доске. Он берет ручку и пишет слово в воздухе, остальные ученики пишут это слово в своих тетрадях; побеждает тот, кто записал больше слов верно), «Рассыпавшиеся слова» (Учитель выдает учащимся набор карточек с буквами. На карточках написаны буквы, и из этих букв ученики должны составить слово; кто первый справится с задачей, получает 1 балл).

Одними из самых популярных видов игр в настоящее время являются ролевые игры. Их главное преимущество заключается в том, что преподаватель может смоделировать реальную ситуацию для общения.

Такой вид игр используется в методике преподавания уже очень давно. Такие упражнения как, например, «прочитайте по ролям», «инсценируйте диалог» (Role-play the Dialogue), прочно сидят в арсенале методических приемов.

Подобные задания встречаются практически во всех учебниках английского языка.

Ролевая игра используется для усвоения нового материала, развития творческих способностей и решения комплексных задач.

Виды ролевых игр можно описать следующим образом:

1. Контролируемая. Игра на основе образца. Это может быть текст или диалог. Материал подробно прорабатывают, затем учащиеся читают по ролям, и после этого пытаются воспроизвести диалог. Затем учащиеся пытаются создать свой диалог на примере воспроизведенного диалога и работают по образцу. Если на уроке используется текст, то возможно разыгрывание сценки, которая передает содержание текста. Этот вид игр отличается тем, что задания выполняются по образцу, присутствует заданная учителем лексика, модель фраз. В таком виде ролевых игр учитель полностью контролирует и планирует поведение и диалоги учащихся.
2. Умеренно-контролируемая. Каждый участник получает общее описание сюжета и своей роли. У каждого участника есть своя линия поведения. Этот вид игры более сложный потому, что ученики должны действовать в рамках заданных им параметров, но в то же время они должны быстро отвечать другим участникам, не выходя из своего образа.
3. Свободная. В такой игре учащиеся сами выбирают лексику, форму общения и то, как будут развиваться действия. Также учащиеся сами распределяют роли. Учитель только называет тему, кратко объясняет ситуации и обсуждает результат игры, который ожидает от учеников.
4. Длительная. В течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов (например, из жизни класса). Время игры будет зависеть от целей и задач, поставленных на уроке.
5. Эпизодическая. Учащимися разыгрывается отдельный эпизод. Чаще всего такой вид игры используется для отработки той или иной конструкции и т.п.

Такие игры помогают открыть широкие возможности для раскрытия творческого потенциала учеников, развить их социальные умения, улучшить усвоение новой лексики и нового материала в целом.

Также стоит отметить, что подготовка ролевой игры на уроке делится на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

В подготовительном этапе преподаватель подбирает обучающий материал, который будет соответствовать учебному плану, выбирает и прорабатывает ситуацию и создание диалога.

В основном этапе вводятся и разучиваются новые лексические единицы, затем идет практика и изменение ситуации.

В последнем заключительном этапе происходит проверка и оценка знаний.

Стоит отметить, что любой вид игровой деятельности должен быть дополнением к занятию, а не просто пустым развлечением. Преподаваемый материал должен иметь логическую последовательность изложения. Преподаватель должен держать ситуации под контролем и не давать ей превратиться в бесконтрольное баловство.

На основе вышесказанного мы можем сделать вывод, что игра во время урока оказывает положительное влияние на учеников, повышает их успеваемость и усвоение нового материала. На таких уроках дети проявляют больше активности, желая работать и взаимодействовать с другими учащимися. Также можно подчеркнуть тот факт, что игры можно использовать на любом этапе обучения, например, для изучения нового материала или закрепления уже пройденной темы.

В современной педагогике нет какой-то определенной классификации такого понятия, как игры. Самая распространенная, на сегодняшний день, классификация выглядит так: лексические, грамматические, фонетические и орфографические игры.

На наш взгляд, из всех ученых, которые занимались такой проблемой, как классификации игровой деятельности, наиболее распространённую классификацию разработал Е.И. Пассов. В своих работах он дает следующую классификацию: игры направлены на формирование определенных навыков; на формирование речевых умений; на обучение умению общаться; на развитие необходимых способностей и психологических функций.

Стоит помнить о том, что игра требует от каждого ученика активности и включения в совместную деятельность. Ученики должны получать удовлетворение от понимания того, что они могут общаться на иностранном языке и не бояться ошибок. К сожалению, некоторые ученики очень переживают за то, что они могут ошибиться, но игра может раскрепостить и расслабить учащегося.

Также игра способна улучшить отношения между учениками или учеником и преподавателем. В игре ученики сближаются, обстановка в классе становится более теплой и дружелюбной, улучшается коммуникативная функция.

Библиографический список

1. *Артёмьев О.А.* Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности. Тамбов, 2007.
2. *Бочарникова А.Ю.* Роль сотрудничества преподавателя и обучающегося на уроке иностранного языка. Наука, Образование, Общество: современные вызовы и перспективы. М., 2013.
3. *Верещагина И.Н., Рогова Г.В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1998.
4. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
5. *Николенко Л.А.* Игры в педагогическом процессе. Методические рекомендации. Псков, 1997.
6. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в средней школе. М., 1988.
7. *Самоукина Н.В.* Игры в школе и дома. М., 1993.

8. *Смирнова Е.О.* Лучшие развивающие игры. М., 2010.
9. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971.
10. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1999.

Е.А. Лобузова

Студент

Московский информационно-технический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: s19712202@gmail.com

О.В. Афанасьева

Кандидат философских наук

Доцент кафедры иностранных языков

Московский информационно-технический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: oхана4u2014@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

М.Ю. Пересыпкина

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования иноязычной компетенции с помощью информационных технологий и затрагивает тему, что такое познание.

Ключевые слова: познание, компонента, иноязычная компетенция, информационные технологии.

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AND INFORMATION TECHNOLOGIES

M. Y. Peresyпкиna

Abstract. This article is devoted to the issue of developing cognitive foreign language competence with the help of information technologies and touches upon the topic of what cognition is.

Keywords: cognition, component, foreign language competence, information technology.

Если изучающего язык спросить, какова, по его мнению, цель языкового курса, он, вероятно, ответит, что это обучение грамматике и словарному запасу этого языка. Однако, если его спросят, с какой целью он изучает язык, то скорее всего, получат ответ: уметь общаться на этом языке.

Это не значит, что на самом деле цель языкового курса – научить исключительно грамматике и лексике – ну, по крайней мере, так больше не должно быть. К счастью, при обучении второму языку основное внимание уделяется не только обучению грамматике и лексике, но и обучению навыкам эффективного общения. По терминологии лингвистики, языковой курс должен иметь своей целью не только «лингвистическую компетенцию», но и «коммуникативную компетенцию» в целом.

Так как язык является одним из процессов познания, рассмотрим основные типы когнитивных процессов, в которые включен и сам язык.

Есть много разных типов когнитивных процессов, то есть процессов познания (от слова cognition – познание):

1. Внимание – это познавательный процесс, который позволяет людям сосредоточиться на определенном стимуле в окружающей среде.
2. Язык и языковое развитие – это когнитивные процессы, которые включают способность понимать и выражать мысли с помощью устных и письменных слов. Это позволяет нам общаться с другими и играет важную роль в мысли.
3. Обучение: требует когнитивных процессов, связанных с восприятием нового, синтезом информации и объединением ее с предыдущими знаниями.
4. Память – это важный когнитивный процесс, который позволяет людям кодировать, хранить и извлекать информацию. Это важный компонент в процессе обучения, который позволяет людям сохранять знания о мире и своей личной истории.
5. Восприятие – это когнитивный процесс, который позволяет людям воспринимать информацию через свои чувства (ощущения), а затем использовать эту информацию для реагирования и взаимодействия с миром.

6. Мысль является неотъемлемой частью любого познавательного процесса. Она позволяет людям участвовать в принятии решений, решении проблем и более высоком уровне рассуждений.

Как видим, что язык – это неотъемлемая часть процесса познания. И все перечисленные процессы познания играют немаловажную роль в процессе обучения иностранным языкам

Коммуникативная компетенция – это термин в лингвистике, который относится к грамматическим знаниям пользователя языка в области синтаксиса, морфологии, фонологии и т.п., а также к социальным знаниям о том, как и когда правильно использовать высказывания.

Термин был введен Деллом Хаймсом в 1966 г [12; 13] в качестве реакции на кажущуюся неадекватность проведенного Ноамом Хомским (1965 г.) различия между лингвистической компетенцией и исполнением [10]. Чтобы обратиться к абстрактному понятию компетенции Хомского, Хаймс предпринял этнографическое исследование коммуникативной компетенции, которое включало «коммуникативную форму и функцию в неразрывной связи друг с другом» [9]. Подход, впервые предложенный Хаймсом, теперь известен как этнография коммуникации.

Понятие коммуникативной компетенции является одной из теорий, лежащих в основе коммуникативного подхода к обучению иностранному языку [3]. Существуют как минимум три основные модели.

Первой и наиболее широко используемой является модель Канале и Суэйна [8], а также более поздняя итерация Канале [6].

Во второй модели социокультурное содержание более точно определено Селче-Мурсия, Дорнье и Терреллом в 1995 г. Со своей стороны, они рассматривали коммуникативную компетенцию как включающую лингвистическую компетенцию, стратегическую компетенцию, социокультурную компетенцию, компетенцию действий и компетенцию дискурса [7].

Третьей моделью, широко используемой при обучении федеральному языку в Канаде, является модель Бахмана и Палмера [2].

Языковая (лингвистическая) компетенция – это «теоретические знания языка, то есть знание фонетических и грамматических норм иностранного языка, а также совокупность конкретных навыков и умений по их использованию» [2, с. 178]. Эта компетенция, безусловно, основная, основная в тренировочном процессе. Однако следует подчеркнуть, что при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности: речь, аудирование, чтение и письмо. И конечно, нельзя говорить об овладении каким-либо языком без базовых теоретических знаний в области грамматики (и отчасти фонетики). В то же время, по мнению современных методистов дисциплины «Русский язык как иностранный», «не более 30 % времени следует уделять разъяснению и первичному изучению теории, а 70 % следует уделять изучению теории, развитию речевых навыков и фонетических и грамматических навыков» [4, с. 115]. Задача наших студентов на всех этапах изучения иностранных языков – сформировать знания, навыки и умения всех видов речевой деятельности. Таким образом, ученики должны не только усвоить правила грамматики, но и научиться применять эти правила, то есть правильно выстраивать свою речь. Большое значение имеют знание особенностей произношения, прагматических особенностей употребления языковых форм и стилистических возможностей их использования. Формирование дискурсивной компетенции («знание правил построения связного устного или письменного текста с использованием соответствующих стратегий и тактик речевого поведения») существенно поможет преодолеть языковой барьер [2; 9].

На понимание коммуникативной компетенции повлияли области прагматики и философии языка, в том числе работа над речевыми актами [4].

В 1975 г. описание коммуникативной компетенции было дано Ван Эком на основе спецификаций Совета Европы. Он считал, что коммуникативную компетенцию образуют следующие компоненты или субкомпетенции:

- лингвистическая компетенция (знание вокабуляра и грамматических правил);
- социолингвистическая компетенция (умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией/контекстом);
- дискурсивная компетенция (умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации);
- стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);
- социокультурная компетенция (определенная степень знакомства с социокультурным контекстом);
- социальная компетенция (желание и готовность взаимодействовать с другими, умение управлять ситуацией) [5].

Другая модель ИКК, предложенная лингводидактом П. Дуайе, представлена следующими компонентами:

- компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная);
- компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая);
- компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, грамматическая и лексическая);
- компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая) [4].

