

«Объединённая редакция научных журналов»

Дидактическая филология

Международный научно-методический электронный журнал

2017 - №1 (5)

Нижний Новгород, 2017.

Научно-методический журнал "Дидактическая филология" основан в 2016 году.

Электронная версия журнала на издательской платформе в свободном доступе по адресу:
<http://journals.state-and-society.ru/index.php/dfil>

Периодичность – 4 номера в год. Открытый доступ.

Материалы даны в авторской редакции. Мнение редколлегии не всегда совпадает с точкой зрения авторов статей. За подлинность и содержание материалов ответственность несут авторы.

Для авторов: malikvad@yandex.ru (главный редактор журнала).

Подписано в печать: 30.03.2017.

© «Дидактическая филология», 2017.

© Авторы, 2017.

Редакционный совет

Главный редактор

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Ответственный секретарь

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Редактор-переводчик

Магомедова Адигат Нурахмагаджиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Технический редактор

Хусяинов Тимур Маратович, магистр социальной работы, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия)

Члены редакционной коллегии

Антонякова Дарина, кандидат филологических наук, доцент, заведующий институтом русистики философского факультета Прешовского университета (Прешов, Словакия)

Ахмедов Герман Ибрагимович, доктор филологических наук, профессор Технического университета г. Кемниц; директор Немецкого института менеджмента и коммуникации (Кемниц, Германия)

Ашурбекова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия)

Бурибаева Майнура Абильтаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и теории перевода, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан)

Вегвари Валентина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры славянской филологии гуманитарного факультета, руководитель Русского центра Печского университета (Печ, Венгрия)

Георгиева Стефка Иванова, доктор филологических наук, профессор, Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского (Пловдив, Болгария)

Дулбова Ирина, PhD, доцент кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета Университета им. Коменского в Братиславе (Братислава, Словакия)

Жигалова Мария Петровна, доктор педагогических наук, профессор, Брестский государственный технический университет (Брест, Республика Беларусь)

Зайнульдинов Андрей Ахметович, PhD (Philology), профессор, Барселонский университет (Барселона, Испания)

Зумбулидзе Ия Гурамовна, доктор филологии, доцент, ассоциированный профессор Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия)

Касымова Рашида Таукеловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и мировой литературы, Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Алматы, Казахстан)

Косова Вера Алексеевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета (Казань, Россия)

Кротенко Ираида Абесаломовна, доктор филологических наук, профессор департамента Славистики факультета гуманитарных наук Государственного университета им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ; научный руководитель проекта "VILIUM" Института иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда (ФРГ); научный руководитель Международных сетевых лабораторий КФУ-УдГУ-Ун-т им. С. Бауишева и др.; ответственный секретарь Международного методического совета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (Гюстро, Германия)

Минасян Светлана Михаеловна, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, доцент кафедры теории и истории педагогики, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна (Ереван, Армения)

Михальчук Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славянского языкознания, Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (Могилев, Республика Беларусь)

Наджиева Флора Султан гызы, доктор филологических наук, профессор, декан педагогического факультета, Бакинский славянский университет; главный редактор научно-методического журнала "Русский язык и литература в Азербайджане", издающегося при учредительстве Министерства образования Азербайджанской Республики в Бакинском славянском университете, главный редактор научно-популярного журнала YOL (Баку, Азербайджанская Республика)

Никитина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия)

Нифанова Татьяна Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания, Северодвинский филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия)

Овсиенко Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинской лингвистики и методики преподавания, Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, заместитель главного редактора, ответственный секретарь сборника научных трудов «Теоретическая и дидактическая филология» (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

Олджай Тюркан, доктор филологических наук, профессор, Стамбульский университет (Стамбул, Турция)

Рзаев Фикрет Чингиз оглу, доктор филологических наук, профессор кафедры азербайджанской и мировой литературы, проректор Азербайджанского государственного педагогического университета (Баку, Азербайджанская Республика)

Сирота Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой славистики, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо (Бельцы, Республика Молдова)

Халидова Рашидат Шахрудиновна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала, Россия)

Хван Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры русской филологии, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха (Нукус, Республика Узбекистан)

Хованец Марек, PhD, магистр филологии, старший преподаватель философского факультета, Институт русистики, Прешовский университета (Прешов, Словакия)

Ян Кэ - директор института иностранных языков, профессор, руководитель Русского центра в Гуандунском университете (Гуанчжоу, Китайская Народная Республика)

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Абрамова М.В.</i> Организация самостоятельной работы иностранных студентов-педагогов с текстом по специальности на продвинутом этапе	8
<i>Амлинская Ю.Р.</i> Методические рекомендации по использованию инфографики на уроках русского языка как иностранного	17
<i>Андреева К.А.</i> Формирование интерпретационных умений старших школьников на основе использования псевдотекста	23
<i>Ваджибов М.Д.</i> О творческих работах по риторике для дагестанских студентов	32
<i>Дулбова И.</i> Понятия «Время» и «Пространство» на семинарах межкультурной коммуникации	54
<i>Магомедова А.Н., Омарова З.С.</i> Об обучении деловому английскому языку магистрантов-психологов	60
<i>Малова Е.В.</i> Интегративный прием «Создание учащимися сайта, посвященного изучаемому иностранному языку» как средство формирования информационной компетенции	65
<i>Хан Л.И.</i> Проблема формирования лексических навыков иностранных студентов на примере обучения омонимам и паронимам русского языка	70
<i>Цховребов А.С.</i> Экспериментальный дидактический маршрут развития коммуникативных навыков учащихся-билингвов при изучении русского сложносочиненного предложения	76
<i>Янкова Г.И., Петрова И.Д.</i> Почему значима мотивация на уроке по языку?	82

CONTENT

Abramova M.V. Organization of independent work of foreign pedagogical students with text on specialty at advanced level	8
Amlinskaya Y.R. Guidelines on the use of infographics at the lessons of Russian as a foreign language	17
Andreyeva K.A. Formation of interpretive skills of senior students through using a pseudotext	23
Wadzhibov M.D. About creative works on Rhetoric for Dagestan students	32
Dulebova I. Conceptions “time” and “space” at seminars on intercultural communication: Russian-Slovak comparative perspective	54
Magomedova A.N., Omarova Z.S. About training Business English Magistrates-Psychologists	60
Malova E.V. The integrative method of «creating by students a website dedicated to studying foreign languages» as a mean of information competence’ formation	65
Khan L.I. The problem of formation of lexical skills of foreign students on the example of teaching homonyms and paronyms of the Russian language	70
Tskhovrebov A.S. Experimental didactic route for the development of communication skills for bilingual students in learning the Russian compound sentences	76
Yankova G.I., Petrova I.D. Why is motivation significant at the language lessons?	82

УДК 881.161.1

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

М.В. Абрамова

Псковский государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается специфика обучения русскому языку иностранных студентов педагогического направления. Особое внимание уделяется проблеме эффективной организации самостоятельной работы иностранных студентов с учебным текстом по педагогике на продвинутом этапе обучения. Даются примеры учебных заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; коммуникативная компетенция; самостоятельная работа; текст по педагогике; продвинутый этап обучения.

Настоящая статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере иностранных студентов-педагогов, обучающихся по программам бакалавриата в российских вузах. Следует отметить, что контингент иностранных студентов педагогического направления довольно обширен и разнороден. Так, в рамках направления «Педагогическое образование» русский язык как иностранный изучают будущие педагоги-филологи и историки, математики и физики, учителя биологии, географии, химии, информатики, технологии и изобразительного искусства, педагоги начального и дошкольного образования (профили «Русский язык и литература», «Иностранные языки», «Историческое образование», «Математика», «Физика», «Начальное образование» и др.). Очевидно, что эффективная организация обучения данного контингента иноязычного языка специальности не может быть осуществлена без учета специфики их профессиональной подготовки, поскольку именно потребностями студентов в учебно-профессиональной сфере и определяется содержание обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на продвинутом этапе.

Профессиональная подготовка иностранных студентов направления «Педагогическое образование» включает два основных блока: психолого-педагогический и специальный. Следует подчеркнуть, что блок психолого-педагогических дисциплин является обязательным для освоения всеми студентами педагогического направления. Он обычно представлен такими дисциплинами, как «Введение в педагогическую профессию», «Основы педагогики», «История педагогики», «Общая психология» и др. Что касается специального блока, то его содержание является вариативным и зависит от конкретного профиля подготовки. Данное содержание предполагает глубокое

изучение профилирующей дисциплины, например, математики, биологии или истории, а также методики ее преподавания. Таким образом, рассматривая процесс обучения иностранных студентов языку педагогической специальности, мы должны иметь в виду их языковую подготовку по двум ключевым направлениям: психолого-педагогическому и специальному (профильному). В противном случае нельзя говорить об эффективном формировании их коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере.

Как же обстоят дела с организацией обучения языку специальности иностранных студентов педагогических направлений в современном российском вузе? Для того чтобы ответить на этот вопрос, следует дать краткую характеристику тех условий, в которых происходит обучение РКИ иностранных студентов-педагогов. На наш взгляд, идеальным вариантом для организации обучения языку педагогической специальности является группа, полностью состоящая из иностранных студентов-педагогов одного профиля. В этом случае на занятиях по РКИ преподаватель может уделить должное внимание как языку психолого-педагогических курсов, так и языку профилирующей дисциплины. Однако, как показывает практика, формирование таких групп не всегда возможно. Более распространенной является ситуация, когда иностранным студентам-педагогам приходится изучать язык специальности вместе со студентами сходных непедagogических профилей в смешанных группах. Так, например, иностранные студенты-математики и физики педагогических и непедagogических направлений, а также будущие инженеры обычно объединяются в одну группу для изучения РКИ. Соответственно, основное внимание в таких группах уделяется обучению языку общих для всех профилирующих дисциплин, в то время как подготовка студентов-педагогов к восприятию блока психолого-педагогических дисциплин, изучение которых начинается уже в первом семестре первого курса, либо вообще отсутствует, либо осуществляется в режиме самостоятельной работы. При этом стоит упомянуть и о том, что количество часов, отводимое на обучение иностранцев языку специальности, к сожалению, не всегда соответствует реальным потребностям инофонов. Очевидно, в сложившихся условиях именно самостоятельная работа иностранных студентов с профессионально ориентированным текстом по педагогике / психологии представляется оптимальным средством формирования их коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере.

Следует отметить, что повышение роли самостоятельной работы студентов в учебном процессе является особенностью современного обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе [2, с. 43; 3, с. 46; 5, с. 54]. При этом речь идет об организованной форме внеаудиторной самостоятельной работы, осуществляемой под руководством преподавателя РКИ. В процессе самостоятельной работы студенты повторяют, закрепляют и систематизируют уже пройденный материал, ликвидируют пробелы в знаниях, изучают новый учебный материал.

Организация самостоятельной работы иностранных студентов в рамках изучения РКИ имеет целый ряд особенностей. Рассмотрим некоторые из них. Как известно, учебный процесс в условиях самостоятельной работы студентов регулируется преподавателем (автором учебника / учебного пособия) преимущественно опосредованно – за счет широкого использования различных установок, инструкций, специальных заданий, тестов и иных приемов обратной связи, позволяющих оценить прогресс учащегося в процессе самостоятельного овладения учебным материалом. Однако развитие современных информационно-коммуникационных технологий позволяет разнообразить и видоизменить существующие формы и методы самостоятельной работы, отчасти приближая ее к режиму дистанционного обучения.

Безусловно, внеаудиторная форма организации самостоятельной работы имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Среди факторов, положительно влияющих на осуществление учебного процесса, выделяют отсутствие психологического давления, связанного с присущим многим страхом публичных выступлений: студент не боится допустить ошибку, не справиться вовремя, получить негативную оценку своей работы и т. п. Особенно это актуально в период учебной адаптации в первом семестре, когда большинство иностранцев испытывают сильнейший стресс, связанный со сменой привычной языковой и социокультурной среды. К плюсам самостоятельной работы относится и возможность заниматься в удобное время, следуя индивидуальному плану, а также свободный доступ к любым информационным ресурсам (словарям, базам данных, статьям, Интернет-источникам и пр.) [5, с. 54]. Несмотря на столь очевидные преимущества, самостоятельная форма обучения языку имеет и свои недостатки, среди которых основным является ограниченность коммуникации, отсутствие непосредственного контакта с преподавателем и студентами. Другими словами, интерактивная сторона общения в процессе самостоятельной работы обычно практически не задействуется, что может сказаться негативно на формировании коммуникативных умений инофонов.

В данной статье мы рассмотрим проблему формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере на материале текстов по общепедагогическим дисциплинам. Следует признать, что данной проблеме в методике РКИ до сих пор не уделялось достаточного внимания. Как результат, на рынке учебно-методической литературы практически отсутствуют учебные пособия по языку педагогической специальности, основанные на материале текстов по педагогике. В лучшем случае авторы включают в пособия для будущих учителей несколько ознакомительных текстов педагогической тематики, однако их выбор зачастую случаен, а сами тексты не отражают характерных особенностей научного стиля речи. На наш взгляд, бессистемное использование подобных материалов не может служить основой для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-педагогов в учебно-профессиональной сфере. Что же касается аутентичных текстов по педагогике (речь в данном случае идет о текстах вузовских учебников), то проведенный

нами анализ показывает, что иностранные студенты-первокурсники, владеющие русским языком в объеме первого сертификационного уровня, не готовы к их адекватному восприятию без соответствующей лингвистической подготовки.

Не касаясь всех возможных причин, препятствующих иностранцам овладевать педагогическими дисциплинами наравне с носителями русского языка, отметим лишь объективные трудности, связанные с некоторыми особенностями текстов по педагогике. К ним относятся насыщенность данных текстов педагогической терминологией, сложными грамматическими конструкциями, значительный объем текстов (до 20 страниц на одну тему), а также высокая степень их диалогичности. Так, в текстах учебников по педагогике широко используются все виды цитирования, поскольку авторы приводят и анализируют различные точки зрения на педагогические проблемы, сравнивают взгляды великих педагогов прошлого и настоящего, а также выражают собственную позицию по рассматриваемым проблемам. В целях более глубокого воздействия на адресата-будущего учителя авторы зачастую используют в педагогических текстах яркие, эмоциональные примеры, пословицы, поговорки, ссылки на хорошо известные студентам-носителям языка исторические факты или социокультурные реалии российской действительности (книги, фильмы, мультфильмы). Для педагогических текстов характерны элементы убеждения (за счет использования императивных форм) и оценки (обращение к вводным словам и конструкциям, выражающим отношение автора к предмету речи). Таким образом, самостоятельная работа иностранных студентов с аутентичными текстами из учебников по педагогике в первом семестре не представляется методически целесообразной. На наш взгляд, иностранным студентам-педагогам требуется специальная подготовка к восприятию педагогических дисциплин, в основе которой должна лежать единая система работы с тщательно отобранными и адаптированными учебно-научными текстами по педагогике.

Рассмотрим организацию самостоятельной работы иностранных студентов-педагогов с материалами разработанного нами учебного пособия по чтению «Будущему учителю» [1]. К основным параметрам коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере, формируемым на материале текстов пособия, мы относим владение педагогической терминологией и грамматическими конструкциями научного стиля речи на материале педагогики, умения в области изучающего и диалогического чтения (понимание авторской позиции, сопоставление представленных в тексте точек зрения, выражение своего отношения к ним), а также умение использовать содержание прочитанного текста для подтверждения или опровержения определенного мнения по педагогическим проблемам как в монологической речи, так и в учебной дискуссии.

В основу пособия положен разработанный нами терминологический минимум по педагогическим дисциплинам, включающий 300 педагогических терминов (существительные и составные термины), 100 прилагательных и 150 глаголов педагогической и общенаучной тематики. При отборе данных

лексических единиц мы руководствовались критериями значимости, частотности, тематичности и методической целесообразности. Источниками послужили 14 современных словарей и глоссариев педагогических терминов, а также материалы ведущих образовательных Интернет-порталов. Следует отметить, что, хотя отбор лексики осуществлялся с учетом потребностей первокурсников, данный минимум будет полезен и для иностранных студентов-педагогов старших курсов, а также для магистрантов.

Особое внимание в пособии уделяется работе с грамматическими конструкциями, характерными для текстов по педагогике. Это простые и сложные предложения различных типов, вводные конструкции, прямая и косвенная речь, причастные и деепричастные обороты и др. Таким образом, иностранцы знакомятся с различными способами передачи «чужой речи» и своего отношения к ее содержанию, а также учатся выражать собственное мнение по педагогическим проблемам.

Учебное пособие состоит из 3 разделов («Введение в педагогическую профессию», «Основы педагогики» и «История педагогики») и включает 12 учебно-научных тестов («Возникновение и развитие педагогической профессии», «Профессиональная деятельность педагога», «Педагогика как наука», «Основные категории педагогики», «Обучение и развитие» и др.). Все тексты отобраны в соответствии с критериями актуальности, типичности, языковой доступности, интерактивности, а также учитывая критерий соответствия материала текста формируемым на его базе коммуникативным умениям. При этом в процессе адаптации нами были сохранены основные характерные особенности педагогического текста, что, на наш взгляд, способствует более качественной подготовке инофонов к чтению аутентичных текстов по педагогике. Содержательный минимум пособия «Будущему учителю» представляет собой ту базу, на основе которой иностранцы смогут продолжить овладение педагогическими дисциплинами в последующих семестрах.

Каждая тема пособия представляет собой урок, включающий как собственно учебно-научный текст, так и систему упражнений, обеспечивающую работу с текстом. Помимо традиционных этапов работы с текстом (предтекстового, притекстового и послетекстового), в пособии представлены задания, выполняемые студентами непосредственно во время чтения (внутритекстовый этап). Цель подобных заданий – способствовать формированию у иностранцев основных умений диалога с текстом, владение которыми обеспечивает более глубокое и точное понимание педагогического текста.

В целях оптимизации процесса самостоятельной работы с иноязычным профессионально ориентированным текстом в структуру пособия нами были включены компоненты, обеспечивающие поддержание мотивации студентов, интерактивный характер обучения и контроль. Среди них отметим нестандартные формулировки учебных заданий, наличие «виртуальной группы» иностранных студентов, «сопровождающей» учащихся на протяжении всего процесса самостоятельной работы с пособием, использование элементов

соревнования (в ходе выполнения заданий студенты набирают определённое количество баллов), обращение к информационно-коммуникационным технологиям. Особое внимание уделяется закреплению учебного материала и контролю обученности. В конце каждого раздела имеются блоки дополнительных и контрольных заданий. Что касается обеспечения самоконтроля, то значительная часть заданий снабжена ключами, что позволяет инофонам контролировать ход учебного процесса в отсутствие преподавателя.

Рассмотрим некоторые примеры упражнений и заданий, представленных в пособии «Будущему учителю». Так, уже на предтекстовом этапе студенты начинают знакомство с социокультурным материалом, широко представленным в текстах по педагогике. Например, в рамках работы над темой «Возникновение и развитие педагогической профессии» инофоны должны верно определить значение известной русской пословицы «*Век живи – век учись*», выбрав один вариант из предложенных (А. *Кто будет учиться, тот будет долго жить*. Б. *Всю жизнь человек должен учиться*. В. *Нет смысла учиться, потому что все изучить невозможно*.). При этом не только осуществляется подготовка к восприятию текста, в котором встречается данная пословица, но и происходит актуализация уже знакомой им педагогической лексики (глагол «*учиться*» входит в терминологический минимум по педагогике).

Иностранные студенты на предтекстовом этапе также знакомятся с новыми педагогическими терминами (*педагог, коммуникация, поколение, личность, потребность, способ, деятельность, учебное заведение и др.*) и учатся употреблять их в речи. Особое внимание уделяется и заданиям на словообразование – инофоны самостоятельно образуют абстрактные существительные на *-ость, -(а)ние, -(е)ние*, употребление которых типично для педагогических текстов. Кроме того, на предтекстовом этапе происходит знакомство с представленными в тексте лексико-грамматическими конструкциями (*внести вклад (в), играть роль (в), лежать в основе, отличаться (от), включать (в себя)*), а также речевыми клише, используемыми для выражения собственного мнения по какому-либо вопросу (*Мне кажется, (что).../ Я думаю, (что).../ Я считаю, что...*).

На притекстовом этапе дается установка на прочтение текста, а также предлагаются вопросы или задания, способствующие более глубокому пониманию прочитанного. Например, перед прочтением текста «Специфика педагогической профессии» инофонам дается задание найти в тексте ответ на следующий вопрос: «*Какими личными и профессиональными качествами, по мнению автора, должен обладать учитель?*»

Что касается внутритекстового этапа, то он представлен в виде вопросов или заданий, которые инофон должен выполнить непосредственно в ходе чтения текста. Например, в процессе чтения текста «Обучение и развитие» студенту предлагается ответить на вопрос (*Как Вы думаете, кто играет ведущую роль в процессе обучения – ученик или учитель?*), выполнить задание (*Определите, что входит в зону ближайшего развития Никиты (6 лет). Известно, что Никита сам читает детские книжки, считает до 20 и с*

помощью старшего брата решает задачи для первого класса) и заполнить таблицу, сравнив две рассмотренные в тексте системы развивающего обучения.

На послетекстовом этапе осуществляется проверка понимания текста. Так, после прочтения текста «Профессиональная деятельность педагога» студенты должны выбрать верные утверждения из предложенных (1. *Государство не влияет на образование.* 2. *Каждый учитель определяет цель образования самостоятельно.* 3. *Авторитарный педагог – педагог, который сотрудничает с учащимися.* 4. *Психологический климат класса зависит от стиля общения педагога.* 5. *Учитель занимается только преподаванием, а воспитанием занимаются воспитатели.* 6. *Педагогическая компетентность – это способность педагога успешно решать различные профессиональные задачи.* 7. *Все стили педагогического общения оказывают одинаковое влияние на успеваемость класса и развитие учащихся.* *Учитель может выбрать тот стиль, который ему больше подходит*). В задании к теме «Теория воспитания» студентам предлагается определить взгляды трех выдающихся педагогов (*Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и К.Д. Ушинского*) на цели воспитания и на основе информации текста закончить предложения с вводными конструкциями, указывающими на источник информации. Кроме того, широко используются задания, для выполнения которых инофоны должны использовать различные ИКТ (1. *Найдите в сети Интернет информацию о школе для крестьянских детей, которую открыл Л.Н. Толстой в Ясной Поляне.* 2. *Напишите небольшое эссе (7-10 предложений) по теме «Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого» и др.*).

В одном из дополнительных заданий к первому разделу иностранцам предлагается соотнести стили педагогического общения с характеристиками педагогической позиции конкретных учителей школы № 127 (*А. Демократический стиль. Б. Попустительский стиль. В. Авторитарный стиль*).