Другими словами, пользователь языка должен использовать язык не только правильно (на основе лингвистической компетенции), но и надлежащим образом (на основе коммуникативной компетенции). Конечно, такой подход не умаляет важности изучения грамматических правил языка. Фактически, это один из четырех компонентов коммуникативной компетенции: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенция.

Согласно Ноаму Хомскому, лингвистическая компетенция – это знание языкового кода, то есть его грамматики и словарного запаса, а также условностей его письменного представления (сценарий и орфография). Грамматический компонент включает в себя знание звуков и их произношения (то есть фонетику), правил, управляющих звуковыми взаимодействиями и паттернами (то есть фонологией), формирование слов с помощью, например, словоизменение и происхождение (то есть морфология), правила, которые управляют сочетанием слов и фраз для структурирования предложений (то есть синтаксис), и способ передачи значения через язык (то есть семантика).

Социолингвистическая компетенция – это знание социокультурных правил использования, то есть умение правильно использовать язык и реагировать на него. Уместность зависит от обстановки общения, темы и отношений между людьми, которые общаются. Более того, быть уместным зависит от знания табу другой культуры, какие индексы вежливости используются в каждом случае, какой политкорректный термин будет для чего-то, как определенное отношение (авторитет, дружелюбие, вежливость, ирония и т.д.) выражается и т.д.

Дискурсивная компетенция – это знание того, как создавать и понимать устные или письменные тексты в режимах говорения / письма и аудирования / чтения соответственно. Это умение объединять языковые структуры в цельный и последовательный устный или письменный текст разных типов. Таким образом, дискурсивная компетенция имеет дело с организацией слов, фраз и предложений для создания бесед, речей, стихов, сообщений электронной почты, газетных статей и т.д.

Стратегическая компетентность – это способность распознавать и устранять сбои в коммуникации до, во время или после того, как они происходят. Например, говорящий может не знать определенного слова, поэтому он планирует либо перефразировать, либо спросить, что это за слово на целевом языке. Во время разговора фоновый шум или другие факторы могут мешать общению; таким образом, говорящий должен знать, как поддерживать

канал связи открытым. Если общение было неудачным из-за внешних факторов (например, прерываний) или из-за неправильного понимания сообщения, говорящий должен знать, как восстановить общение. Эти стратегии могут быть просьбами о повторении, разъяснении, более медленной речи или использовании жестов, смене разговора и т.д.

Эти четыре компонента коммуникативной компетенции следует учитывать при обучении иностранному языку – и они обычно достигаются с помощью современных методов обучения, используемых при обучении второму языку. Обычно большую часть вышеперечисленного лучше всего усвоить, если изучающий язык погрузится в культуру страны, в которой говорит изучаемый язык.

По словам Джорджа Юла [14], коммуникативную компетенцию лучше всего определить как общую способность использовать язык точно, надлежащим образом и гибко. Однако степень таких компетенций можно измерить по трем различным компонентам. Он состоит из грамматической компетенции, социолингвистической компетенции и стратегической компетенции.

Первый компонент – это грамматическая компетентность, которая предполагает точное использование слов и структур. В определении грамматической компетентности Ноама Хомского учитывается фонологическая компетентность как часть компонентов. Одним из хороших примеров этого компонента является то, что учащимся необходимо выучить и понять различные временные привязки наборов слов, таких как «он берет», «он взял» и «он взял», а также иметь возможность делать соответствующие временные привязки во время разговора, или написав слова. Короче говоря, это можно интерпретировать как способность распознавать и создавать отличительные грамматические структуры языка и эффективно использовать их в общении.

Однако концентрация только на грамматической компетенции не предоставит учащемуся способности правильно интерпретировать или производить выражения на втором языке. Эта способность на самом деле является вторым компонентом, называемым социолингвистической компетенцией. Это позволяет учащемуся узнать, когда сказать: «Можно мне немного воды?» или «Дай мне немного воды!» в зависимости от социального контекста. Большая часть обсуждения прагматического аспекта должна быть знакома в культурном контексте второго языка, если учащийся хочет развить социолингвистическую компетентность.

Третий компонент называется стратегической компетенцией. Это способность эффективно организовать сообщение и с помощью стратегии компенсировать любые трудности. При использовании второго языка учащиеся неизбежно испытывают моменты, когда существует разрыв между коммуникативным намерением и их способностью выразить это намерение. Последствия могут быть как хорошими, так и плохими. Хорошо, когда учащиеся пытаются выразить себя, используя коммуникационную стратегию. Примером может служить тот случай, когда учащийся использует уже известные ему словари, говоря о вещах, о которых они понятия не имеют: это «английское слово, такое как “тарелка для пыли от сигарет”, обозначающее пепельницу». В худшем случае учащиеся могут просто перестать говорить, а это плохая идея для изучения языка [14].

Это предположение дало мне еще один способ определения коммуникативной компетенции на втором языке. При этом учитывается надежность, а также способность учащегося или говорящего говорить свободно, независимо от того, кто принимает или слушает. Выбор подходящих тем для начала разговора, способность поддерживать беседу в течение некоторого времени и проявлять уважение к другому говорящему без стереотипов и не пренебрегать такими факторами нежности, как вежливость, также является ключевым элементом в овладении вторым языком. компетентность.

Есть большая разница между коммуникативной компетенцией и грамотной речью. Большинство написанных эссе сводится только к двум пунктам. Во-первых, это определение значения коммуникативной компетенции. Во-вторых, разрабатывается значение приобретения коммуникативной компетенции на втором языке с точки зрения только вербального общения. Процесс общения не ограничивается только одним каналом говорения. Это также может быть с помощью других средств общения, таких как запись, прослушивание и чтение. Это считается разграничением при выполнении задачи. Следует определить значение приобретения коммуникативной компетенции из четырех основных компонентов изучения английского языка, а именно: говорения, аудирования, чтения и письма. Из-за ограниченности ресурсов выбрана одна часть аспекта коммуникативной компетенции второго языка.

Идея коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам предполагает развитие у учащихся знаний, умений и навыков, которые позволяют им приобщиться к этнокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в условиях межкультурного взаимопонимания и познания. Комплекс таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию обучающихся.

Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают такое понятие информации, при котором ученик воспринимает ее сразу несколькими органами чувств параллельно. При комбинированном воздействии на ученика через зрение и слух, при привлечении его в активные действия, доля овладения учебным материалом может составить 75 %. На этом базируется положительный эффект применения на уроках английского языка такого средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), как интерактивные задания. Они обладают следующими важными функциями:

1. Интерактивное управление ситуациями и процессами, смоделированными на экране.
2. Реализация текущего и итогового контроля с установлением обратной связи.
3. Индивидуализация и дифференциация процесса обучения.
4. Эмоциональность и ясность информации. Компьютерная визуализация и допустимость показа на большом экране для всей группы обучающихся.

По мере того, как ИКТ становятся все более распространенными в современном обществе, повышение уровня знаний учащихся с этими технологиями стало ключевым направлением образования XXI в.

Появление электронной обработки информации, оцифровки данных и развитие социальных сетей подрывают единство места, времени и функции, лежащих в основе традиционных процессов преподавания и обучения. Это из-за возможности, которую предоставляет информационная революция, с точки зрения децентрализованных задач, асинхронных действий, виртуального общения и особенно студенческого протагонизма.

Приобретение коммуникативной компетенции второго языка требует от учащихся овладения базовыми потребностями общения, а именно способностью точно передавать и интерпретировать полученную информацию с правильным грамматическим применением, которое отражает реальное контекстное значение, а также способно компенсировать неизвестные или трудные слова в типичный, понятный язык. Помимо этого, учащиеся должны иметь возможность реструктурировать свой существующий словарный запас в соответствии с требованиями контекстной пригодности. Кроме того, для учащихся важно практиковаться в общении, используя предложения, которые находятся в тесном контексте с целями общения, которое имеет место, чтобы предполагаемые значения стали более ясными и достоверными. Учащиеся также должны уметь манипулировать подходящими темами в начале разговора и поддерживать разговор в течение некоторого времени, проявляя уважение к другому говорящему без стереотипов и не пренебрегая уменьшительно-ласкательными факторами, такими как вежливость.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. Утв. Правит. РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р // СПС «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/194365/> (дата обращения: 23.09.2020).
2. *Вяْتُютнев М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом, 1977 № 6.
3. *Вяْتُютнев М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6.
4. *Вяْتُютнев М.Н.* Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков // Иностранный язык в школе. 1975. № 6.
5. *Вяْتُютнев М.Н.* Теория учебника русского языка иностранного. М., 1984.
6. *Гин А.А.* Приемы педагогической техники. М., 1999.
7. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.
8. *Леонтьев А.А.* Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
9. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
10. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 2006.
11. *Chomsky N.* Aspects of the theory of syntax. Cambridge, 1965.
12. *Hymes Dell H.* On communicative competence // Pride J.B., Holmes J. Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth, 1972.
13. *Hymes Dell H.* Two types of linguistic relativity // Bright W. Sociolinguistics. The Hague, 1966.
14. *Yule G.* The study of language. Cambridge, 2006.

М.Ю. Пересыпкина

Магистрант

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: marina.yurievna11111@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.Г. Белеванцева, О.В. Афанасьева

Аннотация. Представленная статья рассматривает ключевую проблему современного образования: возможности использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для обучения лексике иностранного языка. Работа включает в себя анализ требований и ключевых особенностей, которые способствуют эффективному усвоению иноязычной лексики школьниками в ходе обучения. Статья демонстрирует необходимость имплементации ИКТ, рассматривая ее как важный инструмент современной образовательной деятельности, в том числе при усвоении лексического навыка.

Ключевые слова: лексика, лексические навыки, лексическая единица (ЛЕ), информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), преподаватель, учащиеся.

THE USE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

M.G. Belevantseva, O.V. Afanasieva

Abstract. This article examines the key problem of modern education: the possibility of using modern information and communication technologies (ICT) for teaching foreign language vocabulary. This paper contains an analysis of the requirements and key features that contribute to the effective assimilation of foreign language vocabulary by students during training. This article demonstrates the necessity of implementing ICTs, considering them as an important tool for modern educational activities, including the acquisition of lexical skills.

Keywords: lexis, lexical skills, lexical unit, ICT, teacher, students.

Изучение лексики, как аспекта иностранного языка, занимает важное место в современной методике, ведь именно благодаря использованию словарного состава языка, выполняющего номинативную функцию, происходит передача мысли говорящего и ее дальнейшее отражение как в реальной, так и воображаемой картине мира [22].

Лексика является основным строительным материалом, который соединяется в сложную, взаимосвязанную систему слов, формирующую словарный запас на изучаемом языке. Чем больше лексических единиц будет находиться в употреблении у ученика, тем проще ему будет создать свое речевое высказывание на английском языке. Существует множество причин, по которым следует акцентировать внимание на иноязычной лексике:

- от того, насколько хорошо школьник овладеет лексикой, зависит содержательная наполняемость его речи;
- обязательно изученная на занятиях лексика характеризуется разноплановостью содержания и психолого-лингвистических свойств;
- лексический минимум является основным базовым компонентом, необходимым для дальнейшего развития;
- возможность использования лексических единиц определяет активность речи учащегося [26].

В связи с этими фактами отмечается важная совместная деятельность преподавателя и ученика, направленная на систематическую работу с лексической составляющей, создающей прочную базу в процессе обучения английскому языку.

По мнению И.Л. Бим, вся работа над иноязычным словом должна обеспечивать:

- создание мобильного словарного запаса;
- предотвращение его «утечки», забывания;
- использование лексических единиц в устной речи в соответствии с целями общения [2, с. 53].

В качестве главной цели обучения лексике на занятиях иностранного языка выделяют формирование у учащихся лексических навыков, необходимых для использования в разных видах речевой деятельности: как продуктивных, включающих говорение и письмо, чтобы выразить мысли в определенной ситуации, так и в рецептивных, содержащих аудирование и чтение, чтобы распознать лексические единицы в иностранной речи с целью достижения понимания [8, с. 287].

Можно также определить ряд задач, направленных на овладение лексикой английского языка по разным видам речевой деятельности. Для продуктивных видов речевой деятельности необходимо решить следующие задачи:

- вызвать заложенное слово из памяти;
- произнести его в соответствии с фонетическими особенностями;
- использовать в высказывании, основанном на смысловом соответствии, с последующим его включением в предложение и текст.

Для рецептивных видов деятельности следует руководствоваться следующими задачами:

- соотносить лексическое значение слова с его графическим и фонетическим образом;
- проследить связь данного слова с иными словами с целью выявления смысла [21, с. 67].

Содержание обучения лексике по Г.В. Роговой подразумевает включение в себя трех компонентов: лингвистического, методологического и психологического. Лингвистический компонент представлен лексическим минимумом, в который входит набор необходимых слов, словосочетаний, идиом специально отобранных для решения коммуникативных задач, связанных с контекстом деятельности на определенном этапе обучения английскому языку. Методологический компонент обусловлен использованием различных способов, направленных на запоминание и систематизацию изученного лексического материала. Данный компонент дает возможность учащемуся поработать над словарным запасом самостоятельно. Психологический компонент основан на проблеме формирования лексических навыков и их дальнейшего использования в процессе решения коммуникативных задач [21, с. 56]. Таким образом, функционирующая система ряда задач и компонентов содержания позволяет достичь цели обучения лексике, связанной с формированием лексического навыка учеников на занятиях английского языка.

Целесообразно рассмотреть определение термина лексического навыка в научной литературе, где его описывают многие психологи и методисты.

Так, психолог А.А. Леонтьев трактовал его следующим образом: «лексический навык – это способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотносением его с другими лексическими единицами» [11, с. 23].

Ориентируясь на методиста Е.И. Пассова, можно описать лексический навык «как синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения ре-

чевой деятельности» [14, с. 136]. В словаре методических терминов Э.Г. Азимов определил данное понятие как «автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, с. 122]. Из этого следует, что лексический навык занимает важное место в системе обучения английскому языку, включая в себя такие качества, как автоматизм, гибкость и способность к извлечению из памяти слова с учетом его сочетаемости с другими словами согласно поставленной коммуникативной задаче.

Лексический навык подразделяется на два вида: продуктивный в говорении, письме и рецептивный в аудировании, чтении. Продуктивный навык представляет собой интуитивное употребление слова и словообразования как в устной, так и письменной речи в соответствии с определенной ситуацией общения [15]. Рецептивный навык основывается на распознавании графического и звукового образа лексических единиц [14, с. 96].

Обучение лексическому навыку должно иметь систематичную, последовательную форму, и потому целесообразно выделить этапы обучения лексике английского языка. Данные этапы характеризуются условностью, и обычно их число варьируется в промежутке от двух до трех. Так, в методических разработках А.Н. Щукин обозначил, что при формировании лексического навыка используется два этапа:

- введения лексического материала;
- активизации умения применять слова и словосочетания, реагируя на определенное общение в процессе общения [29, с. 199].

Другие методисты – И.Л. Бим, Е.И. Пассов – выдвигают точку зрения о том, что при формировании лексических навыков выделяется три взаимосвязанных этапа:

- ознакомления с новым материалом, или семантизация лексических единиц (ЛЕ);
- тренировка и первичное закрепления ЛЕ в однотипных ситуациях;
- применение ЛЕ для развития навыка использования в разных формах общения [5, с. 76; 14, с. 43].

Первый этап знакомства с лексическими единицами важен в значительной степени, так как он определяет эффективность усвоения лексики, и от того, насколько ярко будет представлено слово, зависит вероятность лучшего его запоминания. Также на данном этапе важно обратить внимание на принципы отбора лексического материала. В методической литературе определяют следующие критерии отбора лексики:

- частотность употребления ЛЕ и их принадлежность к пассивному и активному запасу слов;
- культурные факторы, обусловленные особенностями языка;
- цели изучения и уровень владения английским языком;
- целесообразность по отбору ЛЕ, служащих для понимания и общения [30, с. 58–64].

Основную часть формирования лексического навыка составляют второй и третий этапы, подразумевающие под собой тренировку, направленную на достижение цели по закреплению новых лексических единиц, и применение, основанное на развитии лексического навыка, необходимого для создания стойких лексико-речевых связей.

Для определения результатов обучения лексике необходимо также осуществить контроль, который является неотъемлемой частью учебного процесса [7]. Он должен предусматривать количество и качество усвоенного лексического материала, а также выявление таких критериев сформированности лексического навыка, как прочность, гибкость, правильность [5, с. 16]. Таким образом, с точки зрения методики английского языка, обучение лексике представляет собой сложный процесс, главная цель которого основывается на формировании

у школьников лексических навыков, необходимых для свободного использования словарного запаса языка в разных ситуациях общения.

Эффективное восприятие новой лексики современными школьниками происходит преимущественно только в случае имплементации в процесс обучения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В настоящее время отмечается сильное влияние глобальной информатизации общества, которая сопровождается распространением информационных потоков, охватывая при этом все сферы человеческой жизни, в том числе и образовательную, где активно реализуется инновационная стратегия организации обучения, связанная с внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс [10]. Эта необходимость введения ИКТ в систему образования обусловливается рядом факторов:

- ИКТ увеличивает скорость и объем передачи знаний и накопления социального опыта;
- ИКТ позволяют успешно приспособиться к происходящим изменениям в обществе;
- ИКТ является важным аспектом в обновлении образовательной системы для соответствия новым предъявленными требованиями [19].

Термин ИКТ соотносится с двумя взаимосвязанными технологиями – информационной и коммуникативной – и рассматривается в литературных источниках многими современными учеными.

В связи с этим Е.С. Полат трактует данный термин как «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [18, с. 112].

Л.И. Долинер определил понятие информационно-коммуникационная технология (ИКТ, ИК-технология) следующим образом: «педагогическая технология на базе персональных компьютеров, компьютерных сетей и средств связи» [9, с. 40].

В методической монографии И.В. Роберт под информационно-коммуникационными технологиями понимают следующее: «программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации» [18, с. 10].

Наряду с наиболее точными приведенными формулировками определения понятия, раскроем также методологию использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения.

И.Н. Семенова обозначил термин следующим образом: «методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе – это наука о закономерностях, нормирующих выбор ИКТ в определенных условиях (ситуациях), а также деятельность по проектированию, моделированию, выбору и адаптации ИКТ к определенным психолого-педагогическим особенностям, условиям на основании конкретного содержания предметной дисциплины» [24, с. 31], а именно – английского языка.

Данные условия предполагают, что проникновение современных информационных технологий в образовательную систему позволяет педагогам изменить содержание, методы и организационные формы обучения на занятиях [16].

Для внесения корректив в педагогический процесс и обеспечения потребности учащихся в необходимых знаниях, преподавателям нужно овладеть современными информационно-коммуникационными образовательными технологиями, проявляя при этом большую готовность по включению их в свою методическую работу [31, с. 82].

В связи с этим, основной целью введения информационно-коммуникационных технологий является обеспечение перспектив и тенденций для индивидуализации и интенсификации образовательного процесса, сопровождающееся повышением его эффективности на всех ступенях обучения английскому языку [31].

Действительно, используемые информационные и коммуникационные технологии в процессе изучения английского языка на курсовых занятиях являются важным элементом, который открывает новые границы познания и способствует качественному усвоению знаний, в том числе и лексической составляющей, связанной с формированием лексического навыка учащихся.

Процесс обучения лексике посредством ИКТ становится возможным благодаря соблюдению некоторых факторов:

- созданию правильных условий для использования информационно-коммуникационных технологий на уроках;
- стимуляции изучения новой лексики с помощью информационно-коммуникационных технологий;
- способности развития навыков работы с современными информационно-коммуникационными программами, нацеленными на обучение иностранному языку [15, с. 67].

Информационно-коммуникационные технологии создают особое и увлекательное занятие как для учащегося, так и для преподавателя. В данном случае целесообразно выделить степень вовлеченности того и другого в проектирование урока. Учитель должен ставить определенную проблему, а учащийся должен находить способы решения данной проблемы, учитель должен предлагать форму работы, а обучающийся должен помогать наполнить урок [25, с. 25].

Исходя из вышесказанного, отмечается важная роль использования ИКТ в процессе обучения лексике иностранного языка как для преподавателей, так и для учеников, у последних из которых зачастую проявляется невнимательность к изучаемой дисциплине по причине отсутствия мотивации и заинтересованности в процессе занятий по английскому языку.

Однако, применение информационно-коммуникационных технологий при обучении лексике позволит преподавателю привлечь внимание учащихся к работе через представление нового материала в более наглядной и доступной форме [17].

Современное оборудование выводит учебный процесс на высокий уровень, тем самым, способствуя увеличению объема изучаемого лексического материала и экономии необходимого времени [27, с. 126]. Более того, данные введения существенно облегчают педагогическую и воспитательную задачу учителя, предоставляя ему важную возможность по созданию динамичных уроков, направленных на формирование лексического навыка, определяющего основную роль в процессе обучения лексике иностранного языка [28, с. 56–58].

Из сказанного следует, что применение информационно-коммуникационных технологий при формировании лексических навыков значительно усиливает эффективность данного процесса.

Целесообразно выделить несколько аспектов, отражающих введение ИКТ при обучении лексическому аспекту английского языка в курсовой системе обучения.

1. Мотивационный аспект – использование ИКТ позволяет увеличить мотивационную направленность учеников в области изучения английского языка, а также привлечь пассивных слушателей, поскольку создаются условия:
 - учета индивидуально-личностных возможностей учащихся;
 - реализации творческих проявлений учеников;
 - активизации мыслительных процессов учеников;

- применения широкого разнообразия выбора лексического материала, форм и методов организации учебной работы.
- 2. Содержательный аспект – ИКТ могут быть использованы с целью:
 - доступа к разнообразным источникам языковой и неязыковой информации;
 - создания образовательных элементов и домашнего задания по определенным лексическим темам и разделам учебного материала.
- 3. Учебно-методический аспект – информационно-коммуникационные ресурсы могут быть необходимы преподавателю в качестве учебно-методического сопровождения на занятиях. Учитель может использовать данные современные технологии со следующей целью:
 - подготовки к образовательному процессу;
 - объяснения нового лексического материала;
 - закрепления пройденной лексики;
 - контроля качества сформированного лексического навыка;
 - осуществления изучения дополнительного материала по теме;
 - проектирования внеклассовых занятий.
- 4. Организационный аспект – ИКТ могут применяться в различных вариациях организации в процессе обучения лексике английского языка:
 - при обучении каждого ученика отдельно;
 - при групповой форме обучения;
 - при фронтальной форме взаимодействия;
 - при парной форме организации.
- 5. Контрольно-оценочный аспект – ИКТ способствуют организации разных видов контроля по пройденной лексической теме и выставлению оценки на основании полученных результатов [12, с. 9–12].