1. *Виктор Петрович, классный руководитель 8 «А», не вмешивается в дела класса, к занятиям относится формально, стремится избежать ответственности. Успеваемость класса слабая, дисциплина на уроках практически отсутствует.*

2. *Анна Игоревна не позволяет учащимся проявлять инициативу, решает все вопросы единолично. Успеваемость и дисциплина в ее 4 «Б» классе хорошие, но за этим не видны скрытые конфликты и неблагоприятная психологическая атмосфера.*

3. *Сергей Александрович, учитель физики, ориентирован на сотрудничество с учениками. Стремится к совместному решению проблем, взаимопониманию с учащимися, раскрытию их способностей.*

Что касается нестандартных формулировок учебных заданий, в пособии представлены педагогические кроссворды, сканворды, викторины. Кроме того, используются задания, в которых задействуются образное мышление и воображение обучающихся. Например, по теме «Основные категории педагогики» иностранцам предлагается выполнить следующее задание: *«Представьте, что ученые изобрели машину времени и собираются отправить группу людей в 2117 год. Напишите, какими, на Ваш взгляд,*

должны быть участники первого полета в будущее. Какими чертами характера, знаниями и умениями они должны обладать? Что им следует взять с собой?» Нам кажется, что подобные задания способствуют поддержанию интереса и мотивации иностранных студентов в процессе самостоятельной работы с пособием.

В конце каждой темы инофонам предлагается принять участие в дискуссии по рассматриваемой педагогической проблеме (*Интернет на уроке: плюсы и минусы; Неудачающие ученики; Вундеркинды: особенности обучения и др.*), высказать свою точку зрения, дать оценку мнению другого участника дискуссии. Это позволяет иностранцам подготовиться к выступлению или дискуссии на семинаре по педагогике.

Следует отметить, что самостоятельная работа иностранцев с учебным пособием «Будущему учителю» также способствует учебной адаптации первокурсников к образовательной среде российского вуза и может рассматриваться в рамках общей концепции лингвометодической поддержки социокультурной адаптации инофонов в регионе обучения [4, с. 144].

Таким образом, разработанная нами концепция формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-педагогов в учебно-профессиональной сфере на материале текстов по педагогике в условиях самостоятельной работы способствует оптимизации процесса обучения РКИ на продвинутом этапе.

Литература

1. *Абрамова М.В.* Будущему учителю: учебное пособие по чтению для самостоятельной работы иностранных студентов направления «Педагогическое образование». - Псков: Логос, 2016.
2. *Ваджибов М.Д.* Риторические задания, нацеленные на усвоение дагестанскими бакалаврами теоретического материала. Статья вторая // Дидактическая филология. - 2016. - № 2.
3. *Магомедова Т.И.* Методическая стратегия модульно-компетентного подхода к образовательному процессу в современном вузе // Дидактическая филология. - 2016. - № 1.
4. *Никитина Т.Г., Роголёва Е.И.* Социокультурная адаптация учащихся инофонов в регионе обучения: концепция лингвометодической поддержки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2015. - №10 (52).
5. *Перлова И.В.* Психологические особенности самостоятельной работы с иноязычным профессионально ориентированным текстом // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. - 2010. - № 4.

References

1. *Abramova M.V.* Budushhemu uchitelju: uchebnoe posobie po chteniju dlja samostojatel'noj raboty inostrannyh studentov napravlenija «Pedagogicheskoe obrazovanie». - Pskov: Logos, 2016.

2. *Vadzhibov M.D.* Ritoricheskie zadanija, naceleнные na usvoenie dagestanskimi bakalavrami teoreticheskogo materiala. Stat'ja vtoraja // Didakticheskaja filologija. - 2016. - № 2.

3. *Magomedova T.I.* Metodicheskaja strategija modul'no-kompetentnostnogo podhoda k obrazovatel'nomu processu v sovremennom vuze // Didakticheskaja filologija. - 2016. - № 1.

4. *Nikitina T.G., Rogal'jova E.I.* Sociokul'turnaja adaptacija uchashhihsja-inofonov v regione obuchenija: koncepcija lingvometodicheskoi podderzhki // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. - 2015. - №10 (52).

5. *Perlova I.V.* Psihologicheskie osobennosti samostojatel'noj raboty s inozazychnym professional'no orientirovannym tekstom // Vestnik PNIPIU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. - 2010. - № 4.

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN PEDAGOGICAL STUDENTS WITH TEXT ON SPECIALTY AT ADVANCED LEVEL

M.V. Abramova
Pskov State University

Abstract. The article regards the specific features of teaching Russian to foreign pedagogical students. It highlights the problem of efficient organization of independent work of foreign students with a training text on Pedagogics at an advanced level. The examples of exercises aimed at developing foreign students' communicative competence are presented.

Keywords: Russian as a foreign language, language for special purposes, communicative competence, independent work, text on Pedagogics, advanced level.

Сведения об авторе

Абрамова Марина Владимировна, старший преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия).

Рецензент

Киквидзе Инга Джимшиервна, доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия).

УДК 811.161.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОГРАФИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Ю.Р. Амлинская

Международная онлайн школа РКИ

«Russificate»

Аннотация. Данная статья посвящена использованию инфографики на уроках РКИ для студентов разных уровней языка (A1-C2). В ней подчёркивается необходимость включения упражнений по инфографике в общий курс русского языка, а также важность коммуникативного, лексического и лингвострановедческого компонентов инфографики, способствующих мотивации студентов. По мнению автора статьи, инфографика обязательно должна быть включена преподавателем в общую канву урока и применяться в зависимости от его лексико-грамматической темы.

Ключевые слова: использование инфографики на уроках РКИ, система упражнений по работе с инфографикой, коллекции инфографики для уроков, лингвострановедческий компонент, мотивация студентов.

В последние годы инфографика становится все более популярной среди преподавателей иностранных языков. Она все чаще используется на уроках, и педагоги отзываются о ней как о новом способе подачи разнообразного лексико-грамматического и страноведческого материалов. При этом отмечается, что зачастую информация, представленная в виде инфографики, усваивается студентами быстрее, чем при чтении обычного текста ввиду ее четкой организации, ограниченного объема, визуализации деталей и привлекательности подачи в целом.

Без сомнения, инфографика может быть эффективно использована и на уроках русского языка как иностранного.

В копилке современного преподавателя обязательно должна присутствовать коллекция инфографики, разделенной по разным лексико-грамматическим и лингвострановедческим темам. Примеры таких тем – это «Питание», «Одежда», «Семья», «Животные», «Работа и карьера», «Новый год в России», «Глаголы движения», «Причастия» и т. д. Инфографика должна быть связана с основной темой урока, дополняя его, с ее помощью может закрепляться новый материал. Тем не менее чтение и разбор инфографики можно давать студентам и в качестве домашнего задания. Отметим также, что одним из преимуществ инфографики является то, что она может быть подобрана для студентов практически любого уровня – от A2 до C2. Однако целесообразно начинать использовать инфографику на уровне B1, потому что именно на этой ступени становится возможным ее активное обсуждение с товарищами по группе и преподавателем. Помимо этого,

лингвострановедческий материал присутствует во многих примерах инфографики в связи с тем, что она обычно создается для российских граждан и посвящена вопросам, интересующим именно их, что, безусловно, повышает ценность такого материала для студентов-иностранцев.

Прежде чем перейти к конкретным заданиям, мы назовем несколько самых крупных источников инфографики на русском языке, которые постоянно пополняются новым материалом:

1. Коллекция инфографики с тематическим каталогом с сайта Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [3].

2. Коллекция инфографики агентства «РИА Новости», в том числе большая коллекция интерактивной инфографики [11].

3. Коллекция инфографики электронной версии газеты «Аргументы и факты» [4].

4. Коллекция инфографики с портала «История России» [7].

5. Коллекция инфографики экономического и политического характера, для студентов высокого уровня владения языком [8].

Разработка системы упражнений по работе с конкретной инфографикой зависит от темы урока, от его формата (индивидуальные уроки или уроки в группе), а также от интересов и уровня студентов. Мы представим примерный план работы с инфографикой для студентов разных уровней владения языком.

Давайте разберем один из многочисленных примеров инфографики, который можно использовать на уровне А2 [6]. Речь идет о популярных российских мультфильмах и о том, смотрят ли россияне мультфильмы и какие мультфильмы они предпочитают. На первом этапе работы с данной инфографикой студенты читают текст и смотрят иллюстрации к ней, задавая преподавателю вопросы по незнакомой лексике или по новым грамматическим конструкциям. Инфографику также можно прочитать вслух, потому что чтение цифр и правильное употребление родительного падежа полезно для студентов данного уровня. Затем преподаватель может попросить студентов рассказать об инфографике в третьем лице: *“Какие мультфильмы смотрят россияне?”*, *“Какие мультфильмы, по мнению россиян, лучше показывать детям?”* и т. д. После этого можно перейти к обсуждению инфографики и спросить студентов, смотрели ли они эти мультфильмы, нравятся ли они им, почему и пр. В качестве домашнего задания можно поручить студентам составить подобную инфографику, а затем обсудить ее на следующем уроке. Как мы видим, даже в инфографике для уровня А2 содержатся важные элементы страноведения, и она снабжена привлекательными и узнаваемыми иллюстрациями. Все это повышает мотивацию студента, который чувствует, что способен понять и проанализировать аутентичную информацию, предназначенную для чтения носителями языка.

Для уровня В1 может быть использована инфографика *«Что больше всего тревожит жителей разных стран»* [9]. В ней речь идет о глобальных проблемах, которые беспокоят жителей разных стран. Текст этой инфографики краток, но при желании преподавателя для данного уровня можно подобрать и инфографику с более длинным текстом. Тем не менее в ней содержится важная

лексика – названия глобальных мировых проблем и разных стран мира. При пересказе и обсуждении инфографики преподаватель может попросить студентов поменять названия стран на названия национальностей - это будет для них дополнительным лексическим упражнением. Особенно интересно работать с такой инфографикой в многонациональной группе: тогда у аудитории будет возможность посмотреть на результаты опроса и сравнить их со своим собственным мнением. На данном уровне очень важно научить студентов использовать конструкции сравнения и выражения собственного мнения. Именно к этому инфографика как раз и «склоняет» студента. При этом немаловажно присутствие страноведческого материала по теме. Дома студенты могут написать о том, что их лично беспокоит, а также составить свои собственные инфографики.

На уровнях B2-C1 можно поработать с инфографикой «*Московский государственный университет*» [5]. При этом преподаватель может дать определенное время на ознакомление с инфографикой, а затем студенты поочередно могут ее пересказать своими словами уже связным текстом. Каждый студент может добавлять по одному предложению. Таким образом задание приобретет игровую форму. Студентов можно также попросить сравнить университеты, где они учились, с Московским государственным университетом, отметить сходства, отличия и т. д. Дома студенты могут составить похожую инфографику, посвященную одному из важных зданий их родных городов.

На уровне C2 можно использовать инфографику политического или экономического характера. Преподавателю в данном случае важно обратить внимание на культуру речи студента, на ее богатство и на разнообразие используемой лексики.

У преподавателя также есть возможность создать свою собственную инфографику по любой интересующей его и студентов, которых он обучает, теме с помощью таких программ, как Canva Infographic Maker, Piktochart, Venngage, Vizualize и Infogram. Данные программы также могут использоваться студентами для создания инфографики в качестве домашней работы. С подробным описанием программ и ссылками на их сайты можно ознакомиться в статье «*Как создать красивую инфографику самому?*» [10].

Инфографика является неиссякаемым источником для создания новых упражнений к урокам русского языка как иностранного и для творчества как преподавателя, так и студентов. Разные виды инфографики подойдут ученикам разных уровней владения языком. При этом педагог, безусловно, должен уметь разработать правильную систему заданий, чтобы уроки стали максимально полезными для студента. Для этого инфографика должна быть включена в общий лексико-грамматический контекст занятия. Визуализация материала, краткость подачи информации и лингвострановедческий аспект инфографики значительно повышают мотивацию студента и его «отдачу» на уроке, развивают коммуникативные навыки учащегося.

Литература

1. *Акишина А.А, Каган О.Е.* Учимся учить. - М.: Русский язык, Курсы, 2002.
2. Инфографика агентства «РИА Новости». URL: <https://ria.ru/infografika/> (Дата обращения: 22.01.2017).
3. Инфографика ВЦИОМ. URL: <http://infographics.wciom.ru/> (Дата обращения: 22.01.2017).
4. Инфографика газеты «Аргументы и факты». URL: <http://www.aif.ru/infographic> (Дата обращения: 22.01.2017).
5. Инфографика «Московский Государственный Университет». URL: <http://histrf.ru/mediateka/infografika/map/item-67> (Дата обращения: 22.01.2017).
6. Инфографика «Мультфильмы нашего времени». URL: <http://infographics.wciom.ru/theme-archive/society/religion-lifestyle/leisure/article/multfilmy-nashego-vremeni.html> (Дата обновления: 10.05.2016).
7. Инфографика портала «История России». URL: <http://histrf.ru/mediateka/infografika> (Дата обращения: 22.01.2017).
8. Инфографика сайта www.gazeta.ru. URL: <https://www.gazeta.ru/infographics/> (Дата обращения: 22.01.2017).
9. Инфографика «Что больше всего тревожит жителей разных стран». URL: <https://ria.ru/infografika/20161121/1481655200.html> (Дата обновления: 21.11.2016).
10. Как создать красивую инфографику самому? URL: <http://www.edutainme.ru/post/infografika/> (Дата обновления: 05.10.2016).
11. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Русский язык, 1989.
12. *Шибко Н.Л.* Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2014.

References

1. *Akishina A.A, Kagan O.E.* Uchimsya uchit'. - M.: Russkij yazyk, Kursy, 2002.
2. Infografika agentstva «RIA Novosti». URL: <https://ria.ru/infografika/> (Data obrashcheniya: 22.01.2017).
3. Infografika VCIOM. URL: <http://infographics.wciom.ru/> (Data obrashcheniya: 22.01.2017).
4. Infografika gazety «Argumenty i fakty». URL: <http://www.aif.ru/infographic> (Data obrashcheniya: 22.01.2017).
5. Infografika «Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet». URL: <http://histrf.ru/mediateka/infografika/map/item-67> (Data obrashcheniya: 22.01.2017).
6. Infografika «Mul'tfil'my nashego vremeni». URL: <http://infographics.wciom.ru/theme-archive/society/religion-lifestyle/leisure/article/multfilmy-nashego-vremeni.html> (Data obrashcheniya: 10.05.2016).

lifestyle/leisure/article/multfilmy-nashego-vremeni.html (Data obnovleniya: 10.05.2016).

7. Infografika portala «Istoriya Rossii». URL: <http://histrf.ru/mediateka/infografika> (Data obrashcheniya: 22.01.2017).

8. Infografika sajta www.gazeta.ru. URL: <https://www.gazeta.ru/infographics/> (Data obrashcheniya: 22.01.2017).

9. Infografika «CHto bol'she vsego trevozhit zhitelej raznyh stran». URL: <https://ria.ru/infografika/20161121/1481655200.html> (Data obnovleniya: 21.11.2016).

10. Kak sozdat' krasivuyu infografiku samomu? URL: <http://www.edutainme.ru/post/infografika/> (Data obnovleniya: 05.10.2016).

11. *Passov E.I.* Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. - M.: Russkij yazyk, 1989.

12. *Shibko N.L.* Obshchie voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. – SPb.: Zlatoust, 2014.

GUIDELINES ON THE USE OF INFOGRAPHICS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Y.R.Amlinskaya

International online school Russian as foreign language "Russificate"

Abstract. This article describes the use of infographics at Russian language lessons for students of different levels (A1-C2). It emphasises the necessity of incorporation of the exercises based on infographics into the general course of the Russian language, as well as the importance of the communicative, lexical, linguistic and cultural components of infographics, noticeably raising students' motivation. According to the author, infographics have to be included by the teacher in the general outline of the lesson and used according to its lexical and grammar topic.

Keywords: the use of infographics at Russian language lessons, exercises based on infographics, collections of infographics, linguistic and cultural component, motivating students.

Сведения об авторе

Амлинская Юлия Романовна, директор Международной онлайн школы РКИ «Russificate», преподаватель РКИ (Малага, Испания).

Рецензент

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент, эксперт Федерального реестра научно-технической сферы РФ; научный

руководитель проекта "BILUUM" Института иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда (ФРГ); научный руководитель Международных сетевых лабораторий КФУ-УдГУ-Ун-т им. С. Бауишева и др.; ответственный секретарь Международного методического совета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации (Гюстро, Германия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСЕВДОТЕКСТА

К.А. Андреева

МБОУ «Школа № 3 «Центр развития образования» г. Рязани

Аннотация. В статье автор рассматривает актуальную для методики преподавания русского языка проблему формирования интерпретационных умений школьников. В качестве одного из возможных видов дидактического материала, который может использоваться на уроках русского языка в старших классах, автор называет псевдотекст - языковую единицу, составленную из фрагментов разных произведений, объединённых единой темой. В статье представлен не только разработанный псевдотекст, но и даны упражнения и методические рекомендации для работы с ним на уроках русского языка.

Ключевые слова: дидактический материал, интерпретация текста, формирование интерпретационных умений, псевдотекст, художественный текст.

Одной из основных задач современного учителя русского языка является обучение детей интерпретации художественного текста. В отечественной науке конца XX – начала XXI века представлен ряд различных методик, способствующих решению этой задачи. В основу одной из них, разработанной Е.С. Антоновой, положен герменевтический подход. Автором предложены три типа упражнений, развивающих интерпретационные умения школьников: аналитический (собственно лингвостилистический и герменевтический анализ отрывка), аналитико-синтетический (позволяющий тренировать умение различать стилистические особенности разных типов текста) и синтетический (умение создавать собственный текст по этапам) [1].

На наш взгляд, особый интерес при обучении интерпретации художественного текста на уроках русского языка в старших классах представляют упражнения второго типа – аналитико-синтетические. При работе с ними школьник не только дифференцирует различные типы текста, анализируя их стилистические способности, но и продуцирует свои мысли по поводу первичных текстов в виде устных и письменных высказываний, тем самым развивает свои интерпретационные способности. В качестве дидактического материала для аналитико-синтетических упражнений мы предлагаем использовать псевдотекст, составленный из фрагментов, объединённых одной темой, но заимствованных из разных источников. Задачей учащихся при интерпретации такого языкового материала является выделение смысловых и стилистически единых фрагментов через анализ языковых единиц всех уровней, включённых в тексты. В ходе интерпретации псевдотекста ученик должен обратить внимание на особенности стиля, лексики,

синтаксических конструкций, тем самым дифференцируя фрагменты разных текстов-источников и разделяя образы авторов каждого фрагмента.

При выборе материала для составления псевдотекста, на наш взгляд, стоит помнить о критериях, которым должен соответствовать дидактический материал, разработанный на основе художественного текста. Согласно позиции Е.С. Богдановой, в первую очередь стоит говорить о развивающем, образовательном и воспитательном потенциале текста. Он должен *«способствовать формированию аксиосферы учащихся, расширению их кругозора и объёма энциклопедических знаний, приобщать их к отечественной и мировой культуре»* [2, с. 15]. Опираясь на сказанное выше, нами был составлен псевдотекст, фрагменты которого тематически объединены таким историческим событием, как похороны И.В. Сталина. С нашей точки зрения, данная тема может заинтересовать старшеклассников по нескольким причинам. Во-первых, похороны Сталина мало освещены в школьных учебниках по истории. Во-вторых, интерес у школьников может вызвать засекреченность данных о последствиях давки во время траурных церемоний. Таким образом, мы предлагаем использовать в виде дидактического материала текст, способствующий расширению кругозора старшеклассников и свода их знаний об истории нашего государства в XX веке.

Материалом для создания псевдотекста послужили романы писательницы Л. Улицкой «Казус Кукоцкого» и «Зелёный шатёр», воспоминания филолога и переводчика Л. Лунгиной, очерк В. Рудаева «Похороны Сталина – незабываемая жуть», материал Л. Симановского, написанный им по просьбе его племянника, журналиста И. Симановского, к проекту «05/03/53», а также стихотворения Е.А. Евтушенко «Наследники Сталина», В.С. Высоцкого «Моя клятва» и поэма Г.Б. Плисецкого «Труба».

Псевдотекст, рекомендуемый нами в качестве дидактического материала для работы на уроках русского языка в старших классах, представляет собой языковую и коммуникативную единицу, в которой, на наш взгляд, органично сплетаются два подстиля художественного стиля речи: прозаический и поэтический. Однако особый интерес представляет то, что с художественным стилем в разработанном нами фрагменте сочетаются элементы разговорного и публицистического стилей. Такая широкая выборка материалов с точки зрения их соотнесения с функциональными стилями речи позволяет нам говорить о возможности проведения своеобразного лингвостилистического исследования при интерпретации текста на уроке русского языка.

Далее представим непосредственно псевдотекст и методические рекомендации, предлагаемые нами.

Сталинская эпоха окончилась пятого марта, но об этом еще долго не догадывались. Ранним утром объявили по радио о смерти вождя. К этому времени он был мертв уже несколько дней, но растерянность тех, кто должен был теперь вести вперед советский корабль, была столь велика, что они решили сперва известить миру о его болезни.

*Народонаселение страны реагировало бурно: рыдали, падали в обмороки, валялись в **шоковые инфаркты**. Другие облегченно вздохнули, тайно возрадовались и в душе ликовали. Но даже **тайные враги** умершего вождя — явных у него давно уже не было — пребывали в растерянности: а как же без него жить?*

Когда умер Сталин, мне было 15 лет и я учился в 7-м классе в московской школе № 657. Как и большинство граждан нашей страны, я воспринял смерть Сталина как большое несчастье, постигшее всех нас. О том, кем он был на самом деле и какие беды навлек на миллионы граждан нашей страны, я ничего не знал. В школе нам объявили, что на следующий день, 6-го марта, мы, старшеклассники, вместе с преподавателями соберемся около школы и организованно пойдем в Колонный зал Дома Союзов проститься со Сталиным. Я объявил об этом родителям, они не возражали.

На следующий день пришли практически все. Мы построились колонной и пошли до метро «Кировская» (сейчас «Чистые пруды»). Оказалось, что в том же направлении идет множество людей. У метро людей было уже очень много, они продолжали прибывать со всех сторон и вливаться в нашу колонну.

*Опоясана трауром лент,
Погрузилась в молчанье Москва,
Глубока её скорбь о вожде,
Сердце болью сжимает тоска.
Я иду среди потока людей,
Горе сердце сковало моё,
Я иду, чтоб взглянуть поскорей
На вождя дорогого чело...*

По мере приближения к Пушкинской площади народу все прибывало, и, хотя транспортного движения не было и люди шли прямо по проезжей части, возле Пушкинской все застопорилось, проход на улицу Горького был перекрыт грузовиками и цепью военных.

*В городе, привыкшем к очередям, такой большой **очереди** никто никогда еще не видывал. Пока что она сохраняла и очертания, и характер очереди: **шевелилась, слегка продвигалась вперед, покачивалась, переругивалась, воняла и выполняла, казалось, свое назначение** — по порядку, по справедливости предоставить каждому по равному кусочку желаемого, в данном случае, некоторую **долю зрелища**, о котором каждый из участников до конца своей жизни будет рассказывать... Но была одна особенность у этой очереди, которая делала ее **единственной и неповторимой** во всей советской жизни: люди пришли сюда **по своей воле, а не по бытовой необходимости** — вырвать пайку хлеба, кусок мыла, литр керосину или пуд пшена... Они стояли в очереди с ночи, чтобы отдать гражданский долг, поклониться, восскорбеть*

собо́рно, выска́зать свое́ горе... и еще́ что-то стихийное, глубоко-животное, как предчувствие землетрясения или запах дальнего лесного пожара, выгнало их из домов и собрало в тесное единое стадо. Никто не организовывал этого похоронного марша, как обыкновенно организовывались все демонстрации.