Таким образом, стоит отметить, что использование современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения лексическому аспекту иностранного языка на курсовых занятиях помогает существенно расширить возможности преподавания как для учителей, так и для учеников, способствуя более быстрому и прочному усвоению нового лексического материала и, как следствие, успешному достижению поставленной цели, направленной на овладение лексическим навыкам в рамках учебно-воспитательной среды.

Библиографический список

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
3. *Беляев Б.В.* Основы усвоения лексики иностранного языка: учебное пособие для преподавателей и студентов. М., 1964.
4. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов. М., 1988.
5. *Бим И.Л.* К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 1984. № 6.
6. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
7. *Миролюбова А.А.* Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие. Обнинск, 2001.
8. *Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. М., 2006.

9. Долинер Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. Екатеринбург, 2003.
10. Короткова И.И. Разработка и использование учебно-методического комплекса обеспечения межпредметных связей на базе информационных и коммуникационных технологий: на примере информатики и английского языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
11. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М., 2001.
12. Маибиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации (Педагогическая наука – реформе школы). М., 1988.
13. Пассов Е.И. Коммуникативная методика. Воронеж, 2003.
14. Пассов Е.И. Коммуникативная методика. Воронеж, 2005.
15. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М., 1991.
16. Петухова Е.И. Роль информационных технологий в повышении качества профессионального образования // Успехи современного естествознания. 2013. № 10.
17. Подопрigorова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2003. № 5.
18. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007.
19. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах // Информатика и образование. 2001. № 5.
20. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М., 2010.
21. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе и в средней школе: пособие для учителей. М., 1988.
22. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
23. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвистического содержания // Иностранный язык в школе. 1999. № 1, 2.
24. Семенова И.Н. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе: учебное пособие. Екатеринбург, 2013.
25. Сысоев П.В. Методика обучения ин. яз. с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий: учебное пособие. М., 2010.
26. Усольцева Д.А. Особенности работы с новой лексикой иностранного языка на начальном этапе обучения // Молодой ученый. 2017. № 23.
27. Шестакова Т.Д. Использование информационных технологий в формировании лексических навыков в обучении английскому языку: Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам: традиции, проблемы, перспективы. Барнаул, 2009.
28. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М., 2003.
29. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранному языку: учебное пособие. М., 2010.
30. Ruth G. Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary. Cambridge, 1986.
31. Saverinus K. Role of ICT in Education sector // Inside Magazine. 2008. Vol. 2.

М.Г. Белеванцева

Студент

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: mariagenbel@gmail.com

О.В. Афанасьева

Кандидат философских наук

Доцент кафедры иностранных языков

Московский информационно-технический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: oхана4и2014@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

А.Р. Попков

Аннотация. Статья посвящена вопросам внедрения и использования информационных технологий в процесс обучения иностранным языкам в вузах.

Ключевые слова: познание, компонент, самостоятельная работа студента, информация, компьютерные технологии.

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ENHANCING STUDENTS LEARNING

A.R. Popkov

Abstract. This article is devoted to the implementation and application of information technologies in the process of teaching foreign languages.

Keywords: cognition, component, independent work of a student, information, technologies.

Определяющей чертой современного общества является интенсификация информационных процессов: в разы повышается скорость передачи сообщений, возрастает объем передаваемых данных, также увеличивается объем новой информации и ускоряется ее реализация. Таким образом, система образования должна предлагать студентам обширный спектр информационных ресурсов и разрабатывать всевозможные формы и варианты обучения студентов использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в своей образовательной деятельности. Одной из форм общения с ИКТ, на наш взгляд, является самостоятельная работа студентов (СРС). Широкое использование и постоянное совершенствование микроэлектроники, энергосберегающих приборов и компьютеров меняют характер труда и место человека в учебном процессе. Информация, представленная в мультимедийной форме, обладает принципиально иными свойствами, чем та, что была взята из традиционных учебников, книг и фильмов. Следует отметить, что при использовании современных средств и новейших информационных технологий в учебном процессе повышается мотивация к действию у учащихся.

Использование инновационных технологий связано с отказом от известных клише, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности студента, выходит за рамки существующих стандартов, создавая тем самым новые стандарты личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности преподавателя, в которой новатор глубже осознает себя носителем социальных инноваций.

Обеспечение использования инновационных технологий также предполагает изучение группы вопросов, включающих в себя выявление социокультурных, нравственных и духовных факторов, свидетельствующих о необходимости расширения инновационной деятельности в новом социальном типе личности педагога, способном к ее реализации; выявление в этой связи особенностей развития педагогического профессионализма и возможностей повышения его инновационного потенциала в массовой практике; разработку методических рекомендаций по переводу инновационных технологий в массовую практику.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, все больше отстает от современных требований. Сегодня в основе образования должны лежать не столько академические дисциплины, сколько способы мышления и действия. Необходимо не только выпускать специалиста, получившего высокий уровень подготовки, но и включать его на этапе обучения в разработку новых технологий, адаптировать его к условиям конкретной производственной среды, сделать его способным принимать новые решения, а также успешно выполнять функции менеджера.

Так или иначе, использование инновационных технологий для активации учебного процесса влечет за собой изменение структуры и его организации, что привело к внедрению в вузовскую практику модульного обучения, обусловившего изменения в системе профессиональной подготовки специалистов (разработку новых программ, тестов, стандартов, и так далее.)

Поэтому внедрение новейших технических средств обучения ИКТ в образовательное пространство очень важно. Установлено также, что развитие ИКТ-компетентности в образовательном процессе продуктивно протекает в процессе реализации структурно-содержательной модели, включающей мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и контрольно-коррекционный компоненты.

Сегодня наиболее широко используемым комплектом оборудования является мультимедийный проектор и компьютер. Интерактивная доска, компьютер, проектор и специализированное программное обеспечение позволяют настроить и использовать весь мультимедийный комплекс как единое целое. Принципы работы интерактивной доски с прямой проекцией (на отражение) довольно просты. По сути, его можно сравнить с большим графическим планшетом. Его белая поверхность играет роль экрана, но в отличие от него, она чувствительна к давлению (сенсорная панель). Вы можете «рисовать» на доске любым твердым предметом или даже пальцем. Компьютерная программа воспринимает эти действия как движение мыши обычного компьютера. Вы также можете нажимать на экранные кнопки, перетаскивать объекты, увеличивать и поворачивать их, а также работать с элементами диалоговых окон, отображаемых на доске, касаясь или проводя по ней стилусом. Точно так же текст печатается прикосновением к клавишам виртуальной клавиатуры на экране-плате.

Специфика инновационных технологий обучения заключается в возможности их динамического обновления, адаптации к изменяющимся педагогическим задачам, быстрого включения новых знаний, извлеченных из глобальной информационной среды. Учитель должен быть готов к реструктуризации учебной информации. Он управляет процессом восприятия учащимися, направляя их внимание на наиболее значимые аспекты изучаемых объектов и явлений, а также продумывает сценарий подачи учебной информации в текстовом, графическом, видео- и аудиоформатах.

Учебный процесс, основанный на использовании интерактивных методов обучения (работа в малых группах (командах), проектная технология, кейс-стади, проблемное обучение, ролевые и деловые игры), организуется с учетом вовлеченности всех обучающихся в учебный процесс группы. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой вклад, и в процессе работы происходит обмен знаниями, идеями и способами ведения дел. Организуется индивидуальная, парная и групповая работа, используются проектная работа, ролевые игры, а также работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности учащихся, опоры на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается образовательная коммуникативная среда, характеризующаяся открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументации, накоплением совместных знаний, возможностью взаимной оценки и контроля [1].

Самостоятельная работа студентов (СРС) также является неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе, которая призвана повысить качество образования, активизировать мышление, развить творческие способности студентов, их стремление самостоятельно приобретать новые знания, что также способствует самоопределению и самореализации.

Известно, что под СРС понимается плановая работа учащихся, выполняемая в соответствии с заданием и под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. СРС – это средство воспитания сознательного отношения самих студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привитие привычек интенсивного умственного труда, являющихся основными задачами образования. При этом необходимо обращать внимание на то, что учащиеся как приобретают знания, так и осваивают способы их получения, то есть научить студентов учиться зачастую важнее, чем снабдить их конкретными предметными знаниями [2].

СРС, иными словами, является творческой работой студента, поскольку студент сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает себе задание и вид работы, а также средство обучения. Самостоятельная работа, прежде всего, завершает задачи всех других видов учебной работы. Никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием человека.

Для достижения высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо изменить подходы к организации самостоятельной работы с тем, чтобы результаты самостоятельной деятельности студентов были максимальными. Одним из новых подходов организации СРС является внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), что относится к виду инновационных технологий. Учащаяся молодежь, являющаяся неотъемлемой частью современного динамично развивающегося рыночно-информационного общества, должна обладать теми знаниями и умениями, которые необходимы для работы с новейшей информационной технологией.

Дистанционное обучение – это универсальная гуманистическая форма обучения, основанная на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, а также технических средств, создающих условия для свободного выбора обучающимся учебных дисциплин, соответствующих стандартам, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от местоположения обучающегося в пространстве и времени. С технологической точки зрения образовательный процесс в системе дистанционного обучения является результатом оптимального сочетания информационных, педагогических и управленческих технологий. Такое сочетание позволяет реализовать идею оптимального баланса между возможностями преподавателя, студента и средствами обучения.

Следует отметить, что в условиях перехода высших учебных заведений на дистанционное обучение организация самостоятельной работы студентов приобретает особое значение. Информационно-коммуникационные технологии позволяют вывести эту форму образования на качественно новый уровень

Во-первых, ИКТ позволяют создать иную образовательную среду, так называемую информационно-образовательную среду, которая активизирует самостоятельную работу студентов, оптимизируя процесс обучения, сокращая время на получение системы знаний и умений.

Во-вторых, усвоение студентом учебного материала возможно не только в рамках учебного расписания, эти материалы становятся доступными в удобное для студентов время.

В-третьих, ИКТ позволяют значительно сократить количество аудиторных занятий для студентов и увеличить количество часов, отводимых на их самостоятельную работу.

Использование ИКТ студентами в СРС должно способствовать формированию информационной культуры, под которой понимается совокупность знаний, умений и навыков работы с информационными технологиями; наличие творческой работы в области информационной деятельности по поиску, передаче и получению информации; умение разрабатывать новые подходы на основе полученных знаний, необходимых для оптимального использования информационных ресурсов [3].

В заключение следует отметить, что предлагаемая модель развития ИКТ-компетентности представляет собой совокупность целей, содержания и мотивов процесса подготовки бакалавров педагогического образования, технологий и методов их реализации, а также способов контроля и коррекции образовательного процесса при преподавании профессиональных дисциплин. Целенаправленное использование ИКТ в образовательном процессе вуза позволяет активизировать самостоятельную работу студентов с различными электронными средствами учебно-развивающего назначения; сформировать устойчивые навыки использования компьютерной техники и работы с ней, дает им возможность развивать способности, направленные на получение новых теоретических и практических знаний, а также быть уверенными пользователями ПК, повысит шансы студента на получение желаемой должности по окончании института. Инновационные методы обучения выражаются и воплощаются в новых методах обучения, применяемых в учебном процессе, в использовании информационных ресурсов, повышающих эффективность обучения, демонстрационного оборудования, а также специально разработанных средств и систем обучения. Внимание к различным видам инноваций обусловлено, прежде всего, необходимостью достижения устойчивого интереса со стороны обучающихся к изучаемому предмету, приближения образования к практическим потребностям обучающихся и общества в целом.

Библиографический список

1. *Зельдович Б.З.* Роль активных методов в интенсификации учебного процесса // Инновационные методы в образовании: сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 3–10 мая 2008 г.) М., 2008.
2. *Основы педагогики и психологии в высшей школе* / под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
3. *Информационные технологии управления: учебное пособие для вузов* / под ред. Г.А. Титоренко. М., 2003.

А.Р. Попков

Магистрант

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: dronbe@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

К.О. Суриков

Аннотация. Статья посвящена взаимосвязи языка и культуры народов в процессе изучения иностранных языков. В ней рассмотрено понятие культура.

Ключевые слова: язык, культура, идиомы.

THE INTERDEPENDENCE OF LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

К.О. Surikov

Abstract. This article is devoted to the relationship between the language and culture of peoples in the process of learning foreign languages. It considers the concept of culture.

Keywords: language, culture, idioms.

Научить межкультурному, профессиональному и личностному общению представителей стран с разными национальными традициями, социумом и языковой структурой – основная задача педагогической деятельности современного учителя иностранного языка. При решении этой задачи берем во внимание тот факт, что иностранный язык как социально-исторический продукт отражает историю народа, его культурные особенности, социальные отношения, традиции.

Язык – система знаков, служащая средством человеческого общения, мышления и выражения, с помощью которой объективируется самосознание личности, осуществляется познание мира.

Язык – универсальное хранилище национального самосознания и его культурных ценностей – в фольклоре, в лексике, в грамматике, в пословицах, поговорках, в художественной и научной литературе, в письменной и устной речи.

Язык не только отражает человеческий мир и его культуру. Главная функция языка состоит в том, что он сохраняет культуру и передает ее из поколения в поколение. Поэтому язык играет такую значительную, если не решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации.

Культура – это совокупность достижений человечества в общественной и духовной жизни, которое объединяет людей в единое целое, помогает людям понимать друг друга, видеть самое ценное и благородное в человеке. В понятие культуры всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства. Осваивая родной язык, учащиеся познают культурный опыт поколений. Язык – это культурный инструмент, который формирует личность человека, носителя языка, через видение мира, менталитет, отношение к людям и т.д., навязанные ему языком и встроенные в язык, то есть через культуру людей, использующих этот язык как средство общения [1]. По мнению Ю.А. Безъязыковой, проблемы взаимоотношений, взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодей-

ствия языка и культуры в процессе коммуникации между людьми, пожалуй, самые важные в процессе обучения иностранному языку [2].

В этой связи язык и культура являются формой сознания, которая отражает человеческое мировоззрение, параллельно взаимодействующие друг с другом. Культура и язык любого народа, прежде всего, – история. Вместе язык и культура образуют картину, на которой мы можем увидеть главные особенности и черты определенной нации, например, характер народа, быт и духовность [4].

Язык отражает реальность, культура – неотъемлемая ее часть. Когда все вокруг меняется, то меняются культурные и национальные части, изменяется и сам язык.

Большинство современных исследователей в области лингвистики и лингвокультурологии придерживаются мнения, что влияние культуры на язык является очевидным фактом. Языки сильно отличаются друг от друга, и эти языковые различия связаны с важными различиями в обычаях и общепринятых манерах в культурах, где эти языки развиваются. Воздействие культуры на язык проявляется в своеобразии самого процесса общения в разных культурах, что сказывается на некоторых особенностях лексики и грамматики, а также на особенностях нормативно-стилистического уклада языка.

Язык – неотъемлемая часть культуры, главный инструмент ее ассимиляции. Язык выражает особенности национального менталитета. Язык – это механизм, открывший человеку сферу сознания. С другой стороны, культура включена в язык, потому что все моделируется в тексте.

Эту точку зрения разделяют большинство современных лингвистов, и она является ключевой в лингвистической и культурной теории. В этой теории язык интерпретируется как универсальная форма первичной концептуализации мира; неотъемлемая часть культуры, унаследованная человеком от предков; инструмент культурной ассимиляции; переводчик, представитель и хранитель культурной информации и знаний о мире. При этом язык не просто называет то, что есть в культуре, он не просто выражает, «отражает» это (пассивная функция языка), «формирует» культуру (активная роль языка), как бы вращая в нее, и развивается в культуре. С лингвистической и культурной точек зрения культура трактуется, прежде всего, как хранилище безграничного опыта нации, накопленного многими поколениями. Однако культура не может быть унаследована генетически, и для ее передачи последующим поколениям необходим «проводник» – язык. Само существование языка невозможно без культуры, так же, как невозможно существование культуры без языка [5].

Утверждение о языковой модели мира, согласно которой представители одной культуры или этнической группы смотрят на мир через одни и те же очки, ставится под сомнение учеными, поскольку неясно, какие очки использует человек, говорящий на языках, и как переводчик может быстро сменить «языковые очки» в процессе перевода. Отсюда делается вывод: понятие «лингвистическая картина мира» имеет расплывчатый, размытый, «диссипативный» характер, что вызывает сомнения в надежности одного из краеугольных камней, на которых строится лингвистика культуры. Возражение против сравнения языка с сеткой, которую язык «навязывает» человеческому восприятию реальности, или со стеклом, через которое этнос видит единственный инвариант бытия, аргументируется тем фактом, что язык не может быть охарактеризован однородной структурой. Каждый язык имеет претенциозные, иностранные высказывания или конструкции, уникальные семантические связи, лакуны, деривационные формулы, неологизмы и экзотизмы, которые бросают вызов лингвистической норме при каждом использовании, и каждый элемент «чужеродности» является лишь одной из «точек» в восприятии окружающей среды через предмет языка.

Отечественная лингвистика культуры представляет собой единое целое, состоящее из этих трех компонентов, ни одна из которых не может функционировать без двух других.

По словам С.Г. Шафикова, утверждение об этой жестко расколотовой конструкции, допускающей изменения, содержит сразу две логические ошибки. Во-первых, независимо от того, насколько тесны отношения между языками и экстралингвистикой, «каждый компонент» сохранил свою идентичность, и именно так ведут себя элементы всех гетерогенных систем. Каждый элемент такой системы лишь частично принадлежит ей, образуя своеобразный симбиоз. Во-вторых, это утверждение основано на неограниченном обобщении, язык и культура не относятся друг к другу как часть и целое, а лишь частично пересекаются.

Как считает А.Н. Беляев, анализ последних достижений в исследовании взаимосвязи языка, мышления, познания, культуры позволяет ученым сделать важный вывод о более сложном, нежели это виделось первоначально, характере зависимости между языком и мышлением народа [6].

При отсутствии однозначных соответствий между этими двумя категориями существуют четкие корреляции, существует несомненная, хотя и далеко не однозначная связь между языком и мышлением и познанием. Признавая отсутствие изоморфизма между языком и культурой, ученые отмечают наличие последовательного соответствия между ними. В познании действительности посредством языка решается проблема соотношения универсального и национально-специфического в языковой репрезентации мира. Национальная специфика проявляется уже в том, как, в какой степени и пропорциях фундаментальные категории языка представлены в языках. Отношения между языком и культурой отражаются в единстве лингвистического и культурологического, в лингвокультурологическом комплексе, состоящем из культурных и языковых компонентов. В основе культурологической маркировки лежит процесс проявления культурной и языковой специфики, являющийся результатом отражения через языковые формы и средства, хотя бы одного из компонентов культуры. Культура – это и мир артефактов, то есть предметов, которые являются продуктами и результатами человеческой деятельности, и мир смыслов, то есть человеческих представлений, связанных с окружающей действительностью во всех ее проявлениях, и мир ценностных ориентаций, спасибо в которых артефакты и значения сообщаются друг с другом. Все это в совокупности существует в рамках определенного набора знаков. Этот набор, в свою очередь, включает различные системы знаков или кодов, исторически сложившихся в данном сообществе. Реконструкция кодов ведет к деобъективации архетипов, то есть древнейших представлений, врожденных ментальных структур, соотносенных с коллективным бессознательным. С другой стороны, расшифровка культурных кодов связана с признанием ценностных ориентаций, что кажется вполне естественным, поскольку культура признана культурологами как система ценностей.

Идиоматика языка отражает особенности культуры, в ней хранятся система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям. Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее ярко показывают и быт, и географическое положение, и историю и традиции того или иного сообщества, объединенного одной культурой [7].

Существует много научных работ на эту тему. Идиоматика всегда затрагивала интерес ученых-лингвистов силой своей культурности, национальной и стилистической частью. Идиомы являются неотъемлемой частью языка – каждая идиома играет свою роль для описания окружающего мира, являясь частью строгой языковой системы. В современной лингвистике идиоматика является устоявшимся словосочетанием или сложным словом, значение которого частично или полностью переосмыслено. Таким образом, можно сделать вывод, что идиомы являются одним из главных элементов культуры и языка, встречаясь нам во всех сферах повседневной жизни.

Библиографический список

1. Беляев А.Н. О взаимоотношении языка и культуры // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10 (64).

2. *Безъязыкова Ю.А.* Взаимосвязь языка и культуры при обучении иностранным языкам // Наука и образование сегодня. 2018. № 1 (24).
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
4. *Кокарева Е.А.* Взаимовлияние языка и культуры. М., 2001.
5. *Прохоцкая С.А.* Взаимосвязь языка и культуры // Записки горного института. 2005. № 2.
6. *Салиева С.М.* Взаимосвязь языка и культуры при обучении иностранным языкам // Наука и образование сегодня. 2018. № 5 (28).
7. *Тер-Минасова А.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

К.О. Суриков

Магистрант

Московский информационно-технологический университет –

Московский архитектурно-строительный институт

E-mail: kirillsurikov3@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

В.И. Хусаинова, О.В. Афанасьева

Аннотация. В настоящее время, познание иностранного языка считается одним из главных преимуществ, именно поэтому существуют множество методик по обучению иностранному языку. Одно из ключевых мест в изучение иностранного языка занимает обучение чтению. Чтение считается одним из главных видов коммуникативно-познавательной деятельности учеников. Такая деятельность направлена на извлечение ключевой информации из письменного текста. Чтение реализует всевозможные функции. Чтение служит для практического освоения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, а также является средством саморазвития. Именно чтение помогает воспитать и всесторонне развить школьников с помощью средств иностранного языка. Чтение на иностранном языке, по мнению многих ученых, имеет большое значение для большинства людей. Люди, которые изучают иностранные языки, имеют возможность обучаться чтению, но общаться с носителем имеют возможность немногие. Поэтому обучение чтению является наиболее важным. Этим и обуславливается актуальность данной статьи. В данной статье мы исследовали чтение и особенности обучения чтению как самостоятельного вида речевой деятельности и как средство формирования языковых и речевых навыков. Мы рассмотрели, что такое чтение и его основные характеристики. Мы выявили классификацию по механизмам чтения, классификацию по способу раскрытия содержания и классификацию по месту проведения, а также были выявлены виды чтения.

Ключевые слова: методика, чтение, текст, коммуникативная деятельность, речевая задача.

TEACHING READING AS AN INDEPENDENT TYPE OF ORAL ACTIVITY AND AS A MEANS OF DEVELOPING LANGUAGES AND SPEECH SKILLS

V.I. Khusainova, O.V. Afanasyeva

Abstract. Nowadays, knowing a foreign language is considered to be one of the main advantages, which is why there are many methods for teaching a foreign language. Reading plays one of the key roles in learning a foreign language. Reading is viewed as one of the main types of communicative and cognitive activity of students. Such activities are aimed at extracting key information from a written text. Reading performs all kinds of functions. Reading serves for the practical mastery of a foreign language, is a means of learning language and culture, and is also a means of self-development. It is reading that helps to educate and comprehensively develop schoolchildren through learning a foreign language. Reading in a foreign language, according to many scholars, is of great importance to most people. People who learn foreign languages have the opportunity to learn to read, but few have the chance to communicate with a native speaker. Therefore, teaching how to read is the most important. This determines the relevance of this article. In this article, we have investigated reading and the features of its teaching as an independent type of oral activity and as a means of developing language and speaking skills. We have analyzed what reading is and what are its main characteristics. We have identified a classification as to the reading mechanisms, a classification as to the interpretation method and a classification as to the venue. We have also identified types of reading.