Толпа начиналась уже у самых наших ворот. Но пока ещё не очень густая, и через неё можно было как-то пробраться. Мы дошли до Самотёки. А у Самотёки дорога идет вниз, это как бы котлован такой. Холодно было. И над Самотёкой стояло какое-то облако. Дождь не дождь, что-то такое странное. Сима спросил: «Что это такое? Что это висит над Самотёкой?» А какой-то дядька рядом стоит и говорит: «А вы не понимаете? Это они так трутся друг об друга, это они потеют, это испарение». И действительно, присмотревшись, мы увидели, что людское месиво в ложбине Самотёчной делает шаг вперёд — шаг назад, как в мистическом ритме какого-то танца. Они топчутся на месте, тесно прижавшись друг к другу. И поднимается от них марево в небо. Головы, как темные камни, плотно прижатые друг к другу, колебались довольно ритмично, но никуда не сдвигались. Какая-то безумная дорога из живых булыжников шевелилась в танце на месте.

*Вперёд, вперёд, свободные рабы,
достойные Ходынки и Трубы!
Там, впереди, проходы перекрыты.
Давитесь, разевайте рты, как рыбы.
Вперёд, вперёд, истории творцы!
Вам мостовых достанутся торцы,
хруст рёбер и чугунная ограда,
и топот обезумевшего стада,
и грязь, и кровь в углах бескровных губ.
Вы обойдётесь без высоких труб.*

И тут Сима сказал: «Э, нет, туда мы не пойдём, это без нас». И мы с большим трудом как-то выбрались и через два-три часа добрались до дома. Итоги все знают: 400 с лишним человек было растоптано в этот день. Сверх тех миллионов, которых Сталин загубил при жизни, он ещё и после смерти столько народу утащил за собой. В Сталине, конечно, было что-то сатанинское. То-то он всегда работал по ночам. И заставлял бодрствовать всё свое окружение. Никто не смел уйти с поста — он мог вызвать в любое время. Его окна в Кремле всегда были освещены, и народ думал: «Отец-то наш не спит, работает, бдит, заботится о нас отец наш...»

*Он что-то задумал. Он лишь отдохнуть прикорнул.
И я обращаюсь к правительству нашему с просьбою:
удвоить, утроить у этой стены караул,
чтоб Сталин не встал и со Сталиным - прошлое.*

Для интерпретации приведённого выше псевдотекста мы предлагаем начать анализ со старшеклассниками с вопроса о природе данного текста (является ли он компиляцией или нет) и разделения прозаического фрагмента

на части в зависимости от типа речи. Для этого, на наш взгляд, логично составить таблицу из трёх колонок, записывая в них примеры предложений или их номера, относящихся к тому или иному типу речи. Предшествовать такой работе должен фронтальный опрос, который поможет учащимся вспомнить особенности различных типов речи (в повествовании ведущая роль отведена сменяющим друг друга событиям, с точки зрения грамматического строя преобладают глаголы и т. п.).

В результате выполнения подобных упражнений будут сделаны выводы, что в некоторых абзацах преобладает повествование (например, в третьем и четвёртом), а в других (например, в шестом) на первый план выходит описание, сочетающееся с повествованием. Таким образом, учащиеся могут сделать вывод о различии типов речи в тексте и тем самым предположить, что фрагменты с ведущей ролью описания являются отрывками из художественных произведений.

Дальнейшую работу целесообразно проводить в подтверждение данного вывода. Предлагаем проанализировать художественную выразительность первого, второго и шестого абзацев, остановившись на выделенных нами выражениях. Можно предложить ученикам составить таблицу или кластер, где они смогут отразить найденные эпитеты, метафоры, сравнения, антитезы и т. п., тем самым доказав, что проанализированные абзацы заимствованы из художественных произведений.

Продолжая анализ фрагментов, являющихся отрывками из романов «Зелёный шатёр» и «Казус Кукоцкого», предлагаем провести анализ индивидуально-авторских неологизмов, например *глубоко-животное* (в шестом абзаце). Одновременно рекомендуем поставить перед учениками задачу по поиску лексем, выходящих за рамки стилистически нейтральной лексики (например, *«рыдали»*, *«валились в шоковые инфаркты»*, *«восскорбет соборно»*). Всё это можно рассматривать как средства выразительности в художественном тексте.

Однако не так контрастны выразительные описания толпы, представленные в предпоследнем абзаце. Но они являются сочетанием фрагментов двух разных текстов: воспоминаний Л. Лунгиной в первой части абзаца и отрывка из романа «Зелёный шатёр» Л. Улицкой в его заключении. На наш взгляд, подчеркнуть разницу между данными частями целесообразно через упражнения, анализирующие синтаксические особенности предложений. Предлагаем использовать на данном уроке следующие упражнения.

Упражнение 1. Ещё раз прочитайте предпоследний абзац текста. Запишите его в тетрадь и подчеркните в каждом предложении главные члены. Сделайте вывод о соотносённости простых и сложных предложений в данном абзаце.

Упражнение 2. Выпишите из данного абзаца предложение (или предложения) с обособленным обстоятельством, выраженным деепричастным оборотом.

Упражнение 3. Выпишите из данного абзаца предложение (или предложения) с обособленным определением, выраженным причастным оборотом.

Упражнение 4. Выпишите из данного абзаца предложение (или предложения) со сравнительным оборотом. Опираясь на выполненные задания в этом и предыдущих упражнениях, отметьте в тексте с помощью текстовыделителей двух разных цветов два фрагмента, различающихся по своим синтаксическим особенностям. Какие выводы, опираясь на проведённый анализ, вы можете сделать?

Выполнив задания, старшеклассники должны сделать вывод о том, что синтаксис художественной прозы Л. Улицкой (вторая половина абзаца) заметно богаче: в нём преобладают сложные распространённые предложения, осложнённые сравнительными оборотами, обособленными определениями и обстоятельством. Таким образом, школьники дифференцируют исходные фрагменты псевдотекста уже в контексте одного абзаца.

Следующим этапом является сравнение фрагментов-воспоминаний Л. Лунгиной (абзацы 7 и 8) и И. Симановского (абзацы 3 и 4), очень схожих при первом восприятии. Нам думается, что на данном этапе важно подвести учащихся к мысли о различной форме повествования, указав на то, что в третьем и четвёртом абзацах повествование подчёркнуто ведётся от первого лица (местоимение «я» повторяется практически в каждом предложении, однако в седьмом и восьмом абзацах оно отсутствует).

Интересна и работа с поэтическими фрагментами, включёнными в псевдотекст. Уже при первом прочтении учащиеся смогут сделать вывод о несхожести лирического героя в первом стихотворении с героями второго и третьего отрывков. И это не случайно: ведь первый отрывок – фрагмент раннего стихотворения В.С. Высоцкого, написанного им ещё в школьные годы. Лирические герои стихотворных произведений Г.Б. Плисецкого и Е.А. Евтушенко схожи с их авторами, уже набравшимися жизненного опыта, в их строках звучит открытое осуждение происходящего и всей политики Сталина. При работе над интерпретацией поэтических фрагментов можно обратить особое внимание на сатирические оттенки, присутствующие в заключительных стихотворных строках.

Таким образом, псевдотекст способствует формированию интерпретационных умений старших школьников на уроках русского языка. Использование такого дидактического материала именно в старшем звене, на наш взгляд, может успешно дополнять работу над интерпретацией обычных художественных текстов, так как позволяет проводить комплексный анализ с опорой на семантические, грамматические, синтаксические и стилистические параметры текста. Работа с псевдотекстами может вестись как на текущих уроках, так и в форме проверочных работ. Нам думается, что работу с псевдотекстом в классах с профильной гуманитарной направленностью можно вести и на третьем — синтетическом уровне, предложив ученикам создать собственные псевдотексты с опорой на подобранные педагогом произведения.

Литература

1. Антонова Е.С. Тайна текста», но не тайна методики / Е.С. Захарова // «Русский язык». – 2003. – № 11. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?id=200301107> (Дата обращения: 12.02.2017).
2. Богданова Е.С. Факторы, влияющие на интерпретацию подтекста в художественном тексте читателем // Вестник Воронежского государственного университета. – 2016. – № 3.
3. Высоккий В.С. Собрание сочинений: В 4 кн. [Сост. и авт. предисл. С. Жильцов]. Кн. 1: Грустный романс. – М.: Надежда-1, 1997.
4. Евтушенко Е.А. После Сталина: Наследники Сталина, Бабий Яр и др. – Чикаго: Russ. Lang. Specialities, 1962.
5. Дорман О.В. Подстрочник: Жизнь Лилианны Лунгиной, рассказанная ею в фильме Олега Дормана. – М.: Corpus, 2010.
6. Плисецкий Г.Б. Приснился мне город: стихотворения, переводы, письма. – М.: Время, 2006.
7. Рудаев В.Ф. Похороны Сталина — незабываемая жуть.... URL: <http://www.proza.ru/2004/07/06-14> (Дата обращения: 10.02.2017).
8. Симановский Л.П. Удалось войти в подъезд и найти местечко на лестнице. Там я и провёл всю ночь. URL: <http://050353.ru/2014/03/04/simanovsky/> (Дата обращения: 15.03.2017).
9. Улицкая Л.Е. Зелёный шатёр. – М.: АСТ, 2015.
10. Улицкая Л.Е. Казус Кукоцкого. – М.: Эксмо, 2008.

References

1. Antonova E.S. Tajna teksta», no ne tajna metodiki / E.S. Zaharova // «Russkij yazyk». – 2003. – № 11. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?id=200301107> (Data obrashcheniya 12.02.17).
2. Bogdanova E.S. Faktory, vliyayushchie na interpretaciyu podteksta v hudozhestvennom tekste chitatelem // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – № 3.
3. Vysockij V.S. Sobranie sochinenij: V 4 kn. [Sost. i avt. predisl. S. Zhil'cov]. Kn. 1: Grustnyj romans. – M.: Nadezhda-1, 1997.
4. Evtushenko E.A. Posle Stalina: Nasledniki Stalina, Babij YAr i dr. – Chikago: Russ. Lang. Specialities, 1962.
5. Dorman O.V. Podstrochnik: Zhizn' Lilianny Lunginoj, rasskazannaya eyu v fil'me Olega Dormana. – M.: Corpus, 2010.
6. Pliseckij G.B. Prisnilsya mne gorod: stihotvoreniya, perevody, pis'ma. – M.: Vremya, 2006.
7. Rudaev V.F. Pohorony Stalina — nezabyvaemaya zhut'.... URL: <http://www.proza.ru/2004/07/06-14> (Data obrashcheniya 10.02.17).

8. *Simanovskij L.P.* Udalos' vojti v pod"ezd i najti mestechko na lestnice. Tam ya i provyol vsyu noch'. URL: <http://050353.ru/2014/03/04/simanovsky/> (Data obrashcheniya 15.03.17).
9. *Ulickaya L.E.* Zelyonyj shatyor. – M.: AST, 2015.
10. *Ulickaya L.E.* Kazus Kukockogo. – M.: Ehksmo, 2008.

FORMATION OF INTERPRETIVE SKILLS OF SENIOR STUDENTS THROUGH USING A PSEUDOTEXT

К.А. Andreyeva

*Municipal Budget Educational Institution "School № 3"
of "Center of development of education", Ryazan*

Abstract. The article reviews a current problem of methodology of teaching Russian language at school. The problem deals with formation of students' interpretive skills. The author names a pseudotext as one of the possible types of didactic material that can be used by students at Russian language lessons in a senior school. By pseudotext is meant a linguistic unit of different works' fragments united by one theme. A developed pseudotext, exercises and methodological recommendations for working at Russian language lessons are presented in the article.

Keywords: didactic material, interpretation of a text, formation of interpretative skills, a pseudotext, a literally text.

Сведения об авторе

Андреева Ксения Андреевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Школа № 3 «Центр развития образования» г. Рязани, магистрант кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия).

Научный руководитель

Богданова Елена Святославовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (Рязань, Россия).

Рецензент

Никитина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 808.5

О ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ ПО РИТОРИКЕ ДЛЯ ДАГЕСТАНСКИХ СТУДЕНТОВ

Ваджибов М.Д.

Дагестанский государственный университет

Аннотация. В статье представлена информация о тех творческих работах, которые нами используются на занятиях по риторике в дагестанском вузе. Это сочинения, диалоги, словесные ролевые игры, риторические тренинги, эссе и пр. При этом в публикации отражаются разнообразные уместные задания по тематике и содержанию, которые нами применяются как в течение долгого времени согласно сложившейся традиции в многонациональном социуме, так и придуманы сравнительно недавно как новые виды упражнений. Опыт работы привел нас к мысли о том, что удачно и заранее подготовленные творческие работы в учебном процессе всегда востребованы, результативны и эффективны. Значимы и устные и письменные мини-сочинения экспромтом, которые наглядно показывают, какие знания приобретены молодым человеком и насколько хорошо у него выработаны умения и навыки публичного выступления. Рассматриваемые разновидности упражнений не только развивают речь бакалавра или магистранта, но и делают риторическое занятие интересным и креативным, что важно в специфике преподавания ораторского искусства и преподнесения учебных материалов в поликультурной студенческой аудитории.

Ключевые слова: творческие работы, риторика, дагестанский вуз, поликультурная студенческая аудитория, заранее подготовленный материал, речь экспромтом, разновидности упражнений, специфика использования письменной и звучащей речи в многонациональном образовательном учреждении.

Отметим, что настоящая статья нами не считается совершенно новой «лептой» в риторическую или филологическую науку. Данный аспект мы освещали в некоторых публикациях [9, с. 86-88; 14, с. 143-146; 16, с. 43-51; 19, с. 262-267 и др.]. Поэтому рассматриваемый в новых материалах вопрос о творческих работах в дагестанской студенческой поликультурной аудитории является дополнением и обобщением всего изложенного ранее.

Нами вкратце предлагается отчет о многолетней практике написания и анализа сочинений разного рода, объема и содержания, целью которых явились образование и воспитание юношей и девушек, а также приобретение знаний о письменной и устной речи и выработка умений и навыков речевой культуры студентов. Помимо этого, мы описываем научно-исследовательские наблюдения за вербальным поведением молодых людей и собственную точку зрения на методику проведения того или иного вида словесной творческой работы, к которой мы относим и все то, что придумано студентами по учебной

теме. Практический материал по нашему предложению к занятиям прежде всего был апробирован в студенческой аудитории Дагестанского государственного университета. В течение длительного времени мы придумывали, подбирали названия творческих работ, реализовывали идеи на практике, чтобы усвоить риторические знания и ораторскую культуру поведения. Со временем пришли к мысли о превращении данных студенческих творческих заданий в технологии обучения красноречию.

Нам всем хорошо известно, что в современных условиях учебной работе со студентами в аудитории отводится 30 % времени, а 70 % - следует тратить на самостоятельную подготовку будущего специалиста. Поэтому творческие работы молодые люди в основном выполняют дома.

На наш взгляд, творческая работа прежде всего нацелена на закрепление изученного теоретического материала. К примеру, при рассмотрении эпитетов студентам дается задание подготовить сочинение, в котором должно быть отражено что-то новое, придуманное автором и связанное с пройденной на лекции темой. При этом студенческую инициативу следует поощрять, ибо первый захочет нестандартно описать свою семью, нарушая классические требования к сочинению, второй в стихотворной форме расскажет легенду о героях-дагестанцах, третий найдет креативный подход к применению эпитетов в своей речи, четвертый с иронией изложит придуманный текст, пятый изменит традиции использования в письменной речи риторических средств и обратится в звучащей речи к инверсии и пр.

Творческие работы также нацелены на воспитание молодого человека, на выработку в нем патриотических чувств, любви к близким, уважения к старшим и пр. Поэтому не случайно мы готовили ряд статей, в которых отражены апробированные нами в студенческой аудитории материалы [7, с. 221-233; 11, с. 377-380; 12, с. 115-124; 17, с. 161-168 и др.].

В электронном ресурсе читаем: *«Риторика помогает не только преподнести предмет, но и сформировать познавательный интерес, а значит развить творческую мотивацию к учению»* [28]. Как пишет Е.В. Ключев, *риторика именно и трактуется как наука, связанная с творческим мышлением* [24, с. 10]. Творчески мотивировать и мыслить следует в соответствии с уместной темой и содержанием аудиторного занятия. И при этом важным считаем умение студента реализовать риторические задачи каждого конкретного задания на практике.

На занятиях по вузовской риторике мы пользуемся и предлагаем пользоваться творческими работами в виде сочинений на различные темы, устных выступлений, сообщений, бесед, вопросников, заполнения дневника ратора, эссе и т. д. Тематика, к которой мы прибегаем при выполнении заданий по творческим работам, актуальна и разнообразна. Это востребованные темы в современном дагестанском обществе: история, образование, наука, религия, спорт, искусство, музыка, политика, экономика, молодежь, семья, ментальность, межнациональные отношения, национальная культура, художественная литература, публицистика и пр. При этом можно, разумеется, конкретизировать тему задания. Так, если обсуждается вопрос о транспорте, то

следует рекомендовать написать следующие мини-сочинения (на выбор): «Вред, наносимый транспортом»; «На каком транспорте удобнее ездить?»; «Современная дагестанка за рулем»; «В Дагестане машина не средство передвижения, а роскошь» и др.

В поликультурной студенческой аудитории, каковой является любой вуз Дагестана, творческие задания приводят к бóльшей результативности и эффективности. Поэтому студентов по ряду гуманитарных речеведческих дисциплин, куда мы, несомненно, включаем и красноречие, прежде всего следует оценивать на основании их творческих способностей, а не согласно модульно-рейтинговой системе, в которой на передний план выходит тестирование как основной вид оценивания знаний. Те учащиеся, которые регулярно пишут сочинения, различные эссе, участвуют в словесных играх или в круглых столах, оформляют «Дневник ратора» [5, с. 27-33] и т. д., являются завсегдатаями на психологических тренингах и постоянно вовлекаются в риторические мероприятия, учатся хорошо и достигают успехов не только в учебе, но и в различных речевых ситуациях. Самое главное – это то, что склонные к составлению речей студенты в новой социальной среде, куда они попадут сразу после окончания вуза при получении определенной профессии, легко войдут в контакт с разными по характеру людьми. И в этом мы уверены: опыт многолетней работы и общение с бывшими студентами нас привели к такому выводу.

Нам думается, что уместное применение творческого подхода важно при выполнении любого задания – будь это реферирование или выступление с сообщением, научная беседа или доклад, студенческая лекция или же политинформация, вопрос или ответ. И не случайно к каждому практическому занятию нами подобраны и опубликованы различные задания, которые обязательно должны улучшить качество аудиторной работы в вузе [15, с. 84-143]. Естественно, в настоящей статье в силу объективных обстоятельств не могут быть отражены все предлагаемые нами творческие задания по риторике. Они используются и на занятиях по русскому языку и культуре речи, и на практических курсах русского и родных (дагестанских) языков, и в преподавании иностранного языка, и на разнообразных речеведческих дисциплинах. Нами такие виды также применяются на двух практикумах с магистрантами по направлению «психология» – по творческой речи и по профессионально ориентированной речи. Многие наименования творческих заданий возникают или случайно, или в связи со сложившейся ситуацией.

Больше всего творческих работ дагестанским бакалаврам и магистрантам мы предлагаем по риторике. Это объясняется желанием научить студентов выступать публично, учитывая то, что именно ораторское искусство призвано сформировать умения и навыки произнесения аргументированной и убедительной речи.

В зависимости от содержания занятия студенты могут получать тематику творческих работ, среди которых выделяем такие названия, как «Я помог сироте», «В гостях у пенсионеров», «Комплимент»; «Счастливым случаем», «Спорт – это сила!», «Письмо Президенту», «Письмо Главе Республики

Дагестан», «Письмо родителям», «Наркотики – это зло!», «Под снегом только грязь», «Риторика, ты мой любимый предмет», «Политик должен быть риторически подкованным», «Пожелания преподавателю», «Моя история», «Мои дневниковые записи» и др.

Любая риторическая работа должна быть не только творческой, но и увлекательной. Поэтому такие задания нами распределены по определенным темам, учитывая такой критерий, как интерес, который, на наш взгляд, должен быть связан с содержанием занятия. Так, по теме «Сущность курса» студенты получают задание написать эссе «*Что такое риторика для дагестанца?*», по теме «История риторики: Древняя Греция и Древний Рим» - эссе «*Демосфен – учитель современности*» или мини-сочинение «*Поэтами рождаются, ораторами становятся. Согласны ли вы с мнением Цицерона?*», по семинару «История русской риторики» - эссе «*М.В. Ломоносов – пионер в русской риторике, ибо...*», по теме «Судебное красноречие» - эссе «*Можно ли назвать современный суд гуманным?*» и пр. Естественно, такие задания мотивируют юношей и девушек фантазировать, используя набранный опыт и учитывая содержание первоисточников, поддерживают их внимание, привлекая к коллективной работе.

При обучении бакалавров писать эссе или выступать в роли эссеистов мы часто опираемся на собственный опыт написания сочинений и пользуемся творческими работами бывших студентов, которые отражали в своих заданиях проблемы на злобу дня: «*Вспомнил!*», «*Звонок из прошлого*», «*Ностальгия*», «*Три вопроса президенту*», «*Что такое качественное образование?*», «*Поликультурное воспитание*», «*Цыплят по осени считают*», «*Что посеешь, то и пожнешь*» и др. С нашей точки зрения, всякий студент-гуманитарий должен превратиться в эссеиста в зависимости от сложившейся ситуации, потому что из всех жанров художественной публицистики наибольшей воздействующей (риторической) способностью обладает именно эссеистика. Бакалавры благодаря умению применять в коммуникации такое оружие, как риторическое слово, должны стать эссеистами, которые готовы выступать экспромтом, ибо это им понадобится в любых условиях, в том числе и в форс-мажорных обстоятельствах. Речь же мы произносим постоянно, но такая речь не всегда риторична и действенна [16, с. 45].

Хотя эссе является субъективным жанром, мы призываем студентов при повествовании, описании или рассуждении приблизиться к реальности, объективности, справедливости, учитывать нравственные стороны обсуждаемого вопроса, возрастные особенности, социальное положение и психологическое восприятие присутствующих. Ведь есть вещи, которые по этическим соображениям ни в коем случае нельзя озвучивать в любой аудитории. Поэтому темы для эссе должны быть актуальными и интересными для молодого поколения, получающего высшее образование, но в то же время при подборе тематики не стоит затрагивать вопросы или аспекты, которые могут спровоцировать конфликтные ситуации.

Все мини-сочинения студентов, написанные в форме риторических эссе, читаются в аудитории и обсуждаются. Так даем бакалаврам возможность

критически относиться к произносимой, но заранее подготовленной речи и к комментариям по поводу прозвучавшего эссе.

В каждом эссе проявляются морально-нравственные качества, индивидуальные черты и своеобразный талант молодого автора. К примеру, одно из практических заданий звучит следующим образом: «Напишите эссе “«Что такое риторика для дагестанца?»» [15, с. 87]. Данное сочинение бакалавры должны подготовить к первому практическому или семинарскому занятию – после получения информации о сущности риторики на вводной лекции и ознакомления с материалами про эссе через рекомендованные источники и Интернет. Дагестанские студенты, с которыми мы работаем, легко справляются с таким заданием – сразу на первый план выходят ценностные ориентиры многонационального народа нашей республики, отражение которых в работе четко показывает, каковы установки воспитания подрастающего поколения и в каком направлении в настоящее время молодежь движется.

Риторическое эссе «*Ломоносов – пионер в русской риторике, ибо...*» [15, с. 93] бакалавры презентуют на истории русской риторики. При этом молодыми людьми акцент делается на научных риторических знаниях об отечественном красноречии XVIII века, приобретенных в течение короткого времени обучения азам указанной выше дисциплины.

На семинарском занятии по теме «*Судебное красноречие*» бакалавры демонстрируют свои творческие способности, риторические умения и навыки в критическом эссе «*Можно ли назвать современный суд гуманным?*» [15, с. 98]. Это задание у студентов часто вызывает отрицательные эмоции, желание высказаться, потому что учащиеся юноши и девушки регулярно сталкиваются с нарушениями людьми своих обязанностей и гражданских прав собеседников или присутствующих. При этом, по мнению молодых людей, обычно наказывают тех, кто не совершал преступлений. Такое занятие часто превращается в резонансное мероприятие местного значения, потому что периодически проходят судебные процессы, где служители Фемиды не всегда ведут себя правильно и справедливо. Таких свежих примеров предостаточно. Не случайно на занятии часто возникают споры о том, применимо ли понятие «гуманность» в отношении современного суда, и не удивительно, что выражение «*В спорах рождается истина*» не всегда звучит как правильное, логически верное высказывание [16, с. 46-47].

Чем увлекательнее речь эссеиста, тем больше она притягивает к себе слушателей. Таковой речь может стать только у человека красноречивого. При этом маленький или большой объем материала не имеет никакого значения. Так, мини-сочинение, вероятно, является уместным и удачным на любом занятии по риторике. К данной работе студент готовится заранее. Значит, он набирает опыта для общения с людьми. Умение молодого человека подготовить маленький связный текст – это тоже искусство. Для этого в аудитории при рассмотрении темы «*Этапы работы над речью*» даем образец плана к творческой работе. В самом процессе составления плана и предварительного устного изложения студентом ряда пунктов, раскрытия содержания будущего мини-сочинения обязательно наличествуют элементы креативной игры. Такая

работа впечатляет слушателя, и она обязательно понравится будущей аудитории потому, что не похожа на обычное, повседневное общение.

Список сочинений-эссе, который носит рекомендательный характер, огромен. Назовем некоторые не указанные выше наименования: «*Какова речь билингва?*», «*Болонский процесс – это необходимость?*», «*Помогает ли бакалаврам тестирование?*», «*ЕГЭ – это благо?*», «*Сила в слове, а не...*», «*Молчание не всегда золото*», «*Правдоруб*», «*Мой любимый политик*», «*Дагестанские праздники*», «*По горным дорогам...*», «*Наши традиции*» и др. Некоторые из названий нами придуманы относительно недавно и не апробированы в студенческой аудитории.

Другой вид работы – это риторические тренинги. Их мы также считаем творческими и проводим при изучении тем «Социально-политическое красноречие» (тренинг «*Выборы лидера группы*»), «Судебное красноречие» (тренинг «*Суд*»), «Диспозиция» (тренинг «*Опоздал!*») и др. На наш взгляд, творческая работа не всегда индивидуальна. Она может носить коллективный характер, если речь идет о тренингах (ролевых, деловых, речевых (словесных), интеллектуальных, психологических и прочих играх).

Перед организацией и непосредственным проведением игры актуальным становится выступление бакалавра (магистранта) с докладом или с сообщением под названием «*Тренинг в риторике*» (или «*Риторический тренинг*»), литературу к которой выступающий получает заранее [15, с. 88]. Желательно, чтобы такой доклад предварял первый риторический тренинг на курсе или в группе [10, с. 111].

Мы заранее готовим тематику для риторических тренингов, примерный перечень которых таков: «*Толерантность в речевом поведении*»; «*Мой Кавказ*», «*Моя Родина - Россия*», «*Я уважаю любую субкультуру, если она не мешает обществу*»; «*Худой мир лучше доброй ссоры*»; «*Уважай старших: ты тоже постареешь*»; «*В чужой монастырь со своим уставом не ходят*»; «*Спорт объединяет народы*» и др. [9, с. 87-88]. В зависимости от содержания занятия подбираем одну из тем тренинга. При этом студенты не знают, какую игру предложит преподаватель, хотя с программой занятия-мероприятия уже ознакомлены. Даже в разных группах проводим игры на разные темы. Все тайное увлекает студентов и дает повод для реализации речевых способностей. Работа экспромтом, которая становится важнейшей частью ролевой игры, дает возможность студентам замечать собственные речевые недостатки: молодые люди, сравнивая свои высказывания с устными неподготовленными выражениями однокурсников, обнаруживают как положительное, так и отрицательное в речевой культуре многонационального социума. При этом преподаватель работает над устранением из речей студентов нарушений языковых норм и любых форм проявления словесной агрессии (если таковые имеют или имели место), что важно в современной риторике убеждения.

Рекомендуем проводить творческую словесную игру как риторико-психологический тренинг по темам «*Конфликт, который нельзя забыть*»; «*Опоздал!*»; «*Фильтруй базар*»; «*Стенка на стенку*»; «*Сила есть – ума не надо*» и др. К примеру, в течение 30-35 минут можно проводить риторическую

игру «*Конфликт, который нельзя забыть*», вовлекая в нее по очереди всю группу или большинство студентов группы. Сам тренинг мы вначале включали в итоговую тему «*Рефлексия*» [10, с. 111]. В результате нескольких тренировок мы пришли к мысли, что уместнее организовать проведение данной игры-тренинга на занятии по теме «*Запоминание речи*».

Методика проведения игры такова: сначала один студент в течение двух минут рассказывает какую-нибудь реальную историю, в которой он принимал участие или свидетелем которой он был. После этого два студента задают рассказчику по два вопроса, проверяя правдивость истории и тем самым провоцируя однокурсника на конфликт. Естественно, для этого вопросы должны быть «каверзными», да и ответы – своеобразными, уникальными, не похожими на дежурные фразы. Такие диалоги «толкают» студентов на «преступление» - нарушаются литературные нормы, что является сигналом для участия в «словесной драке» следующей пары студентов, которая должна выступать на стороне рассказчика. В роли третейских судей выступают специально назначенные преподавателем председатель и его заместитель из числа успевающих студентов, которые действуют согласно инструкции и пресекают любые словесные нарушения, противоречащие речевым правилам. По решению третейских судей в баталии начинают принимать участие следующие два студента как противники рассказчика. Постепенно в игру вступает вся группа, которая уже разделена на два лагеря. Сценарий может написать сам преподаватель. Работа бывает результативной, если игру самостоятельно сочинили два наиболее подготовленных студента. Интереснее проходит игра, если участники (кроме председателя и заместителя) вообще не осведомлены о теме и содержании задания. Правда, будущий рассказчик может знать только то, что он будет рассказывать. Содержание рассказа также известно третейским судьям. В продолжение игры преподаватель вмешивается в работу студентов только в исключительных случаях – при коммуникативных неудачах участников, при срыве игры и при прочих форс-мажорных обстоятельствах. Не замеченные студентами логические, коммуникативные, этические и нормативные ошибки он излагает в конце игры. При необходимости преподаватель в корректной форме исправляет студентов, в живой речи которых, возможно, избыточны сленговые слова и выражения. Итогом словесной игры должны стать выработка терпеливого отношения к собеседнику и умение публично спорить и отстаивать собственное мнение.

Разумеется, такой вид работы можно проводить только в заранее подготовленной аудитории, т. к. студенты участвуют в коммуникативном акте на основании регламента [9, с. 87-88]. Кстати, в последнее время мы сначала даем студентам установку изложить в письменной форме сценарий игры-тренинга и даже организовать несколько репетиций при необходимости.

Если по теме первого тренинга можно дать рекомендации написать сочинение, то по следующему упражнению (ролевой игре) не предусматривается такая работа.

Ролевою игрой-тренинг «*Опоздал!*», которую мы посвящаем теме «Диспозиция», можно проводить в течение 10-15 минут. Она нацелена на выработку адекватного вербального поведения у бакалавра.

В начале занятия мы создаем такую ситуацию, в которой обычно юноша мог себя вести агрессивно. Мы, конечно, понимаем, что молодой человек не будет пользоваться жаргонными и обценными словами и выражениями, т. к. обстановка не позволяет – в присутствии преподавателя и девушек он специально выражается только эвфемизмами. Поводом для проведения игры, обращаясь к студенту Н., может служить любая ситуация: и отсутствие студента на прошлом занятии, и его опоздание, и его неуспеваемость, и его неуважительное отношение к однокурснице, и т. д. В данном случае студент опоздал на занятие по уважительной причине. Делаем ему замечание, которое словесно может быть оформлено по-разному: «*Вас предупреждаем в последний раз!*», «*Наконец-то появились!*», «*Как Вас приветствовать!*», «*Нельзя опаздывать!*», «*Приходите вовремя*» и др.

Молодой человек, которого спровоцировали на «словесный конфликт», естественно, не должен был знать и догадываться, что мы его подвергаем испытаниям. Через определенное время извещаем студента об опыте, наблюдая за его дальнейшей словесной реакцией, и делаем анализ искусственно созданной ситуации и высказываний юноши. При этом студенты, сравнивая себя с однокурсником, говорили (говорят) о том, как вели бы себя в таком случае, вспоминали (вспоминают) аналогичные истории из жизни, когда употреблялись (употребляются) в речи грубые слова и выражения в качестве защиты или нападения.

Данный вид работы мы проводили неоднократно и в течение нескольких лет, чтобы точно определить объективность результатов наблюдений. Это очень помогло и помогает нам при разработке заданий для работы над устной русской речью студентов, при выявлении наличия в речи ошибок и при их устранении. Таким способом, такой игрой-тренингом можно проверить речевое поведение студента в экстремальных ситуациях [9, с. 88].

Ряд технологий по проведению творческих работ мы заимствовали из источников по риторике. Так, при изучении темы «Инвенция» нами используется тренинг «*Найди свою тему*» [4, с. 112-113], учитывая то, что само понятие «*изобретение*» указывает на творческий характер инвенции [26, с. 154]. На занятии по теме «Произнесение речи» прибегаем к тренингу «*Диалог*» [21, с. 524] и к риторическим задачам [23, с. 161-163] и пр.

В зависимости от полугодия даем разные творческие задания, учитывая тематическое распределение. Это - известное всем положение, согласно которому, к примеру, сочинение «*Мои первые впечатления от учебы в университете*» можно рекомендовать только в первом семестре. А задание об осени следует давать в нечетные семестры, про «*Новый год*» надо сочинять в конце декабря, а про зиму можно предложить и в первом, и во втором семестрах и т. д.

Важными считаем творческие беседы, которые чаще всего являются студенческой импровизацией по заданной теме. Их готовят экспромтом на

несколько минут, соблюдая регламент. Вот что пишут в специальной литературе о работах такого вида: *«В творческих беседах особенно ценятся неординарность мышления, оригинальность выражения мысли, умение найти убедительные аргументы и отстоять свою позицию, создание банка идей, полет фантазии собеседников»* [20, с. 91]. Все это проявляется при создании дискурсивного текста, который специально не организуют, но вынуждены регламентировать. К примеру, студенты готовят выступление *«Если бы я был старостой, то...»* в форме диалога на 15-20 минут, а игру *«Отказ»* на 20-25 минут полностью строят на общении между двумя студентами. Выполнение подобных заданий должно стать конечной целью любого речеведческого курса. При этом часть игры может быть заранее подготовлена, а часть подается экспромтом, потому что все зависит от того, каковы содержание и цель сообщения выступающего.

В редких случаях творческие работы подготавливаются экспромтом на практическом или семинарском занятии. Обычно такие задания даются на самостоятельную работу или выполняются совместно с преподавателем, который учитывает наиболее интересные, неординарные высказывания присутствующих. Так создается совместная творческая работа в качестве плана мероприятия или сочинения, которую мы называем сотворчеством.

Спонтанными, не подготовленными заранее к занятию обычно являются такие задания творческого характера, как *«Три вопроса президенту»*, *«Составление совместного плана к мероприятию «Выборы руководителя секции “Любители риторики”»*, *«Письменные предложения студентов по составлению плана для улучшения качества работы секции “Любители риторики”»*, *«План к конкурсу “Студенческая весна”»*, пятиминутная разминка *«Что имеем – не храним, потерявши - плачем»*, *«Вопросы к заданию “Политинформация” и ответы на них»*, *«Анкетный подбор эпитетов»* и др.

Для студентов мы проводим и конкурсные творческие работы. Творческий конкурс, конкурс-игра, конкурсное задание-соревнование, урок-конкурс, конкурсная научная статья, публицистическое эссе на конкурс и пр. – все это знакомо дагестанским билингвальным и полилингвальным бакалаврам и магистрантам, потому что они регулярно принимают участие в различных конкурсных учебных, воспитательных и развлекательных мероприятиях, проводимых в местных вузах. Относительно новым в дагестанской аудитории, естественно, является риторический конкурс [17, с. 161-162].

Тренинг *«Выборы старосты»*, как отмечено выше, также является для нас риторическим конкурсом, потому что надо выбрать лидера, руководителя группы, который должен уметь говорить грамотно, красиво, лаконично, убедительно. Тренинг как конкурс начинается с прослушивания речей претендентов на лидера (старосту) группы по теме *«Если бы я был старостой, то...»*. Преподаватель заранее определяет имена бакалавров, которые хотят стать лидерами. Их должно быть минимум двое. Претенденты за неделю до занятия получают задание подготовить программы выступлений, по одному доверенному лицу и необходимый материал к игре (образец оформления выступления, бюллетени для голосования, какой-нибудь иллюстративный

материал и пр.). В игре принимает участие вся группа, которая бурно обсуждает все кандидатуры. В данной ситуации всем известное выражение «*В спорах рождается истина*» способствует определить лидера, главного, победителя. Но при этом голосование проходит тайно. Цель такого тренинга, на который по возможности отводится целый академический час вместо 15-20 минут, нарушая регламент в зависимости от количества участников, - определение реального лидера группы [17, с. 163]. Необходимо отметить, что не всегда обязательно следует рассматриваемое учебное задание называть риторическим конкурсом. Так, во время проведения указанного в данном абзаце тренинга по теме «Социально-политическое красноречие» мы пользуемся элементами конкурса, не называя его риторическим. При этом сравниваем, чья программа интереснее, грамотнее, и поддерживаем лучшую программу [17, с. 162].

Следующим образом выглядят условия проведения конкурса «*Пословица - душа народа*» [6, с. 66], который мы обычно организуем по теме «Средства речевой выразительности» и на который тратим до 30 мин. На наш взгляд, данный конкурс частично носит творческий характер.

При подготовке к вышеназванному конкурсу (до проведения конкурса) бакалавры аккуратно выписывают на карточки, а затем заучивают наизусть пословицы из русской и дагестанских литератур, в которых говорится о слове, речи, языке. Во время конкурса следует публично прочитать без шпаргалки подготовленные заранее пословицы, после чего раскрыть их содержание. В конкурсе принимает участие вся группа. Студенты получают оценки за выразительное чтение, за содержание выписанных, за количество заученных наизусть пословиц и за комментарии к пословицам. Итог конкурса зависит от того, какое мини-сочинение в форме риторического эссе подготовят бакалавры, раскрывая содержание той или иной пословицы. Паремические выражения многозначны, и их восприятие, по нашему убеждению, во многом определяется тем, каковы целевые установки занятия и намерения автора и каково мировоззрение бакалавров [17, с. 163-164].

По теме «Эпитеты» студентам заранее объявляем о необходимости подготовки конкурсного сочинения о речевой культуре (на выбор):

1. «*Речевое поведение современных дагестанских студентов*».
2. «*Мой речевой антигерой*».
3. «*Язык мой – враг мой*» (объем 3-5 стр.) [15, с. 119].

Перед оглашением задания студентам специально читаем различные образцы текстов, в которых подчеркивается словарное богатство (разнообразие) русского языка и даются определенные сведения о проблемах языковой чистоты. Все студенты, принявшие участие в конкурсе, зарабатывают до 40 баллов при условии, что тема раскрыта и в работе отсутствуют грубые ошибки. Студент, завоевавший первое место на конкурсе, получает дополнительные 60 баллов (40+60=100), тому, кто занял второе место, дарим 30 баллов (40+30=70), а за третье место студент зарабатывает 15 баллов (40+15=55). Бонусные баллы являются хорошим подспорьем для студента, стимулом к желанию учиться лучше и усваивать изученный материал.

Игра-конкурс «*Кто больше и быстрее*» [15, с. 118] также проходит при изучении эпитетов. Данный конкурс выявляет тех, кто хорошо владеет разнообразием эпитетов как словарным богатством языка. Такое лексическое богатство способствует результативному ораторскому выступлению. На данное задание нами выделяется до 15 мин.

Тематику риторических конкурсов мы обычно подбираем сами. Но бакалаврам даем возможность выразить желание придумать оригинальные названия конкурсов. Поэтому при выполнении двух заданий к теме «Диспозиция» («*Составление совместного плана к мероприятию «Выборы руководителя секции “Любители риторики”*» и «*Письменные предложения студентов по составлению плана для улучшения качества работы секции “Любители риторики”*») [15, с. 111] молодые люди сами предлагают проведение различных конкурсов как способ активизации работы риторического кружка с целью выработки специальных способов повышения письменной и устной грамотности.

На занятиях по риторике мы часто обращаемся и к тем учебным конкурсным разработкам или названиям, которые даны в литературе и которые можно рассматривать как творческие задания. Так, заслуживает внимания и является действенной в качестве конкурса игра-тезаурус «*Ваш идеал*», предложенная В.И. Аннушкиным [3, с. 80]. Не менее интересен и ораторский конкурс «*Прошу слова!*» [3, с. 170-174].

Умению выступать публично может способствовать работа по тексту. Сначала можно прочесть весь текст (если текст на 2-3 минуты, то желательно чтение всего материала вслух в аудитории, соблюдая все орфоэпические правила). После прочтения текста считаем целесообразным использование его пересказа. Для этого мы студентам обычно предлагаем рассказ «*Я поздно понял*» Е.Б. Ауэрбах [2, с. 135-137], поступки героя которого могут быть образцами для подражания или наоборот. При этом студентов-дагестанцев знакомим не только с менталитетом представителя другой нации, но и воспитываем в них уважительное отношение к матери, семье, друзьям, окружающим и т. д. Помимо этого, определяем, каким образом поступил бы дагестанец в аналогичных ситуациях. По этому тексту можно провести тренинг, обмениваясь впечатлениями от восприятия эмоционального содержания рассказа и акцентируя внимание на том, что герой произведения был молод и студенческая аудитория также молода, что герой находился и студенты оказываются в социально-психологической среде, которая, разумеется, может положительно или отрицательно повлиять на формирование личности. После прочтения указанного текста риторический тренинг, в котором говорится о терпении, о взаимопомощи, о любви к человеку, об уважении к инакомыслию, об экстремальной ситуации, как нельзя подходит студенческой поликультурной аудитории. Завершить работу по тексту можно заданием письменно выразить свое отношение к проблеме, поднятой в рассказе, т. е. студенты сочиняют новую творческую работу.

Констатируем, что иногда один и тот же текст объединяет несколько занятий. Интересным и поучительным для этого является содержание рассказа

А.П. Чехова «*Человек в футляре*» [29, с. 219-231]. На основе данного произведения студенты могут подготовить игру. В последние годы на занятии по теме «Произнесение речи» при обсуждении вопроса «*Взаимодействие оратора и аудитории*» мы студентам специально даем риторический анализ рассказа. Для нас существенны и ораторские способности Беликова (или их отсутствие!), и отношение окружающих к нему, т. к. коммуникативные удачи и неудачи часто зависят и от искусства говорить, и от доброжелательного или недоброжелательного отношения собеседников друг к другу, и даже от выражения лица, взгляда. При этом обращаем внимание не только на «*футляр*» героя, но и на способы общения и на умение убеждать, пугая и раздражая окружающих, а также на проявление вербальной и невербальной агрессии. После анализа рассказа студенты получают домашнее задание: подготовить мини-сочинение на 2-3 минуты «*Мое отношение к современным дагестанским беликовым*». Естественно, молодые люди в своей письменной речи обычно выражают негативное отношение к лицам в *футлярах*. При этом гневная тирада может быть прочитана и публично. В редких случаях можно понаблюдать оправдание поступков людей типа *человека в футляре* тем, что во всем виновато общество. Помимо этого, студенты на выбор могут подготовить устные публичные выступления на 1-2 минуты по темам «*Мое понимание выражения “Как бы чего не вышло”*», «*Запрет запрету рознь*», «*К чему приводят сплетни?*», «*Доложить и доносить – это одно и то же?*», «*Сплетни выбивают нас из колеи*», «*Что люди подумают?!*», «*У страха глаза велики?*», «*По одежке встречают, по уму провожают*», «*Мой дом – моя крепость?*», «*Жить в обществе и быть вдали от общества – это...*», «*О времена! О нравы!*», «*Запретный плод сладок*», «*Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты*», «*Кто стал притчей во языцех?*», «*Лицемерие – это тенденция современного молодежного общения?*» и др. Данные темы психологически оправданы и способствуют словесной активности учащейся молодежи, которая в современных условиях может быть подвержена быстрому влиянию окружающей среды. Увлекательной в рассказе является и тема запретов, что очень актуально именно в дагестанской студенческой аудитории. Молодые люди, изучая произведение писателя, могут сопоставлять наличествующие табу в современном дагестанском полиэтническом обществе, в Российской Федерации и в мировой культуре [18, с. 1100].

Используя эпитеты из книги Расула Гамзатовича Гамзатова «*Мой Дагестан*» [22], при изучении темы «Средства речевой выразительности» студенты на выбор пишут мини-сочинения по темам «*Хвалебная речь*», «*О матери*», «*Другу в день рождения*», «*Письмо другу*», готовят устные сообщения «*Рассказ о товарище*», «*Хлеб – всему голова*», а также сочиняют диалоги «*Беседа о прекрасном*», «*Встреча в парке*», «*На паре*». Все указанные темы «спровоцируют» студентов на проявление индивидуальной активности. При этом молодые люди вправе предлагать и свои актуальные темы, которые должны быть непосредственно связаны с проблемами современной молодежи. А это поможет преподавателю определить, каковы риторические знания, умения и навыки студентов – современных бакалавров и магистрантов.