Keywords: methodology, reading, text, communication activity, speech task.

Чтение, по мнению методистов И.Л. Колесниковой и О.А. Долгиной, – это рецептивный вид речевой деятельности, который направлен на восприятие и осознание письменного текста [3].

По мнению Е.И. Пассова, чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, так как опирается на восприятие языковых знаков [5].

По мнению Г.В. Роговой, чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, который направлен на восприятие и переработку читающим текста, который является продуктом репродуктивной деятельности некоего автора [7].

Чтение может выступать как средство формирования речевых и языковых навыков, так как оно позволяет учащимся совершенствовать процесс овладения языкового и речевого материала и контролировать с помощью заданий лексику, грамматику, аудирование, письмо и устную речь, а также предполагать умение читать и опираться письменный текста;

Чтение является средством языковых и речевых навыков.

Языковой навык – это процесс, в основе которого лежат обобщенные связи. Они образуются при осознанном овладении фонетическими, лексическими и грамматическими средствами общения. Ключевым свойством языковых навыков является осмысленность. С помощью языковых навыков обеспечивается корректность высказывания на иностранном языке [1].

Речевой навык – это установленный способ выполнения действия, закрепивший процесс [1].

Согласно А.А. Леонтьеву, выделяются ключевые свойства речевых навыков: автоматизированность – целостность, плавность, отсутствие напряженности, готовность к включению в речь; устойчивость – прочность; гибкость – способность обобщать знания, самоконтроль знаний [4].

Учащиеся, которые завершили обучение в школе, смогут пользоваться приобретенными навыками и умениями в случае, если их чтение будет зрелым.

Зрелое чтение – это степень сформированных навыков и умений чтения, с помощью которой используются эти навыки и умения на практике. Степень совершенства зрелости может быть разной, и перед учителем стоит задача обеспечить ее минимальный уровень, потому что в этом случае создаются объективные условия для чтения по собственной инициативе. Степень развития чтения должна быть достаточной для того, чтобы чтение функционировало как самостоятельный вид речевой деятельности. Минимальный уровень зрелости связан с ограничением количества видов чтения, которым овладевают учащиеся [9].

Существует классификация чтения по механизмам, которая делится на чтение вслух, чтение про себя, художественное чтение.

С точки зрения коммуникации они отличаются и исключают друг друга. Но не всем этим видам чтения обучаются в школе. Например, художественное чтение не может стать объектом освоения в школе. В школе обучают чтению вслух и про себя.

Чтение вслух имеет очень большое значение для обучения иностранному языку. Чтение вслух позволяет овладеть звуковой системой языка. Оно укрепляет способность к звуковой перекодировке сигналов как на уровне буквы, так и на уровне слова, предложения, текста. Чтение вслух считается приемом формирования у читающего «фразового стереотипа». На начальном этапе чтение вслух является важным средством развития техники чтения, на более продвинутых этапах чтение вслух выступает в роли контрольного или выразительного чтения [2].

Чтение про себя имеет особое значение при обучении чтению. Если целью обучения является научить учащихся чтению неадаптированной литературы, газетных и научно-популярных статей, то чтение вырабатывает навыки быстрого, зрелого чтения про себя. Чтение про себя так же, как и чтение вслух, может быть нескольких видов [5].

По способу раскрытия содержания чтение можно разделить на аналитическое, синтетическое, переводное, беспереvodное (с непосредственным пониманием).

Аналитическое чтение – это чтение более глубокое, которое отражает только развитие темы, присутствие понятий и идей. В этом виде чтении сопоставляется новая информация с ранее полученной, сравниваются между собой различные положения автора, а также вырабатывается собственная оценка и отношение к прочитанному. С помощью вышеперечисленного выявляется скрытый смысл текста. Такое чтение подразумевает конспектирование, использование словарей, чтение в разумном темпе, с повторным обращением к прочитанному и т.д. Это всегда осмысленное чтение, которое сопровождается превращением чужого текста в свое личное отношение [5].

Синтетическое чтение – вид чтения, который раскрывает содержание текста с учетом психологической установки на быстрое чтение. Этот вид чтения строится на основе владения лексическим и грамматическим материалом, умения распознавать значение неизвестных слов по контексту, по семантике словообразовательных элементов и по функции слов в предложении, а также на умении конструировать целое по отдельно воспринятым частям [5].

Переводное чтение – это вид чтения, который развивает умение самостоятельно работать над иностранным текстом и пользоваться словарями и справочниками. Однако частое использование перевода затрудняет формирование интуитивного и целостного осознания содержания текста [5].

Беспереvodное чтение – вид чтения, в котором при понимании читаемого не используется родной язык. Оно преобладает интуитивным восприятием и пониманием содержания текста на иностранном языке [5].

Также, по месту проведения, чтение делится на домашнее и классное.

Домашнее чтение – дополнительное чтение по отношению к учебнику, которое обязательно для всех учащихся и должно быть постоянным и частым, с целью развития навыка извлечения главной информации из содержания текста. Такой вид чтения называется внеклассным. По способу чтения – это чтение про себя или визуальное чтение, которое является усовершенствованным и зрелым [9].

Классное чтение – это вид чтения, который организован в форме учебной работы по месту проведения. Данный вид организуется учителем на занятии [8].

В процессе изучения иностранным языкам используется классификация видов чтения в зависимости от целевой установки, которая была предложена С.Х. Фоломкиной. Данная классификация делит чтение на ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое.

Ознакомительное чтение – это чтение, в котором выделяется основная мысль и информация. Ознакомительное чтение представляет собой познавательное чтение, при котором центром внимания читающего становится все произведение (книга, статья, рассказ); оно не нацелено на получение конкретной информации. Это чтение «для себя», без последующего использования или воспроизведения полученной информации. Главная задача данного вида чтения заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь основную информацию и выяснить, какие вопросы стоят перед читающим и как их решить. Темп ознакомительного чтения не должен быть ниже 180 слов в минуту. Для практики в данном виде используются длинные тексты, легкие для понимания, в которых содержатся не менее 25–30 % второстепенной информации [10].

Изучающее чтение – это чтение, которое подразумевает полное понимание содержания с запоминанием информации для дальнейшего его использования. Изучающее чтение предусматривает полное и точное понимание всей информации, которая содержится в тексте и полное ее осмысление. Объектом «изучения» при этом виде чтения является основная информация в тексте. Задачей изучающего чтения является самостоятельное преодоление трудностей в понимании текста на иностранном языке. Темп изучающего чтения составляет 50–60 слов в минуту. Для этого вида чтения подбираются тексты, которые являются познавательными,

информативными и представляющими наибольшую трудность для данного этапа обучения, как в содержательном, так и в языковом отношении [10].

Просмотровое чтение – это чтение, в котором выделяется основная информация в тексте. Его целью является получение общего представления о теме и ряде вопросов, рассматриваемых в тексте. При первом ознакомлении с содержанием нового текста при просмотровом чтении необходимо определить, есть ли в нем интересующая читателя информация, и после этого принять решение – читать ее или нет. В данном виде чтения подведение итогов может быть в виде сообщения или реферата. Для того, чтобы обучиться просмотровому чтению, необходимо подобрать ряд текстовых материалов, которые связаны между собой по темам, и создавать ситуации просмотра. Скорость просмотрового чтения не должна быть ниже 500 слов в минуту, а задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, на формирование умений извлекать и использовать материал текста в соответствии с конкретным заданием [10].

Поисковое чтение – это чтение, которое заключается в поиске необходимой информации для выполнения какой-то учебной задачи. Поисковое чтение направлено на чтение газет и литературы по специальности. Цель поискового чтения – это быстрое нахождение в тексте определенных фактов, характеристик, цифровых показателей и т.д. В учебных условиях поисковое чтение может быть как упражнением, так и поиском необходимой информации, которое происходит по указанию преподавателя. Поэтому чаще всего поисковое чтение является компонентом, способствующим развитию других видов чтения [10].

Чтение должно всегда быть увлекательным и понятным для учащихся. Оно должно преследовать основную цель, которая направлена на восприятие письменного текста, выделения главного смысла текста, поиск необходимой информации, а также на умение делать выводы о содержании текста и понимание основных целей автора.

Мы рассмотрели понятия чтения с точки зрения разных методистов и его основные характеристики. Нам удалось выявить классификацию по механизмам чтения, по способу раскрытия содержания, по месту проведения, а также были выявлены различные виды чтения. Таким образом, следует уделять внимание проблеме обучения чтению на иностранном языке, так как в нем содержится еще много нераскрытых возможностей. Главная задача преподавателя – научить ребенка бегло, свободно и правильно читать на иностранном языке. Иначе говоря, сформировать у ребенка знания, умения и навыки в области чтения на иностранном языке.

Библиографический список

1. *Вайсбурд М.Л., Блохина С.А.* Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. URL: https://studwood.ru/1815092/pedagogika/obuchenie_ponimaniyu_inostrannogo_teksta (дата обращения: 15.11.2020).
2. *Васильева Т.Г.* Типологизация методов обучения технике чтения на английском учащих младших школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-metodov-obucheniya-tehnike-chteniya-na-angliyskom-yazyke-uchaschihsya-mladshih-klassov> (дата обращения: 15.11.2020).
3. *Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. URL: <https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/2517/10> (дата обращения: 16.11.2020).
4. *Леонтьев А.Н.* Общее понятие о деятельности. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/leont/text.pdf> (дата обращения: 14.11.2020).
5. *Пассов Е.И.* Обучение чтению: учебное пособие. Воронеж, 2002.
6. *Пассов И.Е.* Урок иностранного языка: Настольная книга преподавателя иностранного языка. М., 2010.

7. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
8. *Сластенин В.П.* Педагогика. М., 1986.
9. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М., 2008.
10. *Фоломкина С.К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.

В.И. Хусаинова

Студент

*Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт*

О.В. Афанасьева

Кандидат философских наук

Доцент кафедры иностранных языков

*Московский информационно-технический университет –
Московский архитектурно-строительный институт*

E-mail: oхана4u2014@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

А.А. Нусова, О.В. Афанасьева

Аннотация. Обучения иностранному языку в средней школе развивает и проявляет интерес учащихся к обучению на иностранном языке. Важным критерием обучения является развитие у учащихся общеязыковых способностей, которые лежат в основе овладения общением на иностранном языке, а также в основе эмоций, чувств учащихся и их готовности к общению. Успешное овладение иностранным языком зависит от активности учащихся на уроке. Учителю нужно выбирать такие приемы, которые обеспечили бы интерес и вовлечение всех учащихся, независимо от уровня их знаний. В данной статье мы исследовали деятельность учителя, деятельность учащихся, и специфику их взаимодействия на уроках английского языка в средней школе. Успешность взаимодействия зависит от многих факторов: от правильного выбора теоретического подхода и технологии взаимодействия, а также от эффективности педагогических методов и решения педагогических и личностных проблем. Мы рассмотрели технологию взаимодействия учителя и ученика на уроках иностранного языка в средней школе и выяснили, что деятельность учителя представляет собой разнообразие педагогических воздействий на учеников, таких как введение языкового материала, организация и руководство работой учеников.

Ключевые слова: методика, взаимодействия, стили общения, речевые действия, неречевые действия.