Полезными являются и специальные игры, построенные на основе эпитетов в книге Р.Г. Гамзатова [8, с. 66]:

а) «*Кто больше?*» (подыскиваем эпитеты к определенному понятию за 5 мин.);

б) «*Скажи, кто он, и я скажу, кто ты*» (в письменной форме подбираем эпитеты к характеру, внешности и пр. одного из студентов, после чего даем устные комментарии);

в) «*Угадай!*» (с помощью конкретного эпитета описываем однокурсника, который при оценивании его характера покидает аудиторию (или в наушниках слушает музыку) и возвращается (или снимает наушники), затем угадывает, кто как охарактеризовал его; при этом существенным должно быть сохранение в тайне употребления однокурсниками в адрес временно отсутствующего студента (не участвующего в игре) тех или иных эпитетов, которые являются не только позитивными, но и негативными);

г) «*Подопытный кролик*» (студенты поочередно отвечают на анкетные вопросы типа «*Говорят, что вы вспыльчивый. Это правда?*»; «*Какие эпитеты используете при инвективе?*, «*Вы хорошо знаете свою группу?*, «*Группа вам симпатизирует?* и др. Присутствующие студенты обращают внимание на поведение испытуемого во время беседы и определяют, сможет ли молодой человек держать речь публично или спонтанно отвечать на вопросы журналиста в качестве политика). Все это, естественно, носит творческий характер.

Кроме указанного выше, на основе эпитетов студенты выполняют и такие творческие задания: «*Подари эпитет другу*», «*Подбери эпитет*», «*Подготовь(те) связный текст, используя данные эпитеты*» и др. Такие виды заданий нравятся молодым людям, и они в буквальном смысле слова становятся артистами. Мы считаем, что каждый студент – это «*Рыцарь на час*», это креативный риторический «глас».

Обязательным для проведения игры является другой вид пересказа, который по восприятию отличается от предыдущего. На каждом практическом занятии один из студентов, используя СМИ, выступает в роли оратора. При этом он проводит «*Политинформацию*» - пятиминутный рассказ с комментариями о важнейших событиях мира в течение последней недели [13, с. 83; 15, сс. 90, 92, 95 и др.]. Другие студенты дополняют рассказчика, соглашаясь или не соглашаясь с докладчиком и анализируя вышесказанное. Это в свою очередь превращает сам вид работы в политический спор – игру. Мы же исправляем ошибки (произносительные, логические, фактические и др.), если таковые были допущены. Таким образом студенты, излагая речь публично, пересказывая и оценивая то, что читали или слышали, усваивают азы красноречия, развивают речь и способствуют выработке умений и навыков публичного выступления.

Политинформация, естественно, также носит творческий характер. В последнее время мы внесли изменения в игру – теперь политинформацию мы превратили в дуэль – в спор двоих, представляющих две команды. Дискуссия в таком случае проходит интереснее. А по три вопроса от каждой команды

только украшают игру. А в конце даже решили организовать тайное голосование, что дает возможность объективно оценивать выступавших «дуэлянтов».

В творческих работах для дагестанской студенческой аудитории должна быть отражена и ментальность горцев в соответствии с содержанием и темой занятия, что является способом учитывать региональный компонент в риторическом образовании. С этой целью мы предлагаем студентам перечень мини-сочинений, ср.: «*В дагестанском суде*»; «*Поликультурное общество в Дагестане*»; «*Дагестан – гора языков, гора культур*», «*Дружба народов - дружба языков*», «*Дагестанцы толерантны?*», «*Толерантность по-дагестански*», «*Дагестан в единой семье*» и др. Презентация таких работ всегда проходит торжественно. И к ним студенты готовятся тщательным образом. Это и интересно, и креативно, и при этом в учебном процессе применяются как традиционные творческие задания, так и новые.

Советуем давать студентам задания, содержание которых так или иначе связано с религией. Это такие виды, как письменное описание святынь региона, творческая и этимологическая работы с Исламскими терминами, работа с афоризмами, придуманными мусульманскими деятелями, устное описание похожих понятий в различных религиях, беседа об Исламе и др. [6, с. 38].

Религия, имеющая богатейшую историю, является неисчерпаемым источником для проведения лекционных и практических занятий о нравственных истоках развития человечества со студентами-гуманитариями (с будущими социальными работниками, психологами, философами, историками, юристами и т. д.). И творческое использование примеров или упражнений, в которых говорится о теологии, не только положительно влияет на воспитание студентов, но и способствует развитию речи, которой должен быть вооружен любой специалист гуманитарного направления. При этом очень продуктивным считаем такой вид самостоятельной работы, как домашнее задание написать сочинение о религиозном празднике и чтение данной творческой работы в аудитории. Естественно, благодаря текстам богословского содержания речь становится богаче, ярче, выразительнее, а автор такого задания устраняет из своего сообщения письменные или устные отклонения от нормативной речи, если таковые имеются, или оттачивает свое вербальное мастерство. При этом занятие действительно достигнет цели и пройдет продуктивно, живо при условии, что один студент подготовит на 8-10 минут доклад или реферат об Исламе и прочитает его, а остальные - примут участие в обсуждении выступления. Предлагаем проводить тренинг, который определит, насколько хорошо владеют учащиеся правилами Ислама. А это, разумеется, будет развивать логическое мышление каждого студента. Естественно, при анализе занятия в «*Дневнике ритора*», который заполняют желающие бакалавры [5, с. 27-33], мы обнаружим и обнаруживаем массу достоинств, положительных моментов проведенной пары [6, с. 39]. Кстати, очень интересным является заполнение дневника ритора, в котором обязательно даются сценарий урока и его анализ. Отмечаются плюсы и минусы занятия. Оценивая то или иное задание, студент также проявляет свои творческие способности [19, с. 267].

Важным является и то, что студенты при изложении материала на любых занятиях часто возвращаются к Исламу и его традициям, потому что религиозный образ жизни и мышления дает разнообразие творческих примеров в качестве иллюстрации к любому высказыванию. Так, к 99 именам Аллаха, среди которых много художественных определений-метафор, молодые люди прибегают при выполнении одного из заданий по теме «Эпитеты», которое звучит следующим образом: «Подготовьте список из 100 положительных эпитетов, которые вы часто употребляете в речи» [15, с. 118]. При этом обычно студентами приводятся такие эпитеты Всевышнего, как *Милостивый, Милосердный, Превосходный, Великий, Снисходительный, Святой, Справедливейший* и др. О Пророке Мухаммеде некоторые студенты пишут сочинение при получении творческого задания «*Мой дагестанский риторический идеал*», начиная работу словами «*Во имя Аллаха милостивого и милосердного!*», как и все суры священного Корана [25, с. 5], и иногда прибегая в самостоятельных творениях к арабской письменности.

Следует рекомендовать студентам и политинформацию, если по времени близки или отмечаются Исламские праздники или в мусульманских странах происходят политико-экономические преобразования путем реформ или же через цветные революции. Кроме этого, желательно проводить мероприятие под названием «*Круглый стол*» по теме «*Традиции и новации в Исламе*» или урок-презентацию «*Что означают 99 имен Аллаха?*». Такие виды работ должны быть и обязательно будут качественными и эффективными в аудитории дагестанских бакалавров-гуманитариев. В этом мы убедились сравнительно недавно на семинаре: на мероприятии «*Круглый стол*», посвященном социально-политическому красноречию, при обсуждении содержания афоризма К. Пруткова «*Что имеем – не храним, потерявши – плачем*» студентам самим было предложено подобрать четыре темы (выбрали *религию, историю, межнациональные конфликты, культуру общения в Дагестане*), к которым в качестве эпиграфа можно было давать данные слова. По мнению бакалавров, одной из актуальных проблем современного дагестанского общества является теологическое воспитание. При этом важнейшими вопросами считаются мониторинг исламского образования и анализ религиозных тенденций в обществе. Поэтому вышеназванный афоризм можно удачно применять при творческом изложении аспектов Исламского красноречия [6, с. 40].

Данный теологический концепт регулярно применяется в автологическом и металогическом речах и текстах, используемых в студенческом общении, что подтверждается нашими наблюдениями за вербальным и невербальным поведением бакалавров и магистрантов при проведении риторических тренингов в течение последних семи-десяти лет [6, с. 42].

Новым является такой вид работы, как анализ материалов блога [27]. Конечно, на первый взгляд, создается впечатление, что это скорее научная работа, а не творческая. Мы думаем, что работа над учебно-научными материалами также носит творческий характер, ибо молодой человек выражает свое субъективное мнение, которое может быть изложено художественно,

образно. Ведь речь идет о риторике, а не о каком-то научном цикле. А риторика – это сплав науки и искусства.

Одно из заданий по блогу выглядит следующим образом: необходимо выбрать три лучших, по мнению студента, сообщения по риторике и дать аннотацию одного из них. Принимают участие только желающие. За творческую деятельность всем выполнившим задание ставим 20 баллов (учитывая злободневность и содержание). Студент, занявший первое место, получает 100 б, за второе место даем 80 б, за третье - 60 б. Это стимул для юношей и девушек за самостоятельную творческую и научную деятельность.

Оформленные в форме вопроса упражнения выглядят как особо актуальные, потому что молодежь привыкла задавать вопросы на злобу дня: «*В гостях – как у себя дома?*», «*Евровидение – это политика?*», «*Почему волнуетесь перед выступлением?*», «*Уместная речь – это удачная речь?*», «*Что мне дала риторика?*», «*Счастливы ли дагестанцы?*» и др. Творческие задания в форме вопросов можно подавать как темы бесед, дискуссий, диспутов или споров. Это тоже способствует активизации и развитию риторических навыков и умений.

Имеются и такие задания, которые можно давать на любом занятии. Так, например, сочинение на свободную тему, естественно, вдохновляет того, в арсенале общения которого всегда найдется что сказать, где сказать и как сказать. Та или иная тема может быть уместной в связи с тем, что она интересна всей аудитории и является злободневной в конкретной обстановке. Правда, в такой ситуации не всегда занятие проходит удачно, потому что это может привести к неожиданным результатам, заставляющим человека задуматься, пересмотреть определенные взгляды, согласиться с мнением оппонента при наличии сильных доводов. И не случайно к некоторым темам мы задаем несколько сочинений на выбор. Это дает право студентам реализовать свои способности, учитывая возможности, – если молодой человек не в состоянии придумать связный текст по одной теме, то вторая тема, вероятно, ему ближе по какой-то мотивации. Альтернатива всегда способствует продуктивности творческой работы студентов.

Одним из недостатков свободной темы, возможно, является то, что преподаватель не всегда компетентен в вопросах, обсуждаемых в сочинении. Возможно, он никогда не интересовался данной проблемой.

Подчеркиваем, что на занятиях мы специально используем риторические тексты. При этом большое внимание уделяем комментариям к текстам – творческим работам, которые студенты пишут заранее или придумывают экспромтом в течение нескольких минут. Обучающиеся своими выступлениями фактически готовят вторичные тексты, в которых отражается, в какой степени тот или иной текст повлиял или повлияет на мироощущение студентов. Кроме того, это способствует развитию логического мышления и вырабатывает навыки составления связной речи.

Работа над подлинником содействует рождению вторичного текста, который на основании использованных слов, подчеркивающих специфику местного колорита или же содержания первичного текста, становится

оригинальным сочинением. Бакалаврам и магистрантам для подготовки вторичных текстов предлагаем материалы, которые носят рекомендательный характер. При этом актуальным, востребованным является такой вид работы, как творческий анализ художественных и публицистических произведений и научных статей, который может быть проведен на любом занятии, но желательно проводить на первых же занятиях. Презентация такого вида организации совместной работы происходит прежде всего через риторический разбор нескольких рассказов А.П. Чехова, произведений Р.Г. Гамзатова, «Манифеста ратора» В.И. Аннушкина, ряда научных публикаций и др., что приводит к результативности учебного процесса [11, с. 379]. С данной целью мы учитываем рекомендации, изложенные в литературе [26, с. 229-230].

Завершить курс риторики следует или сочинением «*Что мне дала риторика?*», или эссе «*Спасибо, Риторика! Ты - царица всех наук!*», или анализом-беседой предмета под названием «*Рыцарь-оратор на пять минут*», или же эссеистской творческой работой «*Актуален ли в дагестанском обществе “Манифест ратора” В.И. Аннушкина?*» [3, с. 8-11]. Помимо этого, студенты могут оставить в дневнике ратора откровения и пожелания для преподавателя, что также носит творческий характер и поможет обновлению, разнообразию материала к последующим лекционным и практическим занятиям.

В конце статьи, как итог, отметим следующее: подбор творческих заданий в дагестанской поликультурной студенческой аудитории целесообразно осуществлять согласно тематике и содержанию учебной программы. При этом отметим, что задания указанного типа развивают в молодом человеке самостоятельность мышления, что считается важным в современной системе образования. Правда, Д.Н. Александров пишет: «*Творческий аспект в работе оратора, отход от буквального пересказа текста не являются на следующий день после того, как человек начал свое восхождение к вершинам красноречия*» [1, с. 24]. Научиться писать творчески, придумывать креативно, нестандартно – это длительный процесс, к которому студент готовится, будучи еще учащимся в средней школе.

Таким образом, в настоящей статье мы рассмотрели некоторые виды творческих работ, которые мы применяем на занятиях по риторике в дагестанской студенческой поликультурной аудитории. Очевидно, можно использовать и другие разновидности творческих заданий, которые способствуют активизации учебного процесса.

Литература

1. Александров Д.Н. Риторика: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта; Наука, 2002.
2. Алликметс К.П., Метса А.А. Поговорим... Пospорим... – Л.: Просвещение, 1991.
3. Аннушкин В.И. Риторика. Экспресс-курс: учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2012.

4. *Ваганова Д.Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – 2-е изд., стереотип. – М.: Цитадель, 2001.

5. *Ваджибов М.Д.* «Дневник ратора» для дагестанской студенческой аудитории (из опыта работы в Дагестанском государственном университете) // Наука. Мысль. - 2016. - № 6-1.

6. *Ваджибов М.Д.* Исламский компонент в преподавании риторики студентам-гуманитариям (Из опыта работы на социальном факультете ДГУ) // Наука. Мысль. - 2016. - № 6-1.

7. *Ваджибов М.Д.* Книга Р.Г. Гамзатова «Мой Дагестан» как риторический воспитатель современного дагестанского студента (к 90-летию со дня рождения поэта) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Журнал теоретических и прикладных исследований. – Вестник КемГУКИ. - 25/2013.

8. *Ваджибов М.Д.* Об использовании дагестанскими студентами эпитетов из книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан» // Наука. Мысль. - 2016. - № 6-1.

9. *Ваджибов М.Д.* О некоторых способах устранения инвективы из русской речи дагестанской студенческой молодежи // Прагмалингвистика и практика речевого общения: Материалы III Международной научно-практической конференции (27-28 ноября 2009 г.). - Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. - Вып. 3.

10. *Ваджибов М.Д.* О риторических тренингах для дагестанских бакалавров // Наука. Мысль. - 2016. - № 6-1.

11. *Ваджибов М.Д.* О риторическом воздействии текстов на дагестанскую студенческую аудиторию // VI International scientific-methodological Conference "Urgent Problems of teaching and upbringing". Conference proceeding. ISSN: 2298-0539. - Kutaisi, 2015.

12. *Ваджибов М.Д.* О риторическом воспитании дагестанской студенческой поликультурной аудитории через художественную литературу // Наука. Мысль. - 2016. - № 6-1.

13. *Ваджибов М.Д.* О творческих работах на занятиях по вузовской риторике // Гуманитарные науки: новые технологии образования. Материалы XV Региональной научно-практической конференции. Махачкала, 13-14 мая 2010 г. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2010.

14. *Ваджибов М.Д.* О целесообразности тематического распределения творческих работ на занятиях по риторике в дагестанской студенческой аудитории // Наука. Мысль. - 2016. - № 6-1.

15. *Ваджибов М.Д.* Риторика: учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей. – 3-е изд., перераб. и доп. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2016.

16. *Ваджибов М.Д.* Риторические эссе для дагестанских бакалавров // Наука. Мысль. – 2015. – № 3.

17. *Ваджибов М.Д.* Риторический конкурс как форма обучения бакалавров русскому языку в условиях дагестанского полиязычия // Наука. Мысль. – 2016. - № 6-1.

18. *Ваджибов М.Д.* Словесные игры на занятиях по риторике в поликультурной аудитории вуза // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8-10 сентября 2010 г. К 55-летию преподавания русского языка в Испании. – Гранада, 2010.

19. *Ваджибов М.Д.* Элементы креативности на занятиях по риторике в образовательном процессе (на примере поликультурной аудитории социального факультета Дагестанского государственного университета) // Славянский мир. Диалог культур: Сборник научных статей. – Омск, Кемерово: КемГУКИ, 2011. – Ч. 2.

20. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Деловая риторика: Учебное пособие для вузов. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2004.

21. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Культура и искусство речи. Современная риторика. – 2-е издание. - Ростов н/Д: Феникс, 1998.

22. *Гамзатов Р.Г.* Мой Дагестан. Конституция горца / сост. Г. Расулов. – Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2002.

23. *Ипполитова Н.А.* Общая риторика: учебное пособие / Н.А. Ипполитова, Е.Л. Ерохина и др. – М.: Издательство «Экзамен», 2012.

24. *Клюев Е.В.* Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учебное пособие для вузов. – М.: Приор, 2001.

25. Коран / Пер. *И.Ю. Крачковского*. – Изд. 2-е. – М.: Наука, 1986.

26. *Львов М.Р.* Риторика. Культура речи: уч. пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М.: Academia, 2002.

27. Образовательный блог Малика Джамалутдиновича Ваджибова «Культура речи. Риторика». URL: <http://krriritoricadag.blogspot.ru> (Дата обращения: 10.02.2017).

28. Педагогическая риторика. Специфика педагогического общения. URL: http://sapunova58.narod.ru/lk-pr_sppo.htm (Дата обращения: 25.02.2017).

29. *Чехов А.П.* Повести и рассказы. – М.: Детская литература, 1970.

References

1. *Aleksandrov D.N.* Ritorika: uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. – М.: Flinta; Nauka, 2002.

2. *Allikmets K.P., Metsa A.A.* Pogovorim... Posporim... – L.: Prosveshchenie, 1991.

3. *Annushkin V.I.* Ritorika. Ekspres-kurs: uchebnoe posobie. – 3-e izd. – М.: Flinta; Nauka, 2012.

4. *Vagapova D.Kh.* Ritorika v intellektual'nykh igrakh i treningakh. – 2-e izd., stereotip. – М.: Tsitadel', 2001.

5. *Vadzhibov M.D.* «Dnevnik ritora» dlya dagestanskoi studencheskoi auditorii (iz opyta raboty v Dagestanskom gosudarstvennom universitete) // Nauka. Mysl'. - 2016. - № 6-1.

6. *Vadzhibov M.D.* Islamskii komponent v prepodavanii ritoriki studentam-gumanitariyam (Iz opyta raboty na sotsial'nom fakul'tete DGU) // *Nauka. Mysl'*. - 2016. - № 6-1.

7. *Vadzhibov M.D.* Kniga R.G. Gamzatova «Moi Dagestan» kak ritoricheskii vospitatel' sovremennogo dagestanskogo studenta (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya poeta) // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. Zhurnal teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy.* – *Vestnik KemGUKI.* - 25/2013.

8. *Vadzhibov M.D.* Ob ispol'zovanii dagestanskimi studentami epitetov iz knigi Rasula Gamzatova «Moi Dagestan» // *Nauka. Mysl'*. - 2016. - № 6-1.

9. *Vadzhibov M.D.* O nekotorykh sposobakh ustraneniya invektivy iz russkoi rechi dagestanskoi studencheskoi molodezhi // *Pragmalingvistika i praktika rechevogo obshcheniya: Materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (27-28 noyabrya 2009 g.).* - Rostov n/D: IPO PI YuFU, 2009. - Vyp. 3.

10. *Vadzhibov M.D.* O ritoricheskikh treningakh dlya dagestanskikh bakalavrov // *Nauka. Mysl'*. - 2016. - № 6-1.

11. *Vadzhibov M.D.* O ritoricheskom vozdeistvii tekstov na dagestanskuyu studencheskuyu auditoriyu // VI International scientific-methodological Conference "Urgent Problems of teaching and upbringing". Conference proceeding. ISSN: 2298-0539. - Kutaisi, 2015.

12. *Vadzhibov M.D.* O ritoricheskom vospitanii dagestanskoi studencheskoi polikul'turnoi auditorii cherez khudozhestvennyuyu literaturu // *Nauka. Mysl'*. - 2016. - № 6-1.

13. *Vadzhibov M.D.* O tvorcheskikh rabotakh na zanyatiyakh po vuzovskoi ritorike // *Gumanitarnye nauki: novye tekhnologii obrazovaniya. Materialy XV Regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* Makhachkala, 13-14 maya 2010 g. – Makhachkala: IPTs DGU, 2010.

14. *Vadzhibov M.D.* O tselesoobraznosti tematicheskogo raspredeleniya tvorcheskikh rabot na zanyatiyakh po ritorike v dagestanskoi studencheskoi auditorii // *Nauka. Mysl'*. - 2016. - № 6-1.

15. *Vadzhibov M.D.* Ritorika: uchebnoe posobie dlya studentov-bakalavrov gumanitarnykh spetsial'nostei. – 3-e izd., pererab. i dop. – Makhachkala: Izdatel'stvo DGU, 2016.

16. *Vadzhibov M.D.* Ritoricheskie esse dlya dagestanskikh bakalavrov // *Nauka. Mysl'*. – 2015. – № 3.

17. *Vadzhibov M.D.* Ritoricheskii konkurs kak forma obucheniya bakalavrov russkomu yazyku v usloviyakh dagestanskogo poliyazychiya // *Nauka. Mysl'*. – 2016. - № 6-1.

18. *Vadzhibov M.D.* Slovesnye igry na zanyatiyakh po ritorike v polikul'turnoi auditorii vuza // II Mezhdunarodnaya konferentsiya «Russkii yazyk i literatura v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: sovremennoe sostoyanie i perspektivy». Granada, 8-10 sentyabrya 2010 g. K 55-letiyu prepodavaniya russkogo yazyka v Ispanii. – Granada, 2010.

19. *Vadzhibov M.D.* Elementy kreativnosti na zanyatiyakh po ritorike v obrazovatel'nom protsesse (na primere polikul'turnoi auditorii sotsial'nogo fakul'teta

Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta) // Slavyanskii mir. Dialog kul'tur: Sbornik nauchnykh statei. – Omsk, Kemerovo: KemGUKI, 2011. – Ch. 2.

20. *Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G.* Delovaya ritorika: Uchebnoe posobie dlya vuzov. – M.: IKTs «MarT», Rostov n/D.: Izdatel'skii tsentr «MarT», 2004.

21. *Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G.* Kul'tura i iskusstvo rechi. Sovremennaya ritorika. – 2-e izdanie. - Rostov n/D: Feniks, 1998.

22. *Gamzatov R.G.* Moi Dagestan. Konstitutsiya gortsa / sost. G. Rasulov. – Makhachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2002.

23. *Ippolitova N.A.* Obshchaya ritorika: uchebnoe posobie / N.A. Ippolitova, E.L. Erokhina i dr. – M.: Izdatel'stvo «Ekzamen», 2012.

24. *Klyuev E.V.* Ritorika (Inventsiya. Dispozitsiya. Elokutsiya): Uchebnoe posobie dlya vuzov. – M.: Prior, 2001.

25. Koran / Per. I.Yu. Krachkovskogo. – Izd. 2-e. – M.: Nauka, 1986.

26. *L'vov M.R.* Ritorika. Kul'tura rechi: uch. posobie dlya studentov gumanitarnykh fakul'tetov vuzov. – M.: Academia, 2002.

27. Obrazovatel'nyi blog Malika Dzhamalutdinovicha Vadzhibova «Kul'tura rechi. Ritorika». URL: <http://krriritoricadag.blogspot.ru> (Data obrashcheniya: 10.02.2017).

28. Pedagogicheskaya ritorika. Spetsifika pedagogicheskogo obshcheniya. URL: http://sapunova58.narod.ru/lk-pr_sppo.htm (Data obrashcheniya: 25.02.2017).

29. *Chekhov A.P.* Povesti i rasskazy. – M.: Detskaya literatura, 1970.

ABOUT CREATIVE WORKS ON RHETORIC FOR DAGESTAN STUDENTS

M.D. Vadzhibov
Dagestan State University

Abstract. The article presents information about those creative works that we use at the lessons on Rhetoric at the Dagestan University. To be exact: compositions, dialogues, verbal role-playing games, rhetorical trainings, essays, etc. At the same time, the publication reflects a variety of relevant assignments on topics and content that we have been using for a long time according to the established tradition in a multinational society, and were invented relatively recently new types of exercises. Experience has led us to the idea that well-prepared and prepared beforehand creative work in the educational process is always in demand and effective. Both oral and written mini-compositions are impromptu, which clearly show what knowledge has been acquired by a young man and how well he has developed the skills and of public speaking. These types of exercises not only develop the speech of a bachelor or master student, but also make rhetorical engagement interesting and creative, which is important in the specifics of teaching oratorical art and presenting teaching materials in a multicultural student audience.

Keywords: creative work, Rhetoric, the Dagestan State University, multicultural student audience, prepared beforehand material, offhand speech, types of exercises,

the peculiarity of using written and sounding speech in a multinational educational institution.

Сведения об авторе

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), главный редактор журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Дулэбова Ирина, PhD, доцент кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета, Университет им. Коменского в Братиславе (Братислава, Словакия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 372.881.161.1

ПОНЯТИЯ «ВРЕМЯ» И «ПРОСТРАНСТВО» НА СЕМИНАРАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: РУССКО-СЛОВАЦКИЙ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ *

И. Дулебова

Университет им. Я. Коменского

Аннотация. В статье в сопоставительном словацко-русском аспекте подробно рассматривается национально обусловленное понимание концептосфер «пространство» и «время», причем сосредоточивается внимание на необходимости сравнительного подхода при идентификации общего и особенного на уровне их лингвистического и культурологического восприятия.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, языковая картина мира, время, пространство.

Главной целью занятий по межкультурной коммуникации, весьма популярных сегодня в учебных вузовских программах Словакии, является приобретение студентами межкультурной компетентности, т. е. приобретение знаний, помогающих избежать возможного возникновения проблем и конфликтов в процессе коммуникации и позволяющих эффективно взаимодействовать с представителями других культурных общностей. *«Современная модель обучения русскому языку как иностранному в словацких университетах, как правило, ориентирована на культурологический контекст»* [1, с. 402].

Описание и сравнение коммуникативных культур близкородственных языков (русского и словацкого) имеет свою специфику и определенные трудности, поскольку *«наблюдения показывают, что степень близости этих коммуникативных культур весьма высока, и исследование практически не выявляет каких-либо эндемичных или лакунарных коммуникативных фактов и явлений в сравниваемых культурах. Вместе с тем, описание близкородственных коммуникативных культур имеет важное значение для обучения соответствующим языкам представителей данных культур - ведь коммуникативное поведение представляет собой важный аспект лингводидактики»* [2, с. 3].

В широко популярной сегодня как в России, так и в Словакии теории межкультурной коммуникации давно стало постулатом утверждение, что поведение участников общения определяется ценностями их культур и особенностями в восприятии основных жизненных понятий (на первый взгляд в наших славянских культурах кажущихся порой идентичными), истинная степень различия которых, однако, *„может породить возникновение*

* Данная статья подготовлена в рамках проекта KEGA Vysokoškolská učebnica Ruské lingvoreálie с регистрационным номером 072UK-4/2015/.

межкультурных барьеров и ситуаций коммуникативных неудач“ [4, с. 25]. В каждой культуре в течение веков формируются свои ценностные ориентации, выражающиеся в специфическом отношении к природе, времени, пространству, личной свободе, дистанции власти, характеру общения, женскому и мужскому началу, коллективизму и индивидуализму и пр. Критериев выбора культурных детерминант сегодня в научной литературе множество, однако данная тема не является предметом нашей статьи. Мы лишь подробнее остановимся на двух из них в сопоставительном словацко-русском контексте, а именно на национально обусловленном восприятии концептосферы понятий «*пространство*» и «*время*», в вопросе основополагающего значения которых в аспекте межкультурной коммуникации сходится большинство авторов.

Данная проблематика весьма интересна с точки зрения дидактической, а именно адекватного восприятия словацкими студентами (изучающими русский язык как иностранный или русский как язык будущей специальности) выражений близкородственного языка, которые иногда и звучат одинаково, являясь межъязыковыми омонимами, которых в западнославянских и восточнославянских языках, как мы знаем, немало. Например, в выражении понятий, связанных со временем, это в первую очередь слова *день/deň, ночь /noc, вечер/večer, вчера/včera, завтра/zajtra, месяц/mesiac, секунда/sekunda, минута/minúta, столетие/storočie, тысячелетие/tisícročie* и т. д. Вопрос этимологии данного явления, разумеется, разный. Это и общая праславянская основа некоторых слов, и заимствования из других языков в диахроническом аспекте, и пр.

С точки зрения лингводидактики, рассматриваемая ситуация интересует нас в аспекте синхронном, а именно как сегодня соотносятся денотаты и коннотаты данных фоновых слов в языках русском и словацком, а значит, и в сознании их носителей. Например, понятия *утро, день, вечер*, являясь похожими, не являются тождественными. Банальное *позвоните утром* может привести в данном случае к возникновению коммуникативной неудачи: ведь звонить до девяти утра у русских не принято, а у словаков звонок и в восемь утра является явлением абсолютно нормальным. Утренние лекции в российских вузах начинаются позже, нежели в словацких, в которых первое занятие в расписании стоит уже в 7.20. То же самое и с вечерними звонками: в Словакии звонить после 21.00 считается неприличным, хотя чрезвычайно важные обстоятельства могут оправдать звонок максимально до 22.00. В русской же культуре звонок и в 23.00 не считается чем-то из ряда вон выходящим. То же самое происходит, например, и с понятием *дневное время обеда*. Словацкие обеды повсеместно (и в школах, и на предприятиях, и ресторанные бизнес-ланчи, и т. д.) соотносятся в сознании словаков со временем 11-13 часов, в то время как русские традиции дневное время обеда воспринимают как более позднее.

Возможные коммуникативные недоразумения в связи с разницей в описываемых понятиях более чем очевидны. А разница в выражении «*встретимся в пять часов* и *часов в пять*» в словацком языке вообще не существует и означает, на наш взгляд, отраженное в языке традиционное, более

необязательное (по сравнению с европейским) отношение русского культурного архетипа в понимании точного времени. По-словацки можно сказать лишь *приблизительно в пять часов*, и сопротивление языка в отношении простой перемены порядка слов нам кажется показательным. Аналогично простой перестановкой слов в русском языке значительно меняется смысл выражений *через три часа* и *часа через три* (что опять же тяжело понять простым переводом слов словацкому студенту). Как видим из наших примеров, «каждая культура имеет свой собственный язык времени, который необходимо знать ещё до общения в другой стране» [3, с. 103]. Разница менталитетов и национальных характеров, несовпадение ценностных ориентиров, расхождения в пресуппозициях и фоновых знаниях даже при продвинутом уровне владения языком на практике часто ведут к так называемым культурологическим помехам, следствием чего может стать коммуникативная неудача.

По критерию отношения в обществе ко времени можно определить и культурную направленность социума и отдельной к нему принадлежащей личности. Многие исследователи приходят к выводу, что в культурах с преобладающей ориентацией на *прошлое* главное внимание уделяется традициям, родственным и семейным связям. По нашему мнению, именно к такому типу культуры и относится русская. Данный тип культуры «*позволяет фокусироваться на нескольких действиях одновременно, не всегда следовать запланированным срокам, изменять планы, заниматься делами по мере возможностей, часто медленно, поскольку время воспринимается как неисчерпаемый ресурс*» [3, с. 104]. При ориентации на *настоящее* время фиксировано, люди пунктуальны, время воспринимается как явление необратимое и поэтому очень ценное. Трансформационные процессы, происходящие в Словакии в последние десятилетия, и возвращение её жителей к традиционным западным жизненным ценностям позволяют утверждать, что словаки сегодня относятся к культурам с ориентацией на настоящее время.

В большинстве учебников и исследований по межкультурной коммуникации в вопросе о восприятии *пространства* представителями разных культур мы преимущественно находим рассмотрение параметров приемлемой межличностной дистанции в процессе общения. Традиционно подчёркивается, что в культурах таких стран, как Италия, Франция, Россия, Испания, Турция, латиноамериканские государства и др., люди в общественных местах не боятся физических контактов и при личном общении допускают более тесную дистанцию, нежели представители североевропейских стран, США, Германии и др. На наш взгляд, исходя из личных многолетних наблюдений, именно по этому критерию принципиальной разницы между русскими и словаками не существует. Единственное различие при соблюдении дистанции мы наблюдали в очередях, например, в кассу, на транспорт, к банковскому автомату и т. д. (в Словакии данная дистанция значительно больше, а в России иногда вообще не приходится говорить о какой-либо дистанции). При личном же и даже профессиональном общении разницы в соблюдении расстояния между людьми в наших культурах почти нет.

Но вопрос восприятия некоторых понятий, касающихся пространства, в наших языках действительно заслуживает внимания. Само собой разумеется, что понятия *метр*, *километр* и подобные никаких дополнительных, так называемых фоновых значений не имеют. Но если взять, к примеру, понятия *далеко/d'aleko* и *близко/blízko*, при всей кажущейся их тождественности и лёгкости фонетического восприятия и последующего запоминания, в плане представлений о семантике данных понятий в словацкой и русской ментальности уже будет существенная разница. Это обусловлено, на наш взгляд, в первую очередь тем, что территория России и в историческом, и в современном контексте несопоставимо огромна по сравнению с территорией маленького центральноевропейского государства Словакия, в котором на любой из дорог конец одной деревни является зачастую началом другой, городские расстояния сравнительно малы (в Словакии нет ни одного города-миллионера), да и расстояния до соседних государств и их столиц с точки зрения русского человека можно обозначить как *рукой подать*. Данная фраза имеется почти в дословном переводе и в словацком языке, но русское сочетание *рукой подать* значительно отличается от словацкого *na dosah ruky*. Словацкие студенты после стажировки в Москве долго вспоминают с улыбкой московское *здесь недалеко* и даже *за углом*, хотя ситуации, возникшие в результате их непонимания московского *недалеко* и *близко*, можно в общем-то отнести именно к разряду коммуникативных неудач. То же самое касается, например, и знаменитой русской поговорки *в тесноте, да не в обиде*. Русское представление о тесноте (например, в контексте печально известного *квартирного вопроса*) существенно отличается от его дословного перевода *v stiesnených podmienkach* в восприятии центральноевропейского жителя. Понятие *коммунальная квартира* на занятиях по лингвострановедению студентам приходится объяснять довольно подробно, поскольку аналога в Словакии даже в социалистический период ни в жизни, ни в языке не образовалось. Семантика слов с пространственным значением, как видим в приведённых примерах, действительно может быть различна, и простой перевод часто не даёт адекватного восприятия данного понятия другой культурой, что впоследствии может привести в рамках межкультурной коммуникации к ситуациям непонимания.

Данный аспект при обучении русскому языку нам не следует упускать из виду. Поэтому мы полностью согласны с мнением, что при составлении учебников для обучающихся русскому языку необходимо *«сосредоточить наше внимание на проблематике национального элемента, а также на необходимости сопоставительного подхода при идентификации общего и особенного на уровне лингвистического и культурологического аспекта»* [5, с. 67]. Что же касается лингводидактики иных языковых ареалов, то приходится порой признать тот факт, что в *«некоторых словацких вузах культурологический аспект в лингводидактике иностранных языков отсутствует, хотя в сфере высшего образования усилия авторов учебников и преподавателей должны быть сконцентрированы и на повышении уровня*

познавательной, прагматической и лингвокультурологической составляющей обучения» [7, с. 138].

Главной целью занятий при данном подходе является стремление к тому, «чтобы коммуниканты различных культур в дальнейшем могли успешно предотвращать недорозумения, вызванные транскультурными барьерами, освоив стандартные культурные модели, которые с точки зрения межкультурной психологии представляют собой типичные формы восприятия, мышления, способов оценки действительности и коммуникации большинства представителей данной культуры» [6, с. 146].

Литература

1. Зеленицка Е. Диалог культур в условиях университетского обучения в Словакии // Мова і культура. - 2012. - Вип. 15, т. 4.
2. Пипер П., Стернин И.А. Национальные особенности коммуникативного поведения // Коммуникативное поведение. - Вып.19: Коммуникативное поведение славянских народов. - Воронеж, 2004.
3. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
4. Charfaou E. Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu // Univerzita Komenského v Bratislave. - 2014.
5. Kvapil R. Význam komparácie v cudzojazyčnej edukácii // Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII. Bratislava : Z-F LINGUA, 2012.
6. Pekarovičová J. Slovenčina ako cudzí jazyk: predmet aplikovanej lingvistiky. - Bratislava: Stimul, 2004.
7. Rizeková I. Jazyk ako duchovná sila // Ianua ad linguas hominesque reserata IV., Noailles, 2012.

References

1. Zelenicka E. Dialog kul'tur v usloviyah universitetskogo obucheniya v Slovakii // Mova i kul'tura. - 2012. - Vip. 15, t. 4.
2. Piper P., Sternin I.A. Nacional'nye osobennosti kommunikativnogo povedeniya // Kommunikativnoe povedenie. - Vyp.19: Kommunikativnoe povedenie slavyanskikh narodov. - Voronezh, 2004.
3. Sadohin A.P. Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii: Uchebnoe posobie dlya vuzov. – M.: YUNITI-DANA, 2004.
4. Charfaou E. Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu // Univerzita Komenského v Bratislave. - 2014.
5. Kvapil R. Význam komparácie v cudzojazyčnej edukácii // Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII. Bratislava : Z-F LINGUA, 2012.
6. Pekarovičová J. Slovenčina ako cudzí jazyk: predmet aplikovanej lingvistiky. - Bratislava: Stimul, 2004.
7. Rizeková I. Jazyk ako duchovná sila // Ianua ad linguas hominesque reserata IV., Noailles, 2012.

**CONCEPTIONS “TIME” AND “SPACE”
AT SEMINARS ON INTERCULTURAL COMMUNICATION:
RUSSIAN-SLOVAK COMPARATIVE PERSPECTIVE**

I. Dulebova

University named after Ya. Komensky

Abstract. In the given paper we examine understanding of nationally conditioned conceptions of *space* and *time* in a comparative Slovak-Russian perspective, pointing out that there is a need in applying a comparative approach towards identification of common and particular characteristics from a viewing angle of linguistic and cultural studies.

Keywords: intercultural communication, linguistic picture of the world, time, space.

Сведения об авторе

Дулебова Ирина, PhD, доцент кафедры русистики и восточноевропейских исследований философского факультета, Университет им. Коменского (Братислава, Словакия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Магомедова Тамара Ибрагимовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), ответственный секретарь журнала «Дидактическая филология».

УДК 378.016:811(04)

ОБ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

А.Н. Магомедова

Дагестанский государственный университет

З.С. Омарова

Дагестанский государственный университет

Аннотация. Обучение деловому английскому языку является важным и трудоемким процессом, при котором учитывается тот факт, что результативность обучения во многом зависит от разнообразия видов деятельности, используемых лектором в своей работе. Статья представляет собой анализ примеров, успешно реализуемых при обучении деловому английскому языку магистрантов-психологов факультета психологии и философии ДГУ.

Ключевые слова: лингводидактика, виды деятельности, деловой английский язык для психологов, магистратура факультета психологии и философии ДГУ.

В последние годы среди методистов упрочилось мнение о важности лингводидактики. Лингводидактика – отрасль методической науки, которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения и получения их неразрывной связи с природой языка и общения. Это методологический аспект теории обучения. Лингводидактика интегрируется с философией языка, лингвистикой, психологией, социопсихологией и формирует общие закономерности обучения иностранным языкам.

Современное обучение иностранным языкам ведется в русле коммуникативно-деятельного и личностно-ориентированного подходов с учетом роли и значения человеческого фактора. В качестве такого фактора и выступает вторичная языковая личность, как центральная категория лингводидактики.

Ныне объект исследования лингвистики – язык, который является предметом обучения на занятиях по иностранному языку.

Понятие вторичной языковой личности выступает в качестве самообразующего фактора процесса обучения иностранным языкам. Оно позволило по-новому подойти к обоснованию методических категорий и подходов.

Вторичная языковая личность – совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур.

Все это учитывается при обучении деловому английскому языку в магистратуре нелингвистического факультета, а именно факультета психологии и философии ДГУ.

Выпускникам неязыковых факультетов английский язык нужен в основном для постижения глубин специальности, а также для практического употребления в профессиональной деятельности, для деловой коммуникации и повседневного общения.

Поэтому главной задачей на факультете психологии и философии является формирование у магистрантов умений использовать иностранный язык для практической работы по специальности, для повышения своего профессионального уровня, достижения карьерных целей. Это реализация эффективной, деловой и межличностной коммуникации.

Именно эта задача стоит при обучении деловому английскому языку в магистратуре факультета психологии и философии ДГУ.

Целями курса «Деловой английский язык» в непрофильной магистратуре являются развитие и углубление профессионально ориентированной языковой компетенции магистрантов-психологов и подготовка к успешной сдаче экзамена при поступлении в аспирантуру.

Поскольку после двух- или трехлетнего перерыва в обучении языку магистрантам требуется восстановить ранее приобретенные языковые навыки, то программу обучения следует строить на фоне общекоммуникативной направленности обучения и междисциплинарного подхода. При этом используется комплексный подход к формированию речевых умений и навыков.

Основное внимание уделяем коммуникативному, культурологическому и технологическому аспектам. Рассматриваем реальные ситуации современного делового общения, а также психологические коллизии.

В частности, целенаправленно изучаем различные случаи коммуникативных неудач и конфликтов в сфере бизнеса и профессиональной деятельности. При этом с психологической точки зрения подвергаем ситуацию психоанализу.

Например, предлагаются следующие ситуации:

Ситуация №1

Suppose, for example, you walk across the street. This act can be described in terms of the firing of the nerves that activate the muscles that move the legs that transport you across the street. It can also be described without reference to anything within the body; the green light is a stimulus to which you respond by crossing the street. Or your action might be explained in terms of its ultimate purpose; you plan to visit a friend, and crossing the street is one of many acts involved in carrying out the plan [1, с. 11].

Перевод

Предположим, что вы переходите улицу. Это действие можно описать с точки зрения возбуждения нервной системы, которая активизирует мышцы, приводящие в движение ноги, которые транспортируют вас через улицу. Можно описать и без ссылки на телесные функции; т. е. зеленый свет светофора является стимулом, на который вы реагируете, пересекая улицу. Или ваше действие можно объяснить с точки зрения вашей конечной цели; вы планируете навестить друга, и движение через улицу лишь одно из многих,

задействованных для осуществления вашего плана. Как существует множество описаний поведенческих актов, так существуют и множество подходов к изучаемому предмету.

Ситуация №2

You are a new employee in a company and eager to become a strong professional and a good friend for your coworkers. In dealing with your colleagues, you have tried to work collaboratively, offering assistance that was very much appreciated and expecting assistance in return. You have noticed, however, that whenever you have asked for help, your colleagues have been somewhat surprised and reluctant.

One day you confronted one of your colleagues on this issue. You asked her why she thought it was okay to take help to give it in return.

She said: «I never asked for your help. I thought you were just being kind. I certainly don't expect that kind of help».

What would you do in this situation?

Перевод

Вы новый сотрудник в компании и стремитесь стать крепким профи и добрым другом для ваших коллег. При взаимодействии с коллегами вы старались предлагать помощь и взаимовыручку, что было принято с благодарностью.

Но, в ответ ожидая содействия в работе, вы заметили, однако, что когда бы вы ни попросили помощи, ваши коллеги были удивлены и соглашались неохотно.

И однажды вы напрямую задали вопрос вашей коллеге о том, почему помощь принимается с удовольствием, но не возвращается подобным образом.

И она ответила: «Я никогда не просила вас помочь. Думала, что вы просто хотите быть милым. Я не нуждаюсь в помощи такого рода».

Чтобы вы сделали в такой ситуации?

Магистранты должны уяснить, что главной проблемой является не столько языковое различие, сколько различие национальных сознаний участников общения.

В ходе обсуждения ситуаций задаются разнообразные вопросы, выявляющие суть психологического различия участников конфликта. Рассмотрение подобных ситуаций – коммуникативных неудач, непонимания при межкультурном общении могут стать эффективным средством обучения основам деловой межкультурной коммуникации.

Важно также сформировать у магистрантов практические навыки составления резюме при поиске работы, прохождения интервью на английском языке. При этом кандидат на должность обязан представить себя и свою квалификацию в наиболее выгодном свете. Это невозможно без знания культурных особенностей делового общения на английском языке.

Следовательно, представляется эффективным предлагать в непрофильной магистратуре такие виды заданий, как изучение англоязычных и русскоязычных объявлений о поиске и предложении работы в

сопоставительном аспекте, анализ и усвоение правил составления резюме на английском языке, подготовку речи для самопрезентации на собеседовании. В этом случае становится важным изучение магистрантами лексико-фразеологических норм делового английского языка.

Работая над лексикой, магистранты должны учитывать специфику лексических средств делового и профессионального дискурса, обилие многозначных служебных и общенаучных слов, терминов и интернационализмов [2, с. 51-54].

Магистрант должен владеть наиболее употребительными фразеологическими сочетаниями, встречающимися в подязыке профессионального общения, а также в ситуациях делового общения. Необходимо обратить внимание на метафоричность и идиоматичность современного английского языка.

Все чаще приходится сталкиваться с оформлением деловой документации и написанием деловых писем. Магистрантам необходимо знание особенностей делового стиля писем, резюме и т. д. Мы предлагаем задания по составлению пакета документов для приема на работу, изложения краткого содержания своей магистерской диссертации на английском языке и оформления ее в формате презентации.

При обучении деловому английскому языку в непрофессиональной магистратуре нам представляется важным овладение навыками составления реферата на основе англоязычной специальной литературы. Работа с иноязычной информацией по специальности будет также способствовать углублению знаний магистранта в избранной им области научного знания.