THE SPECIFICS OF TEACHER AND PUPILS' INTERACTION IN HIGH SCHOOL FOREIGN LANGUAGE LESSONS

A.A. Nusova, O.V. Afanasieva

Abstract. Learning a foreign language in high school develops and indicates students' interest in learning a foreign language. An important learning criterion is the development of general linguistic abilities, which are the basis for mastering communication in a foreign language, as well as emotions, feelings of pupils and their willingness to communicate. Successful acquisition of a foreign language depends on how pupils are active in the classroom. The teacher should choose techniques that will ensure the interest and involvement of all pupils, regardless of their level of knowledge. In this article, we have examined the activities of teachers and pupils, as well as the specifics of their interaction in English lessons in high school. The success of such interaction depends on many factors, namely, on the correct choice of the theoretical approach and technology of interaction, as well as on the effectiveness of pedagogical methods and solutions to pedagogical and personality issues. We have analyzed the technology of interaction between teachers and pupils in foreign language lessons in high school and found that the teacher's activity includes a variety of pedagogical impacts on pupils, such as the introduction of language material, the organization and management of pupils' work.

Keywords: methodology, interaction, communication style, speaking styles, non-speaking styles.

Педагогическое взаимодействие учителя и учеников – это коллективная деятельность учителя и учащихся как на уроке, так и вне его, в основе которого лежат такие формы взаимоотношений, как сотрудничество, диалог, партнерство и т.п [2: 84]

Успешность взаимодействия зависит от правильного выбора теоретического подхода и технологии взаимодействия, продуктивности педагогических методов, системности изучения и решения педагогических и личностных проблем [4].

Способность учителя заключается в организации педагогического общения с учащимися и направлении их на раскрытие собственных личных особенностей, для овладения ими как

средством межкультурного общения. Взаимодействие на уроке иностранного языка – это, прежде всего, совместная и согласованная деятельность всех субъектов учебного процесса [10].

Главную структурную единицу образовательного процесса по иностранным языкам, а конкретно, урок, рассматривают как непростой акт общения, главной целью которого является практика в решении задач взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а главным способом для достижения цели и овладения содержанием являются мотивированные коммуникативные задачи разной сложности.

На каждом этапе урока действия учителя и учащихся должны быть согласованы. Например, в случае, если учитель будет каждый раз начинать урок с речевой зарядки или опроса домашнего задания, то будет нарушаться взаимодействие с учащимися, поскольку это не будет способствовать созданию той ситуации, в которой учащиеся чувствовали бы и осознавали бы потребность в приобретении знаний, навыков и умений на иностранном языке.

В случае, если действия учителя в самом начале урока будут направлены на передачу его эмоционального состояния, например, на предстоящее общение с ними, а также на использование речевого материала, который необходим для урока и связан с личным опытом деятельности учащихся, то они будут замотивированы, и это сформирует восприятие и усвоение последующего учебного содержания.

Но также есть учителя, действия которых имеют отрицательный эффект, они стимулируют учащихся на неоднократное повторение материала, который не направлен на постановку новых коммуникативных задач, меняющихся в ситуациях общения; на постановку заданий, не имеющих коммуникативной направленности. Интересы учащихся при этом не учитываются. В таком случае процесс изучения языка будет восприниматься учащимися как должное, поскольку не учитывается то, ради чего они изучают язык, а именно – для взаимодействия и взаимопонимания с представителями других культур.

Также, если учитель использует формы работы, которые стимулируют творческую и речевую инициативу школьников, их самостоятельность, то результат в достижении цели обучения предмету будет значительным.

В педагогическом общении следует выделить основные функции взаимодействия учителя и ученика:

- конструктивная, которая проявляется при обсуждении и пояснении содержания знаний;
- организационная, которая реализуется через совместную организацию учебной деятельности учителя и ученика и общую ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности;
- коммуникативно-стимулирующая – включает в себя различные формы учебно-познавательной деятельности: индивидуальной, групповой, фронтальной, а также организацию взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества, информирование учащихся о том, что они должны знать, понять на занятии и чему научиться;
- информационно-обучающая – реализуется через связь учебного предмета с практикой для правильного миропонимания, а также через широкий уровень информации учебных занятий и полноту изложенного учебного материала;
- эмоционально-корректирующая – доверительные отношения между учителем и учеником;
- контрольно-оценочная – проявляется в организации взаимоконтроля учителя и ученика, в совместном подведении итогов, самоконтроля и самооценке [2, с. 241].

Выделяют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения в структуре взаимодействия учащихся и учителей. При изучении иностранного языка разговорные темы лежат в сфере субъект-субъектных отношений.

1. Субъект-объектные – отношения ученика к изучаемому предмету.
2. Субъект-субъектные – отношения к другим ученикам и учителю [8].

В этих отношениях важна взаимосвязь между всеми компонентами, такими как отношение учеников к содержанию обучения, отношение учеников между собой и к учителям, а также условия, в которых протекает учебный процесс.

Образовательный процесс – это форма субъект-субъектных отношений, которая означает, что оба участника вносят в него свой вклад.

По мнению, А.А. Алхазисвиля, для современной педагогики характерно слияние процессов обучения и общения, при этом как социальная, так и педагогическая функции общения совмещаются в едином процессе учебной деятельности и общения [1].

Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся на уроке иностранного языка заключается в том, что учащиеся активно участвуют в процессе обучения, испытывают необходимость в общении на иностранном языке, они вовлечены в решение неких значимых задач, в результате чего у них появляется инициативность и креативность, повышается эффективность обучения. Целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения иностранному языку реализует коммуникативный и творческий потенциал учителя и учащихся, способствует накоплению ими опыта коммуникативной деятельности и использования иностранного языка.

Большое внимание средствам, которые повышают эффективность взаимодействия, уделяется В.А. Кан-Каликом. Он рассматривает коммуникативные приспособления в педагогическом общении. Именно они играют важную роль, так как педагогические ситуации быстро развиваются, и весь педагогический процесс представляет собой движущуюся коммуникативную систему, в которой эффективность управления зависит от умения педагога находить и приспособлять учащихся для общения [7].

Для организации продуктивного взаимодействия необходимы определенные коммуникативные средства, которые способствуют активному взаимодействию между педагогом и учеником. К ним относятся:

- мускульная мобилизованность, которая помогает педагогу взять инициативу ведущего в предстоящем общении;
- инициативность, которая служит важнейшей коммуникативной задачей педагога;
- удержание инициативы в общении;
- управление инициативой, которое придает ей необходимых коммуникативные формы.

По мнению Дж. Шейлза, преподаватель в области коммуникативно-направленного обучения иностранному языку должен управлять учебной деятельностью в классе, делать процесс изучения языка более простым и быть тем, кто мотивирует к изучению иностранного языка, подбадривает учащихся и является источником идей, а также наставником, слушателем, человеком, который обеспечивает обратную связь.

Существуют различные стили педагогического общения на уроке иностранного языка. По мнению В.А. Кан-Калик, такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции при частом их использовании затрудняют достижение целей учебно-воспитательного процесса [6].

Для опытного высококвалифицированного преподавателя стиль общения с учениками не должен зависеть от его настроения. Стиль педагогического общения должен формироваться на основе уважения к личности ученика, на основе профессиональной и педагогической культуры преподавателя.

Среди стилей педагогического общения выделяются такие разновидности, как авторитарный, авторитарный, демократический, свободно-либеральный, либеральный и непоследовательный [9].

Авторитарный (или самовластный) стиль общения – это стиль, где преподаватель сам управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся, не позволяет им высказывать

свои мнения и не допускает критических замечаний. При этом он предъявляет к учащимся определенное количество требований и осуществляет жесткий контроль их исполнения.

Авторитарный (или властный) стиль общения – это стиль, где учащиеся могут обсуждать вопросы учебной или коллективной жизни, но в конечном итоге решение принимает учитель в соответствии со своими принципами.

Авторитарный стиль общения способствует формированию неуверенности в себе, умению использовать других для выполнения того, что должен сделать сам. Основная форма взаимодействия преподавателя при этом стиле – приказ, указание, выговор [3].

Демократический стиль общения – это стиль, где преподаватель учитывает мнение учеников, стремится понять их, убедить в своей правоте, но не приказывает. Преподаватель ведет диалогическое общение и учитывает индивидуальные особенности учащихся. При этом стиле общения преподаватель стимулирует учащихся к творчеству, инициативе. Основными способами общения при этом стиле выступают просьба, совет, стремление всех учащихся включить в работу. Такой стиль общения стимулирует учащихся к успешной познавательной деятельности.

Свободно-либеральный стиль общения характеризуется свободой выбора, допущением действий, которые не разрешены. Он «вносит беспорядок» в учебно-познавательную деятельность учеников, снижает значение контроля ее результатов, вызывает у них напряженность и тревогу.

Либеральный стиль – это стиль, где преподаватель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, можно сказать, уходит от ответственности за происходящее. В этом стиле преподаватель лишь формально выполняет свои функциональные обязанности, он ограничивается только преподаванием как изложением учебного материала. Также в либеральном стиле отсутствует должный контроль над результатами деятельности учащихся [9].

Следует отметить, что в реальной педагогической практике чаще всего используются смешанные стили общения, но также преподаватель использует приемы авторитарного стиля общения и иногда они оказываются эффективными. В целом, преподаватель должен быть ориентирован на демократический стиль общения с учениками, так как он способствует эффективному достижению целей учебно-воспитательного процесса.

Результатом взаимодействия учителя и учащихся и возникающих между ними отношений могут быть такие стили педагогического общения, как [12]:

- общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- общение на основе дружеского расположения;
- общение-дистанция;
- общение-устрашение;
- общение-заигрывание (В.А. Кан-Калик) [7].

Существуют речевые и неречевые действия учителя, которые делятся на общение-устрашение и общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Общение-устрашение характеризуется тем, что учитель стремится взять инициативу на уроке, занять преимущественное положение и навязать свою волю ученикам.

В этих целях он использует приказ, угрозу в форме приказа, наставления, наказания (например, в форме плохой отметки).

По мнению Ш.А. Амонашвили, девизом такого учителя становятся слова: «Делай так, как я тебе говорю!» [2].

Основными функциями учителя являются указания, включающие в себя выполнения устных и письменных упражнений, целенаправленную работу над исправлением ошибок,

оценку высказываний учащихся. В этом случае взаимодействие учителя и учащихся представляет собой обычный обмен репликами, где учитель выступает в роли организатора учебного процесса. Свою задачу учитель видит в том, чтобы любимыми способами добиться усвоения учащимися учебного материала. Учитель исходит из того, что ученик обязан учиться и выполнять все, что от него требуют на уроке. Внешний порядок и дисциплина являются следствием строгой проверки и контроля учащихся со стороны учителя.

Все эти действия создают напряженность во взаимоотношениях между учителем и учеником, которые иногда приводят к конфликтам между ними, тем самым вызывая взаимную неприязнь.

Совместная творческая деятельность учителя и учащихся заключается в формировании отношения партнерства.

Эти отношения проявляются во взаимосвязи учителя и ученика, в согласованности их речевых и неречевых поступков. В этих целях учитель использует просьбы, советы, похвалу. На уроке он акцентирует внимание учеников не на выполнении упражнений, а на содержательном аспекте деятельности, где определяется что нужно сделать и для чего. Основной формой учебной деятельности является не слушание, говорение или чтение на изучаемом языке, а совместная увлеченность предметом, живое общение учителя с учащимися. Ведущим девизом их совместной деятельности является лозунг «Действуем вместе!» [6].