Главный акцент при обучении деловому английскому языку по направлению «Психология» делается на развитии самостоятельности магистранта, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения. С этой целью предусматривается значительный объем самостоятельной работы, включающей выполнение различных заданий с использованием персонального компьютера, а также групповых и индивидуальных проектов.

Литература

1. Мельник Л.А., Зенкевич Е.Б. Английский язык для психологических факультетов: учебное пособие. – М.: ТК «Велби», Издательство «Проспект», 2007.

2. Степанова М.М. Обучение деловому английскому в магистратуре нелингвистического вуза // Сборник научных трудов. Вып. 4. Материалы Международной филологической конференции (18.03.2010 г.). Факультет филологии и искусств СПбГУ. Отв. ред. Л.А. Девель. – СПбГУ: ООО «Культинформпресс», 2010.

References

1. *Mel'nik L.A., Zenkevich E.B.* Anglijskij yazyk dlya psihologicheskikh fakul'tetov: uchebnoe posobie. – M.: TK «Velbi», Izdatel'stvo «Prospekt», 2007.
2. *Stepanova M.M.* Obuchenie delovomu anglijskomu v magistrature nelingvisticheskogo vuza // Sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 4. Materialy Mezhdunarodnoj filologicheskoy konferencii (18.03.2010 g.). Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU. Otv. red. *L.A. Devel'*. – SPbGU: OOO «Kul'tinformpress», 2010.

ABOUT TRAINING BUSINESS ENGLISH MAGISTRATES- PSYCHOLOGISTS

A.N. Magomedova
Dagestan State University
Z.S. Omarova
Dagestan State University

Abstract. Training Business English presents an important and difficult process, taking into consideration the fact that the effectiveness of it much depends upon a variety of the types of activity, used by the lecturer in the work. The paper provides such analysis, which is successfully carried out in training Business English for Psychologists, searching for Master Degree at the Faculty of Psychology and Philosophy of the Dagestan State University.

Keywords: linguomethodology, types of the activity, Business English for Psychologists, Magistracy of the Faculty of Psychology and Philosophy of the Dagestan State University.

Сведения об авторах

Магомедова Адигат Нурахмагаджиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), редактор-переводчик журнала «Дидактическая филология».

Омарова Зарифа Султанмурадовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия).

Рецензент

Нифанова Татьяна Сергеевна, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания Северодвинского филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 372.881.1

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПРИЕМ «СОЗДАНИЕ УЧАЩИМИСЯ САЙТА, ПОСВЯЩЕННОГО ИЗУЧАЕМОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Е.В. Малова

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Аннотация. В статье рассматриваются сущность информационной компетенции в контексте компетентностного подхода и методы и приемы ее формирования у учащихся на уроках иностранного языка. Предлагаются описание интегративного приема по созданию учащимися сайта иностранного языка, формы работы с ним, его достоинства и значение в процессе формирования и развития информационной компетенции.

Ключевые слова: информационная компетенция, методы и приемы формирования информационной компетенции, информационные технологии, интегративный прием, медиатека.

Компетентностный подход в обучении предполагает овладение различными знаниями в комплексе. Знания, умения и навыки складываются в набор компетенций, которыми должны овладеть учащиеся. Академик А.В. Хуторской определяет компетенцию как *«совокупность качеств личности, необходимых для качественной деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов»* [4].

В списке целей российского образования выделяется система ключевых компетенций. А.В. Хуторской дал информационную компетенцию как одну из ключевых образовательных компетенций. Под информационной компетенцией он понимает *«умения по самостоятельному поиску, анализу и отбору необходимой информации, ее организации, преобразованию, сохранению и передаче при помощи реальных объектов (телевизор, компьютер, магнитофон, телефон, факс, принтер, модем) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, СМИ, Интернет, электронная почта)»* [5].

С.В. Тришина считает, что информационная компетенция представляет собой *«интегративное качество личности, которое подразумевает процессы отбора, трансформации и генерирования информации, что, в свою очередь, позволяет вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать наиболее выгодные решения в разнообразных сферах деятельности»* [3].

Н.Х. Насырова выделила следующие компоненты рассматриваемой нами компетенции: мотивацию, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств информации; совокупность общественных, естественных и технических знаний, отражающих систему современного информационного общества; знания, составляющие информативную основу поисковой познавательной деятельности, способы и

действия, определяющие операционную основу поисковой познавательной деятельности [2].

На основании этих положений и различных определений информационной компетенции в контексте нашего исследования мы понимаем под информационной компетенцией знания и умения учащегося, которые он может применять на практике по поиску и обработке информации, пользуясь различными источниками, средствами информации и информационными технологиями. Кроме того, информационную компетенцию иногда называют информационной культурой или информационной грамотностью.

Рассмотрев определения и характеристики информационной компетенции, данные различными исследователями, мы пришли к заключению, что по причине развитых информационных технологий информационная грамотность учащихся во многом связана с использованием компьютеров и других электронных устройств, а также сети Интернет. Эта сторона компетенции ярко выражена в вышеприведенном определении Хуторского.

Информационная компетенция формируется с помощью большинства учебных предметов, в том числе на уроках иностранного языка. Иностранный язык как школьный предмет обладает особым развивающим и образовательным потенциалом, благодаря чему он может внести незаменимый вклад в формирование и совершенствование информационной грамотности учащихся. На уроках иностранного языка необходимо знакомиться с огромным количеством информации лингвострановедческого, исторического, эстетического, географического характера. Сегодня учитель использует новые технологии: ресурсы сети Интернет, интерактивную доску, мультимедийные программы обучения ИЯ (иностранному языку), компьютер наравне с работой с литературными источниками и справочниками. Это расширяет кругозор учащихся, мотивирует их и формирует у них навыки работы с информацией [1].

Существуют различные методы и приемы формирования информационной компетенции. К наиболее распространенным из них относят метод проектов, в том числе телекоммуникационные проекты, выпуск печатных и электронных СМИ.

Существует несколько типов уроков, на которых особое место уделяется развитию информационной компетенции с помощью информационно-коммуникационных технологий. Это урок, на котором компьютер используется для демонстрации материала (презентации, аудио- и видеоматериалы); урок с использованием электронных пособий и учебников и компьютерных программ; урок с использованием сети Интернет (учащиеся работают на уроке в режиме онлайн); урок с комбинированным использованием информационно-коммуникационных технологий (урок, на котором учителем могут использоваться, например, и демонстрация презентации, и работа учащихся в Интернете).

Как видно из вышесказанного, в современной российской школе применяется определенное количество методов и приёмов для формирования информационной компетенции. На основании существующих приёмов мы разработали интегративный прием, который заимствует элементы метода

проектов и метода выпуска электронной периодики. Это создание и поддержка сайта изучения иностранного языка.

Существует множество сайтов, посвященных изучению иностранных языков, созданных учителями школ. Это весьма популярная практика. Согласно нашей разработке, учитель предлагает организацию, оформление и ведение подобного сайта самим учащимся. Педагог в этом случае играет роль консультанта. Вместе с учениками он обсуждает название и разделы электронного ресурса, демонстрирует принципы работы, алгоритм поиска и добавления информации на сайт. В сети Интернет существует достаточное количество платформ для создания сайтов (конструкторов сайтов): uCoz, Wix, uKit и многие другие, предоставляющие большие возможности для организации собственного сайта со структурой (деревом) сайта любого объема. Примерный список разделов, предлагаемых ученикам на выбор, может быть следующим: главная страница, полезные ссылки (ссылки на интересные сайты), аудиоматериалы, видеоматериалы, тесты, грамматика, лексика, пресса, новости и т. д. Разделы меню также можно классифицировать по тематическому принципу, по сформированным рабочим группам и классам. Учащиеся получают разнообразные задания, которые могут быть выполнены на уроке либо дома:

- найти ту или иную информацию (например, статью зарубежного издания по теме защиты окружающей среды в Англии, Германии, анимационный фильм по теме «Дружба»);
- составить задание на пройденную тему по грамматике;
- подготовить презентацию по изученной теме;
- добавить презентацию в соответствующий раздел сайта и пр.

Работать учащиеся могут индивидуально, в парах, группах. На уроке демонстрируются и обсуждаются результаты проделанной работы. В дополнение к этому, сайт может быть использован и как платформа для создания, демонстрации и хранения проектов учащихся.

Мы считаем, что данный прием обладает набором неоспоримых достоинств: он позволяет воплотить личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы в обучении (учащийся выступает как активный, творческий субъект учебного процесса), сформировать навыки самостоятельной работы учащихся, осуществить контроль и оценку собственной деятельности и деятельности одноклассников, повысить мотивацию учащихся. Хотя этот прием направлен на формирование и развитие информационной компетенции учащихся, научить ребенка искать, отбирать, трансформировать, анализировать, передавать и хранить информацию, используя при этом современные информационные технологии, - задача важная.

О результате пополнения данного сайта работами учеников и самого учителя можно говорить о создании своего рода медиатеки, которая может быть использована в работе с последующими поколениями учащихся. При этом в качестве методического портфеля учителя медиатека может быть включена в профессиональное портфолио учителя и ученические портфолио.

В заключение отметим, что в современном обществе человеку приходится иметь дело с огромным количеством информации. Поэтому значение информационной компетенции не может быть переоценено. Предложенный нами прием достаточно широко отражает элементы информационной компетенции и включает в себя задачи по ее формированию и развитию.

Литература

1. *Крайнова И.Е.* Формирование информационной культуры на уроках английского языка // Молодой ученый. URL: <http://moluch.ru/archive/98/21900/> (Дата обращения: 22.11.2016).
2. *Насырова Н.Х.* Технология развития информационной компетентности студентов гуманитарных факультетов/ URL: http://old.kpfu.ru/gum_konf/ot1.htm (Дата обращения: 22.11.2016).
3. *Тришина С.В., Хуторской А.В.* Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования/ URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (Дата обращения: 03.11.2016).
4. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Дата обращения: 22.11.2016).
5. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Дата обращения: 02.11.2016).

References

1. *Krajnova I.E.* Formirovanie informacionnoj kul'tury na urokah anglijskogo yazyka // Molodoj uchenyj. URL: <http://moluch.ru/archive/98/21900/> (Data obrashcheniya: 22.11.2016).
2. *Nasyrova N.H.* Tekhnologiya razvitiya informacionnoj kompetentnosti studentov gumanitarnyh fakul'tetov/ URL: http://old.kpfu.ru/gum_konf/ot1.htm (Data obrashcheniya: 22.11.2016).
3. *Trishina S.V., Hutorskoj A.V.* Informacionnaya kompetentnost' specialista v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya/ URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (Data obrashcheniya: 03.11.2016).
4. *Hutorskoj A.V.* Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (Data obrashcheniya: 22.11.2016).
5. *Hutorskoj A.V.* Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Data obrashcheniya: 02.11.2016).

THE INTEGRATIVE METHOD OF «CREATING BY STUDENTS A WEBSITE DEDICATED TO STUDYING FOREIGN LANGUAGES» AS A MEAN OF INFORMATION COMPETENCE' FORMATION

E.V. Malova

Elets State University after I.A. Bunin

Abstract: The article deals with the essence of the information competence in the context of the competence-based approach, as well as the methods and techniques of its formation at foreign language lessons. A description of the integrative technique «creating a website of a foreign language by students», the ways of working with it, its advantages and significance in the formation and development of the information competence has been illustrated.

Keywords: information competencies, methods and techniques of the formation of information competence, informational technologies, an integrative technique, media library.

Сведения об авторе

Малова Елизавета Викторовна, магистрант кафедры романо-германских языков и перевода, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Елец, Россия).

Научный руководитель

Бакурова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Елец, Россия).

Рецензент

Ашурбекова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 378.14

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ОМОНИМАМ И ПАРОНИМАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.И. Хан

Псковский государственный университет

Аннотация: В статье рассматривается актуальная лингвометодическая проблема формирования лексических навыков иностранных студентов неязыковых факультетов на материале омонимов и паронимов русского языка. Даются определение лексического навыка, примеры тренировочных упражнений, образцы лексикографической репрезентации омонимов и паронимов иноязычному адресату.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексика, лексические навыки, паронимы, омонимы, культура речи, словарь омонимов, словарь паронимов, словарная статья.

Фонетическая и грамматическая правильность речи иноязычных студентов не свидетельствует о полном совершенном владении языком, т. к. это невозможно без накопления в памяти новой лексики, без обогащения словарного состава учащегося. Лексика русского языка, как и любого другого развитого языка, представляет собой огромный и многомерный языковой пласт. В связи с этим возникает вопрос: каким образом обеспечить максимально эффективное понимание и запоминание новых лексических единиц (ЛЕ), в том числе омонимов и паронимов?

В основе настоящей статьи лежит лингвометодическая проблема формирования лексических навыков студентов-инофонов неязыковых факультетов на материале омонимов и паронимов русского языка. На наш взгляд, привлечение языковой теории и обращение на уроках русского языка как иностранного (РКИ) к специальным упражнениям, способствующим формированию практических навыков использования омонимов и паронимов, могут привести к положительным результатам. Различение омонимов иностранными студентами может углубить их экстралингвистические знания, а правильное использование паронимов повысит корректность речи иностранцев, приблизит ее к уровню носителя языка.

Под лексическим навыком, как известно, понимается закрепленная и доведенная до автоматизма операция с лексическим материалом. И для того чтобы сформировать лексические навыки, нужно использовать упражнения с достаточным повторением изучаемых ЛЕ, их вариациями в сочетании с другими словами и использованием новых лексем в контексте. Владение лексическими навыками характеризуется как минимум тремя факторами: непосредственным знанием ЛЕ и их сочетательной способностью; пониманием

смысловых и структурных отношений между этими ЛЕ; умением грамотно распознавать и использовать ЛЕ как в письменной речи, так и в устной. В работе с инофонами также нельзя забывать об интерференции, которую необходимо либо ослабить, либо преодолеть.

Формируя лексические навыки иностранцев, можно использовать в ходе лексической работы следующие виды заданий [1, с. 71]:

1. *Определите, в каких случаях выделенные слова являются омонимами, а в каких – многозначными словами.*

2. *Подберите синонимы (антонимы, паронимы и т. д.) к данному слову.*

3. *Определите значение, в котором употреблено выделенное слово (выделенное преподавателем или курсивом в тексте).*

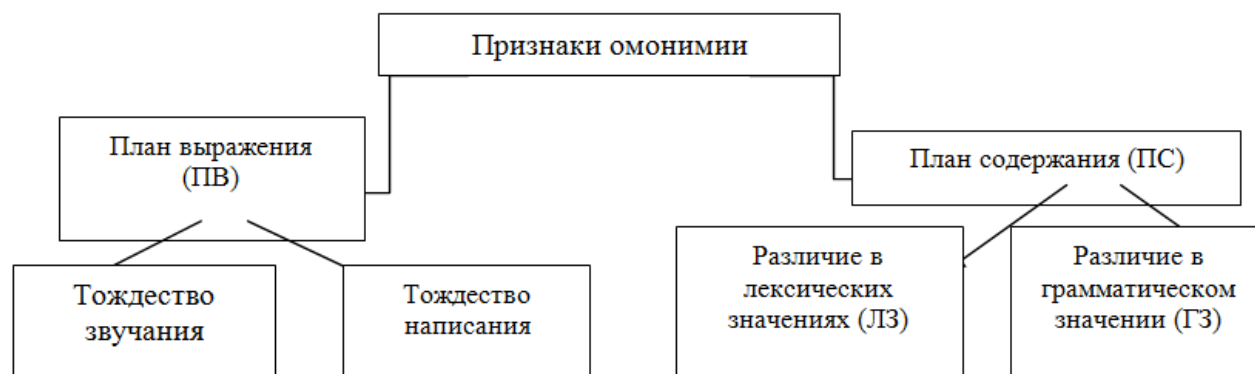
4. *Составьте словосочетания / диалог / рассказ с ... (антонимами, синонимами, паронимами, омонимами и т. д.).*

При введении новой лексики большое внимание необходимо уделять не только отбору слов, но и способам их толкования или же семантизации. Объяснение нового слова иностранному студенту может происходить двумя способами:

1) переводным способом, при помощи которого значение нового слова передается эквивалентом из родного языка учащегося (однако в таком случае возникает ряд трудностей: при переводе слова на родной язык студента преподаватель должен владеть иностранным языком на высоком уровне, а это не всегда возможно, к тому же группы иностранных студентов почти всегда многонациональны. При переводном обучении также может возникнуть проблема ложных значений, так называемых, межъязыковых омонимов и паронимов, проблема с многозначностью);

2) беспереводным способом [2, с. 205-208]. К данному способу относятся толкования слов при помощи наглядных материалов, жестов; определение слова с использованием уже известных слов; с помощью перечисления; при помощи подбора синонимов. Положительными моментами беспереводного способа являются развитие языковой догадки и формирование языковых ассоциаций. Выбор способа семантизации зависит от ряда причин, например, таких, как, общая подготовленность студентов и их уровень владения русским языком; от самих ЛЕ (принадлежат ли они к активному или пассивному словарю); от наличия наглядных материалов; от степени владения как преподавателем, так и студентами языком-посредником или владения преподавателем родным языком инофонов и т. д.

Процесс обучения омонимам и паронимам русского языка должен основываться на следующих принципах: учет психологических особенностей каждого учащегося, отбор эффективных методов и приемов в обучении иностранных студентов. При объяснении этих явлений важно четко выделять основные признаки омонимии и паронимии, представляя все это схематично [3, с. 139-140]. Например, при изучении омонимов, чтобы наглядно показать данное языковое явление, достаточно представить его в виде схемы.



Необходимость введения тем омонимии и паронимии в содержание обучения иностранных студентов мы видим и в том, что в учебниках РКИ этот материал не представлен. Однако в ходе исследования, обращаясь к составу утвержденных лексических минимумов и популярных учебников по РКИ, мы обнаружили в них достаточное количество слов – членов омонимических пар разных типов, например, *ручка (двери)* и *ручка* (уменьш. *рука*), *мой* (притяж. мест.) и *мой* (глагол в форме повел. накл.), *дорОга* (сущ.) и *дорогА* (кратк. прил.), *три* (числ.) и *три* (форма повел. накл.), *стОит* и *стоИт* и др.) и паронимических пар (*адресат // адресант*, *единственный // единый*, *подпись // роспись*, *экономический // экономичный*, *предоставить // представить*, *окончить // закончить*, *высокий // высотный*, *годовалый // годовой*, *дружеский // дружественный* и др.), которые могли бы привести к путанице в устной и письменной речи инофонов.

Немаловажную роль в изучении нового языка играет словарь, особенно тогда, когда затрагивается тема омонимов и паронимов. Мы пришли к выводу, что необходимо разработать специальный словарь омонимов и паронимов русского языка для иностранных студентов. Предложенный нами словарь максимально приближен к лексическим «нуждам» инофонов, примеры были взяты из различных современных источников, учитывались возможности дальнейшего использования на практике новых слов.

При составлении словаря омонимов и паронимов мы придерживались следующих принципов:

1) принципа, при котором заголовочные слова должны быть в начальной форме: для существительных – это форма именительного падежа, для прилагательных – форма мужского рода в именительном падеже;

2) принципа частотности, который основывается на том, что в словарь должны быть включены только часто употребляемые слова – для этого нами было проанализировано несколько учебников РКИ, лексические минимумы, словари русского языка;

3) принципов лексической ценности и сочетаемости: в наших пробных словарных статьях мы попытались представить только актуальную лексику, которую можно часто встретить в СМИ, в научных изданиях и др.;

4) принципа стилистической нейтральности: в словаре не представлены лексические единицы узкой стилистической принадлежности;

5) принципа, при котором слова даны в алфавитном порядке для большего удобства пользования словарем;

6) принципа, при котором лексические единицы сопровождаются необходимыми грамматическими пометами (*сущ., жен. р., муж. р., ср. р., ед. ч., мн. ч.* и др.).

При разработке концепции словаря перед нами стояли две важные задачи:

1. Традиционная лексикографическая репрезентация материала. На данном этапе от нас требовалось обеспечить отбор лексики, ее семантизацию, унифицирование всех необходимых помет.

2. Непосредственно проблема методического характера: как приспособить словарь к этапам обучения, как использовать его в различных видах речевой деятельности. При этом мы должны учитывать уровень учащихся, их непосредственно родной язык или язык-посредник.

Иллюстративные контексты отобраны из современных газет, журналов, из классической литературы, а также из электронных источников (Mail.ru, Yandex.ru, «Национальный корпус русского языка»). В некоторых случаях примеры были адаптированы. Иллюстративный материал подбирался так, чтобы адекватно и полно показать инофону значение слова.

Ниже мы приводим словарные статьи, которые можно использовать в процессе обучения.

Раздел «Омонимы»:

1. БОкс¹, бОкс² и бОкс³:

БОкс¹ – 'вид спорта: кулачный бой в специальных перчатках между двумя спортсменами'

• *Мировой чемпионат по боксу пройдет 21 апреля. В боксе выигрывает не только тот, кто сильнее, но и тот, кто умеет внимательно следить за своим противником.*

БОкс² - 'мужская причёска с коротко подстриженными висками и затылком'.

• *Прическа бокс – одна из самых популярных среди мужчин.*

БОкс³ - изолятор в лечебном учреждении.

• *Больных, доставленных скорой помощью, принимают в специальных боксах. Только родившиеся малыши помещаются в бэби-боксы.*

Раздел «Паронимы»:

★ **человЕчий // человЕчный // человЕческий:**

ЧеловЕчий – можно услышать в разговорной речи. Относящийся к человеку, принадлежащий ему и его качествам. Синоним: *человеческий*.

ЧеловЕч/ий: -ий язык; -ья жизнь, обувь; -ё жильё, общество; -ьи потребности, знания, ошибки;

• *Доносились **человечьи** голоса (М.Горький).*

• *Как взмолится золотая рыбка! Голосом молвит **человечьим**...(А.С. Пушкин).*

Человечный – отзывчивый, достойный называться человеком. Синонимы *человеколюбивый, чуткий*.

*ЧеловЕч/ный: -ный экзаменатор; -ная женщина; -ные поступки -
Еще с любовью бесконечной
Я рвусь из душной темноты
На каждый оклик **человечный**,
На каждый проблеск красоты (С. Надсон).*

ЧеловЕческий – прилагательное, по значению совпадающее со словом *человечий* (относящийся к человеку), но в отличие от него является литературным словом.

• *Тут я вспомнил, что, в сущности, **человеческий** глаз видит все предметы перевернутыми, а уже наш мозг восстанавливает их нормальное положение (Д. Гранин).*

•

Запомни! *Человечий // человеческий* различаются только сферой употребления: *человечий* можно услышать в разговорной речи. Среди двух вариантов выбирай **ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ!**

Таким образом, нами была представлена актуальность обучения омонимам и паронимам русского языка иностранных студентов. Мы также освещали проблемы, возникающие при обучении, и нами предлагаются образцы словарных статей, которые адресованы иностранным студентам и которые могут существенно облегчить освоение учащимися омонимов и паронимов.

Литература

1. *Вагнер В.Н.* Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание: учебное пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009.
2. *Гез Н.И.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высш. школа, 1982.
3. *Кулешова Р.В.* Методика обучения иностранных студентов-филологов омонимам русского языка: включенная форма обучения: дис. ...канд. пед. наук. - Белгород, 2006.