В зависимости от ситуации на уроке учитель в глазах учеников выступает в роли помощника. Что касается учащихся, то они, благодаря хорошим межличностным отношениям с педагогом, не испытывают страха сделать языковую ошибку, быть непонятыми, а чувствуют себя раскованно и свободно. Следствием хороших, доброжелательных взаимоотношений учителя и учащихся является повышение уровня мотивации и хорошего поведения учеников.

Принятие того или иного стиля общения сказывается на содержании и организации урока иностранного языка. Творчески работающий учитель, который умеет строить учебный процесс, акцентирует внимание на содержательных аспектах обучения, а также на возможностях учащихся.

Вступая в отношения сотрудничества, учитель нацеливается не на те функции, в соответствии с которыми ученик должен выучить и ответить домашнее задание и др., а на личность и перспективы ее развития. Такое взаимодействие стимулирует практическое использование иностранного языка, например, совместное оформление газет, коллажей; работа над большими и маленькими проектами и др. При использовании учителем этих методов обучения будет создаваться атмосфера, в которой каждый ученик будет чувствовать себя комфортно и испытывать потребность практически использовать иностранный язык, а также атмосфера затрагивания личности ученика в целом, вовлеченность в учебный процесс его эмоций, чувств и ощущений, тем самым стимулируя его речевые, творческие способности; будет происходить активизация деятельности школьника, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса. Тем самым ученик стимулируется к текстовой деятельности на изучаемом языке. Также будут создаваться ситуации, в которых учитель не является главной фигурой. Предусматриваются различные формы работы в классе: индивидуальная, групповая, коллективная, которые стимулируют активность учащихся, их самостоятельность и творчество [13].

Охарактеризованные стили взаимодействия, за исключением демократического, свидетельствуют о том, что в педагогическом процессе есть негативные моменты, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагогов и требуют изменения [5].

Таким образом, мы выяснили, что одной из важных особенностей при взаимодействии учителя и ученика является стиль общения, который будет использовать учитель. Любой стиль общения по-разному отражается на учебной деятельности учащихся, что влияет на усвоение

материала. Учитель должен учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, а также заинтересовать их изучаемым предметом и обеспечить сотрудничество между ними. Таким образом, учитель должен уметь организовывать учебный материал, обеспечивать его повторение, создавать положительную мотивацию, заинтересовывать учащихся, а также создавать такие условия, которые повысили бы у них интерес к предмету.

Библиографический список

1. *Алхазивиль А.А.* Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.
2. *Амонашвили Ш.А.* Школа жизни. М., 1998.
3. *Братченко С.Л., Рябченко С.А.* Авторитарный стиль педагогического общения – а что же дальше? // *Магистр.* 1996. № 3
4. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2003.
5. *Глазков А.В.* Взаимосвязь психологической готовности педагога к инновациям и стиля педагогической деятельности / Проблемы теории и практики современной психологии: XI ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. Иркутск, 2012.
6. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М., 1990.
7. *Кан-Калик В.П.* Учителю о педагогическом общении. М., 1990.
8. *Кондратьева С.В.* Учитель – ученик. М., 1994.
9. *Подлиняев О.Л.* Стили педагогического общения и их психологическая природа // *Педагогический ИМИДЖ.* 2016. № 3 (32).
10. *Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика. Ростов-н/Д., 1996.
11. *Собкин В.С., Писарский П.С., Коломец Ю.О.* Учительство как социально-профессиональная группа. М., 1996.
12. *Фалей М.В.* Педагогическое общение: учебное пособие. URL: http://sakhgu.ru/wp-content/uploads/page/record_19749/2016_05/Фалей-М.-В.-Педагогическое-общение.pdf (дата обращения: 28.11.20).
13. *Шелихова Н.И.* Техника педагогического общения. М., 2017.

А.А. Нусова

Студент

*Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт
E-mail: alina.nusova@mail.ru*

О.В. Афанасьева

Кандидат философских наук

доцент кафедры иностранных языков

*Московский информационно-технический университет –
Московский архитектурно-строительный институт
E-mail: oxana4u2014@yandex.ru*

Приглашение к публикации

The invitation to the publication

Редакционная коллегия научного рецензируемого журнала «Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института» принимает к рассмотрению статьи по актуальным вопросам архитектуры и строительства, языкознания, педагогики и психологии.

Научные статьи, поступающие в редакцию журнала, должны содержать следующие элементы:

- постановку проблемы, обоснование ее связи с важнейшими научными или практическими задачами;
- анализ последних исследований и публикаций (в том числе зарубежных) по исследуемой теме;
- формулирование целей статьи, постановку задач;
- изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из исследования и перспективы дальнейших поисков в данном направлении.

Необходимым элементом статьи является библиографический список. Рекомендуется использовать ссылки на официальные источники (нормативные правовые акты, статистические данные и др.), на использованную научную литературу. Ссылки на собственные публикации являются некорректными.

Ответственность за достоверность указанных сведений несет автор статьи. Автор гарантирует, что он обладает исключительными правами на представленное произведение (статью).

Количество авторов в статье не должно превышать трех человек.

Редакция журнала оставляет за собой право делать необходимые редакционные исправления и сокращения, принимать решение о тематическом несоответствии материала, предлагаемого для публикации.

Присланные в редакцию статьи, удовлетворяющие правилам оформления, проходят проверку на степень самостоятельности (используется Интернет-сервис «Антиплагиат») и подвергаются рецензированию. Срок рецензирования статей – 1 месяц.

Статьи представляются ответственным редакторам журнала в сроки, установленные графиком выхода номеров журнала.

График выхода журнала «Вестник МИТУ–МАСИ»

<i>Номер журнала</i>	<i>Срок представления статей в номер</i>	<i>Срок выхода номера из печати</i>
№ 1	До 01 февраля	Март
№ 2	До 15 апреля	Июнь
№ 3	До 15 июля	Сентябрь
№ 4	До 01 ноября	Декабрь

Требования к структуре рукописи

<i>Элементы структуры рукописи</i>	<i>Примечание</i>
УДК	Для присвоения УДК (Универсальная десятичная классификация) используются on-line ресурсы, http://teacode.com/online/udc/
Название статьи	На русском и английском языках
Инициалы и фамилия автора (авторов)	На русском и английском языках
Аннотация	На русском и английском языках. Должна содержать краткую информацию о статье и обязательно иметь четкую структуру: цели, методы исследования, актуальность, основные результаты. Объем – 100–250 слов
Ключевые слова	На русском и английском языках. 4–7 наиболее часто встречающихся в статье слов, отражающих ее содержание
Текст статьи	10–15 страниц, оформленных в соответствии с приведенными ниже правилами
Библиографический список	В соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008
Подробные сведения об авторе (авторах)	Все сведения указываются полностью, без сокращений: – фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание (если они есть) – должность и место работы – адрес электронной почты
Прочее	Не более одного абзаца: благодарственные слова; отметки о грантах, в рамках которых выполняется исследование и т.д.

Правила оформления текста научной статьи

Форма представления материалов	Электронная, Microsoft Word, *.doc или *.docx
Название пересылаемых файлов	Отдельными файлами высылаются электронные версии текста научной статьи и авторской анкеты. Названия файлов должны содержать фамилию первого автора и пометку о типе документа (<i>пример: Иванов_Статья.doc, Иванов_Анкета.doc</i>)
Формат страницы	A4
Поля	Все – 2 см.

Выравнивание текста	По ширине
Шрифт	Times New Roman
Размер шрифта	14
Межстрочный интервал	1,5
Абзацный отступ	1 см
Формулы и уравнения	Формулы и уравнения желательно набирать в редакторе Word обычными буквами и символами. Использование встроенного в Microsoft Word редактора формул допускается лишь при наборе наиболее сложных формул. Не следует использовать встроенный в Microsoft Word редактор уравнений. Не допускаются формулы и уравнения в виде изображений и сканов. Рекомендуется использовать только стандартные размеры кегля в меню «Размер» при наборе формул и уравнений
Графический материал (рисунки, схемы, графики, диаграммы)	Представляется в черно-белом варианте. Все рисунки, встречающиеся в тексте, должны быть пронумерованы и иметь название (<i>пример</i> : Рисунок 1. Динамика индекса потребительских цен), которое помещается после самого рисунка, выделяется жирным шрифтом и выравнивается по центру. Вся экспликация (подписи) в поле рисунка должны быть выполнены Times New Roman, размер шрифта – 12 или 14. В тексте статьи обязательны ссылки на рисунки
Таблицы	Все таблицы, встречающиеся в тексте, должны быть пронумерованы и иметь название (<i>пример</i> : Таблица 1. Матрица БКГ), которое располагается перед таблицей и делится на две строки: в первой строке пишется курсивом слово «Таблица» с указанием ее номера (выравнивание – по правому краю), во второй строке – название таблицы жирным шрифтом (выравнивание по центру). Текст шрифта в графах таблицы – 12 или 14. В тексте статьи обязательны ссылки на таблицы
Фотографии	В случае наличия фотографий в статье они должны быть продублированы отдельным файлом в форматах *.tiff или *.jpg с разрешением не менее 300 dpi
Количество рисунков и таблиц	Не более пяти
Ссылки на источники и литературу	Ссылки в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка – [5] или [5, с. 67]. Если ссылка включает в себя несколько изданий, то они перечисляются, разделяясь точкой с запятой: [5, с. 67; 8; 10, с. 204–208]

Библиографический список	<p>Библиографические описания изданий – как русских, так и иностранных – приводятся в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008.</p> <p>Библиографическое описание дается на том языке, на котором издание вышло в свет.</p> <p>Если среди источников есть нормативные правовые акты, они указываются в начале списка перед прочими изданиями.</p> <p>Издания на иностранных языках указываются в конце списка.</p> <p>В библиографическом списке недопустимы учебники, учебные и учебно-методические пособия.</p> <p>Доля самоцитирования – не более 5 %.</p>
Объем статьи	10–15 страниц

Внимание! При несоблюдении требований к правилам оформления научных статей редакция имеет право отклонить присланный материал.

Редакция научного рецензируемого журнала «Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института» доводит до сведения авторов, что издатель журнала заключил договор о передаче ООО «НЭБ» (РИНЦ) неисключительных прав на использование журнала «Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института» в целом, так и произведений (статей) авторов путем создания их электронных копий и распространения любым способом, в том числе путем размещения в интегрированном информационном ресурсе в российской зоне интернета НЭБ, без выплаты автору и иным лицам вознаграждения. При этом каждый экземпляр произведения (статьи) будет содержать имя автора произведения (статьи).

Подписка осуществляется по каталогу ОАО «Агентство Роспечать».

Статьи направлять по адресу:

117342, г. Москва, ул. Введенского, д. 1А, каб. 11.1, ответственному редактору научных изданий МФЮА Д.А. Семеновой.

Тел. 499-979-00-99, доб. 1134

E-mail: Semenova.D@mfua.ru

Для заметок

ВЕСТНИК

**Московского информационно-технологического университета –
Московского архитектурно-строительного института**

№ 4 / 2020

ИЗДАНИЕ ПОДГОТОВИЛИ:

Редакторы

Н.В. Бессарабова, Д.А. Семёнова

Редактор английского текста

Р.А. Звонов

Компьютерная верстка

Н.В. Бессарабова

Дизайн обложки

А. Зернова

Подписано в печать 20.12.2020. Формат 60x90^{1/8}.
Гарнитура Times New Roman.
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 6,75. Уч.-изд. л. 6,75.
Тираж 500 экз. Заказ № _____

Отпечатано в ООО «ИПЦ „Маска“»
117246, Москва, Научный проезд, д. 20, стр. 9, оф. 212
Телефон: +7 (495) 510-32-98