References

1. *Vagner V.N.* Leksika russkogo yazyka kak inostrannogo i ee prepodava-nie: uchebnoe posobie. – 2-e izd. – M.: Flinta: Nauka, 2009.
2. *Gez N.I.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole: uchebnik. – M.: Vyssh. shkola, 1982.
3. *Kuleshova R.V.* Metodika obucheniya inostrannyh studentov-filologov omonimam russkogo yazyka: vklyuchennaya forma obucheniya: dis. ...kand. ped. nauk. - Belgorod, 2006.

THE PROBLEM OF FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF FOREIGN STUDENTS ON THE EXAMPLE OF TEACHING HOMONYMS AND PARONYMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

L.I. Khan
Pskov State University

Abstract. The article addresses difficulties in formation of lexical competence by foreign students of the non-linguistic faculty using homonyms and paronyms of the Russian language as an example. The article also provides a description of lexical skills, examples of training exercises and samples of lexical entries with using homonyms and paronyms for foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, the vocabulary, lexical skills, paronyms, homonyms, culture of speech, dictionary of homonyms, dictionary of paronyms, lexical entry.

Сведения об авторе

Хан Людмила Игоревна, магистрант кафедры теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия).

Научный руководитель

Никитина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики гуманитарного образования, Псковский государственный университет (Псков, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

Рецензент

Халидова Рашидат Шахрудиновна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения русскому языку и литературе, Дагестанский государственный педагогический университет (Махачкала, Россия), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 159.9:316.77

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАРШРУТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО СЛОЖНОСОЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

А.С. Цховребов

*Санкт-Петербургское суворовское военное училище
Министерства обороны Российской Федерации*

Аннотация. В статье представлен экспериментальный дидактический маршрут внедрения системы обучения, способствующей развитию коммуникативных навыков учащихся-билингвов при изучении сложносочиненного предложения, а именно указаны основные этапы и наиболее эффективные методы и приемы в решении дидактических задач активного овладения русской связной речью старшеклассниками осетинской школы, что является конечной целью построения рациональной системы в методике организации работы по совершенствованию монологической речи школьников.

Ключевые слова: сложносочиненное предложение; коммуникативный подход; дидактический маршрут; система упражнений; методы и приемы.

Синтаксис – это уровень перманентного языкового творчества. В речевом акте говорящий не создает новые слова, но постоянно создает новые предложения, новые конструкции, новый текст. Вот почему так важно изучение синтаксиса в процессе овладения коммуникативными навыками, ибо в условиях двуязычия особо требуются, по мнению Э.С. Дзуцева, *«в умениях синтезировать текст, выразить свои мысли устно и письменно проявляется сам человек, его жизненный, общественный и интеллектуальный опыт»* [1, с. 58].

Успешное решение данной задачи во многом зависит от разработки оптимальной методической стратегии в области изучения синтаксиса, то есть создания целостной научно обоснованной системы обучения русскому языку в национальной школе, обеспечивающей продуктивное формирование и развитие синтаксических навыков в условиях национально-русского билингвизма.

Коммуникативно-речевой подход в обучении русскому языку предполагает совершенствование речевой деятельности во всех ее видах, то есть обеспечивает работу над умениями свободно осуществлять речевое общение в устной и письменной форме. Любая единица языка (в том числе и синтаксическая) при системно-функциональном подходе обучения рассматривается в первую очередь с точки зрения ее функционирования в речи, то есть выполнения в процессе коммуникации определенных функций, способствующих формированию умений и навыков свободного использования языковых средств в конкретной ситуации общения. Такой процесс обучения

направлен на приобретение учащимися новых семантико-грамматических умений, что позволяет создать собственное высказывание, не нарушая грамматические и стилистические нормы языка.

По мнению В.Г. Костомарова, *«развитие мыслительной способности оказывается тесно, органически связано с формами родного языка, порождая иллюзию, что по-настоящему мысль может быть выражена только так и не иначе»* [2, с. 41]. На наш взгляд, именно по этой причине проблема изучения синтаксических единиц, а именно сложносочиненных предложений, в осетинской школе актуализируется в связи с возникновением трудностей при изучении обозначенных конструкций в связи с грамматическими и семантико-стилистическими расхождениями данных единиц в русском и осетинском языках.

Наблюдения за практикой обучения русскому языку в осетинской школе и анализ устной и письменной речи учащихся-осетин позволили выявить:

- школьники недостаточно хорошо владеют умением определять в тексте сложносочиненные предложения (ССП), т. к. у них не сформировано представление о структуре сложносочиненного предложения;

- у школьников нет навыка раскрытия грамматических связей в ССП и отсутствуют навыки конструирования сложных синтаксических конструкций;

- учащиеся оказываются не в состоянии определить смысловые отношения в частях ССП и объяснить возможность и невозможность перестановки частей сложносочиненного предложения и не владеют навыками трансформации разных синтаксических синонимических конструкций;

- устные высказывания и сочинения в основном отличаются однообразием употребляемых в них одинаковых синтаксических конструкций одной модели с одинаковыми союзами, редко встречаются (несмотря на условие задания) сложные синтаксические конструкции, часто отсутствует связь между предикативными частями ССП, раскрывающими микротему, допускаются нарушения в стройности и логической последовательности изложения мыслей.

Создание научно обоснованной системы обучения неродной связной речи должно быть хорошо продуманным, включать в себя не только теоретические сведения о сложносочиненном предложении, но и способствовать выработке у школьников навыков употребления данных конструкций в речевой коммуникации, что позволит учащимся без особых трудностей добиться нужного уровня коммуникативной компетентности.

Экспериментальная система работы, ориентированная на повышение речевой культуры и стилистической грамотности учащихся-билингвов, требует использования методов, форм и приемов работы в осетинской школе, обеспечивающих развитие навыков и умений при изучении рассматриваемых синтаксических конструкций.

Разрабатывая модель обучения сложносочиненному предложению, мы синтезировали в системе работы следующие принципы обучения: *научность, систематичность и последовательность, преемственность и перспективность, сознательное и активное усвоение знаний, доступность,*

связь теории с практикой, учет индивидуальных особенностей учащихся, учет особенностей родного языка.

Работа над сложносочиненными конструкциями была направлена на решение взаимосвязанных задач, которые сводятся к тому, чтобы научить обучающихся:

1) находить ССП в связных текстах, выработать умения анализировать учебный материал, правильно употреблять сложносочиненные предложения с семантико-синтаксической точки зрения, установить грамматические средства связи между частями ССП, а также формировать языковые (интонационные и пунктуационные) навыки выделять, анализировать, распознавать и конструировать сложносочиненные предложения;

2) формировать речевые навыки путем постановки речевой задачи, которую следует выполнить по специальному образцу, представленному примером или схематически; ориентироваться в выборе адекватных языковых средств; проводить стилистический анализ, то есть конструировать стилистические варианты и устанавливать их взаимозаменяемость;

3) выработать умение понимать чужую речь и формулировать свою собственную, употребляя сложносочиненные предложения; определять логическую последовательность построения своего собственного высказывания с использованием ССП.

Экспериментальный дидактический маршрут внедрения предложенной методики обучения сложносочиненному предложению включает *три этапа* формирования синтаксических знаний, умений и навыков в связи с усвоением функционально-грамматической природы ССП.

Основная задача *первого этапа* – осознание учащимися языковой природы изучаемых синтаксических конструкций посредством выявления особенностей грамматической формы и значения в их единстве. Данный этап решает и другую задачу – наблюдение за коммуникативной нагрузкой сложносочиненных предложений и развитие умений их употребления как в устной, так и в письменной речи учащихся-осетин. Как правило, на этом этапе происходит формирование грамматических навыков: интонационных и пунктуационных. Здесь у школьников также совершенствуются такие навыки проведения мыслительных операций, как анализ, синтез, сопоставление, обобщение, абстрагирование.

Второй этап предполагает выяснение внутрисистемных связей между сложносочиненным предложением и явлениями одного с ним уровня, а также сопоставление явлений на основе особенностей их структуры, семантики, коммуникативной нагрузки. На данном этапе акцент делается на формирование навыков целесообразного отбора языковых средств в зависимости от коммуникативной направленности высказывания, на обнаружение и преобразование ранее скрытых от учащегося значений исходных синонимических конструкций. Подобные преобразования способствуют углублению теоретических знаний школьников, потому как позволяют отчетливее наблюдать и осознать все функциональные возможности приема замены, благодаря чему меняется смысловой оттенок предложения.

На втором этапе работы была разработана система творческих заданий, цель которой – совершенствование умений и навыков в процессе выполнения аналитических и конструктивных упражнений, способствующих развитию умений и навыков свободного употребления рассматриваемых конструкций в собственной речи.

Творческие задания оказались наиболее продуктивными для формирования навыков свободного пользования ССП в собственной речи, так как особенностью их является организация творческой деятельности, ориентированной на познание, создание, преобразование, использование в новом качестве ситуаций, явлений, объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

Третий этап – этап рассмотрения коммуникативной функции сложносочиненного предложения, поскольку он вводит учащихся в сферу использования синтаксических конструкций. На этом этапе внимание учащихся акцентируется на выявлении роли сложносочиненных предложений в процессе общения, на углублении и расширении коммуникативных возможностей при изучении ССП, на особенностях их употребления в различных стилях речи, а также на вопросах о том, чем следует руководствоваться при выборе грамматических конструкций из числа широкого круга синонимичных вариантов. Поэтому в конце экспериментального обучения сложносочиненному предложению в системе нашей работы широкое применение получили ситуативно-речевые упражнения, так как *«в процессе обучения нужно создавать ситуации, обучать на основе ситуаций, реагировать на ситуацию»* [3, с. 93].

Для создания естественных ситуаций общения нами использовались формы дискуссии и обсуждения. Методическая цель дискуссии – актуализация ранее полученных знаний путем переноса уже сформулированных на предыдущих этапах обучения умений и навыков употребления сложносочиненного предложения в естественные ситуации общения, а также осознание детьми противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой, для решения которой необходимо формулировать выводы, высказывать свою точку зрения, доказывать ее, выслушивать доводы оппонента – в целом воспитать культуру речевого общения у учащихся, творчески переосмысливая возможности применения знаний. Использование дискуссии в естественных ситуациях общения показало, что она наиболее эффективна как для передачи информации, так и для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Обозначенный дидактический маршрут обучения учащихся-билингвов был спроектирован с учетом постепенного усложнения видов упражнений, развития самостоятельности, творческого подхода при решении коммуникативных задач.

С целью формирования речевых навыков у учащихся национальной школы при изучении ССП разработаны и апробированы упражнения трех типов: языковые, условно-речевые (подготовительные, ситуативные), речевые (коммуникативные). Однако для самостоятельного воспроизведения готовых

речевых моделей недостаточно одних речевых упражнений, необходимо подкреплять практику речи языковой теорией. Поэтому вслед за М.Х. Шхапацевой мы считаем, что теория «должна служить основой сознательного овладения связной речью на русском языке, представляя путь от знания правил к речевым навыкам» [5, с. 19].

Результаты внедрения экспериментального маршрута, основанного на «принципе формирования коммуникативной способности в общении, для общения и через общение» [4, с. 38], подтвердили эффективность предлагаемой методики обучения сложносочиненному предложению в рамках коммуникативно-функционального подхода, который способствовал активизации в речи учащихся указанных синтаксических конструкций и использованию их адекватно ситуации общения, а также облегчил понимание грамматической семантики ССП.

Литература

1. Дзуцев Э.С. Обучение связной русской речи учащихся 4-6 классов осетинской школы. – Орджоникидзе: Ир, 1984.
2. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1988.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Просвещение, 1991.
4. Что значит язык и владеть им / Под ред. Н.М. Шанского. – Л., 1989.
5. Шхапацева М.Х. Лингводидактические основы обучения синтаксическому строю русского языка в адыгейской школе: автореф. дис.... докт. пед. наук. – М., 1986.

References

1. Dzucev Eh.S. Obuchenie svyaznoj russkoj rechi uchashchihsya 4-6 klassov osetinskoj shkoly. – Ordzhonikidze: Ir, 1984.
2. Kostomarov V.G. Mitrofanova O.D. Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavatelej russkogo yazyka inostrancam. – M.: Russkij yazyk, 1988.
3. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. – M.: Prosveshchenie, 1991.
4. Chto znachit yazyk i vladet' im / Pod red. N.M. Shanskogo. – L., 1989.
5. Shkhapaceva M.H. Lingvodidakticheskie osnovy obucheniya sintaksicheskomu stroyu russkogo yazyka v adygejskoj shkole: avtoref. dis.... dokt. ped. nauk. – M., 1986.

EXPERIMENTAL DIDACTIC ROUTE FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS FOR BILINGUAL STUDENTS IN LEARNING THE RUSSIAN COMPOUND SENTENCES

A.S. Tskhovrebov

*The St. Petersburg Suvorov military school
of the Ministry of Defence of the Russian Federation*

Abstract. The article presents experimental teaching route system implementation system of training, contributing to the development of communication skills for bilingual students in the study of compound sentences, identifies the main stages and some of the most effective methods and techniques in the solution of didactic tasks with active mastery of the Russian connected speech of the pupils of the Ossetian school, which is the ultimate goal of constructing a rational system in the methods of organizing the work, aimed at improving the monologue speech of the students.

Keywords: compound sentence; communicative approach; teaching route system; exercises; methods and techniques.

Сведения об авторе

Цховребов Алан Солтанович, преподаватель русского языка и литературы, Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации (Санкт-Петербург, Россия).

Рецензент

Сирота Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой славистики, Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо (Бельцы, Молдова), член редакционной коллегии журнала «Дидактическая филология».

УДК 373

ПОЧЕМУ ЗНАЧИМА МОТИВАЦИЯ НА УРОКЕ ПО ЯЗЫКУ?

Г.И. Янкова

Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского

И.Д. Петрова

Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского

Аннотация. Статья представляет мотивацию на уроке, как провоцирующую и стимулирующую образовательную практику. Семантизация понятия направляет к его характеристикам. Обоснована многократная реализация этого компонента в структуре урока, чаще всего – в его начале. Предложены методические решения провоцирования ученического интереса и создания мотивации.

Ключевые слова: мотивация, образовательная практика, структура урока, вариативность, компоненты урока.

Урок служит основной формой образовательного дискурса. Он является элементом методической системы. Марин Андреев определяет урок как *«вид формальной организации единства между деятельностью ученика и деятельностью учителя, с помощью которой разрабатывается, предъясняется и усваивается определенная тема из учебной программы за определенное учебное время»* [1, с. 267].

Урок представляет собой общение и интеракцию (взаимодействие) между учителем и учащимися. Педагогическое общение, которое происходит на уроке, связано с реализацией конкретных целей при помощи набора педагогических средств в специфических условиях (за определенное время и в определенном месте). Организация, структура и функции урока, рассматриваемого как феномен с коммуникативными, социальными, педагогическими, психологическими, языковыми, пространственными и временными характеристиками, являются условиями определения педагогической коммуникации как эффективную или неэффективную.

Изменение направленности обучения болгарскому языку как родному и иностранным языкам (в частности – русскому) в сторону большей прагматизации мотивирует реорганизацию, которая относится как к содержательным, так и к функциональным характеристикам урока. Другими словами, современные уроки болгарского и русского языков претендуют на то, что к знакомой дефиниции необходимо добавить также определения *«динамичный», «вариативный», «открытый», «прагматичный», «коммуникативный»* и т. д. Все эти качества можно было бы с легкостью усмотреть, если подойти к уроку с другой точки зрения, которая ставит его в другую парадигму – урок является текстом. В нем пересекаются критерии, которые принадлежат большему количеству парадигм: дидактической, психологической, лингвистической (и лингвистике текста) и др. Урок (и

болгарского, и русского языков) является «живым текстом», который реализуется одновременно с его произнесением. *«Представление о тексте, как о языковом и коммуникативном единстве, предполагает, с одной стороны, систематичность «семантических и структурных особенностей и соответствующих межфразовых связей», выявляющих язык, на котором говорится, а, с другой стороны – «расчлененную во времени последовательность речевых действий», отправной точкой которых являются условия ситуации, порождающей их. Единство (целость) предполагает ясную пограничность, выделение, законченность»* [9, с. 33]. Урок как текст связан со многими понятиями, которые актуальны и для лингвистики текста. Это коммуникативный акт, коммуникативная цель, коммуникативная стратегия, связность, адресат, адресант и т. д. У многих из маркеров текста существует свой дидактический аналог. Если мы их правильно выявим в педагогическом дискурсе, можно с уверенностью утверждать, что результаты на уроках болгарского и русского языков будут лучшими. Происходящее в рамках одного урока аналогично происходящему во время коммуникативного акта. Или, *«используя коммуникативную компетенцию, говорящий ставит перед собой коммуникативную цель (определяя или не определяя коммуникативную перспективу) и, следуя определенной коммуникативной интенции, вырабатывает коммуникативную стратегию, которая преобразуется (или не преобразуется) в коммуникативную тактику как совокупность коммуникативных намерений (коммуникативных задач), пополняя коммуникативный опыт говорящего»* [6, с. 20]. Методическая трансформация цитаты направляет нас к таким ключевым словам, как *цели, методические приемы, структурные единицы, учитель, ученики, учебное содержание* и др. Эти слова тем или иным образом присутствуют в экспликации понятия «урок». Цитированный фрагмент дает нам понять, что возникновение коммуникативного акта вызвано адресатом (в педагогическом плане – учителем), и его инициирование особо значимо, поскольку в определенных условиях общение может и не состояться (соответственно – провалившийся урок). Собеседник (ученик) может не желать участвовать, поскольку в нем отсутствует доверие к автору, так как сомневается в том, является ли адресант социально привлекательным. Речь идет о *«вотуме доверия»* как проекции фактора престижа [6, с. 22].

В контексте вышеизложенного не сложно представить себе педагогическую интерпретацию информации с точки зрения лингвистики текста. Учитель несет ответственность за организацию и протекание урока. В своей деятельности он рассчитывает на учеников (собеседников, адресатов) и обязан постараться, чтобы они ему поверили и захотели участвовать в акте общения. По этой причине предварительная подготовка урока приобретает особое значение. При этом специальное внимание отводится так называемой организационной части урока (организационному моменту, вводной части, началу урока, «введению в языковую среду» [5, с. 63], созданию установки). Но это не означает, что следует проигнорировать традиционные требования к уроку (определение темы урока, вида урока, его место в системе уроков;

определение образовательных, информативно-познавательных, коммуникативно-практических и воспитательных целей, анализ учебного содержания – учебной программы, учебников, акцентов, принципов, методических приемов, макро- и микроструктур, оценок и др.), На этом этапе создаются условия для нормального протекания урока: переключение внимания на учебную деятельность на конкретном уроке, установление контакта с учащимися, психологический настрой, провоцирование интереса, мотивация к участию, мотивация к деятельности.

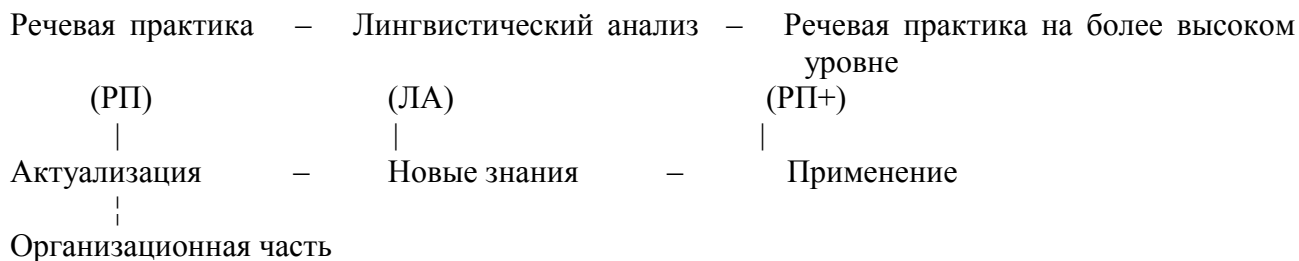
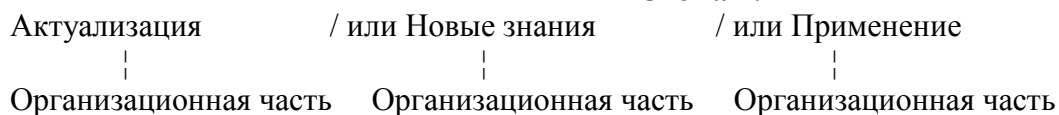
Провоцирование интереса учащихся, создание мотивации, пробуждение желания разделения, включения - это уже обещание об успешности урока. В то же время это связано с ответственностью учителя.

Мотивацию определяют как внутренний процесс, который активизирует, направляет и поддерживает поведение личности на протяжении определенного времени. Другими словами, она является целенаправленностью поведения. Мотивация – это *«процесс, в результате которого любая деятельность приобретает для человека смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает заданные цели деятельности извне во внутренние потребности личности»* [8, с. 31]. Огромной важностью обладает обратная связь: человек должен быть удовлетворен достигнутым результатом своих действий.

Учебная мотивация является частным видом мотивации. Р. Бычварова считает, что *«учебная мотивация относится к внутренним состояниям, которые обеспечивают мотивационную энергию, направленную в сторону реализации конкретного поведения и к достижению предварительно поставленных целей в процессе обучения. Учебная мотивация определяется в терминах целей, которые направляют или побуждают учащихся к их достижению посредством идентификации мотивационной силы предшествующих событий или с помощью детерминации мотивационных значений фактических или когнитивно представленных результатов»* [2, с. 45].

Правильная и целесообразная организация образовательного взаимодействия в обучении является предпосылкой для создания положительной мотивации, для развития познавательных интересов, для стимулирования творчества. Мотивы учения могут быть разными. Учитель должен их знать и использовать при конструировании и реализации урока. Интерес представляет факт, что мотивы учения появляются многократно в ходе урока и процесс обучения характеризуется личной удовлетворенностью участников педагогического дискурса, снижением напряженности и страха «незнания». *«Учебная мотивация стимулирует качество и интенсивность когнитивной деятельности в сторону достижения предварительно сформулированных целей, усвоения новых знаний и умений, использования адекватных стратегий для достижения высоких результатов в процессе обучения»* [2, с. 46].

В инвариантной макроструктурной модели урока начало – часть первого структурного компонента:

Схема 1:**Схема 2:**

Но возможна и другая конфигурация в зависимости от типа урока. В этом случае представленные элементы могут меняться местами, а некоторые – и вовсе отсутствовать. Но «начало урока», расположенное линейно в пространстве (текста) и времени (его произнесения), является постоянным. Постоянным компонентом является и конец урока (звонок оповещает начало и конец урока). Но чтобы был конец, должно быть начало. И это начало обязано обеспечить протекание коммуникативной ситуации, которая сама по себе достаточно сложна как на уроке болгарского языка, так и на уроке русского. Причина этому – многоречивость текстов и множественность языков. И учителя, и ученики должны приложить усилия для взаимного понимания.

Для эффективного протекания коммуникативного акта необходимы подготовительные условия, которые представляют собой совокупность обстоятельств на момент начала коммуникации, позволяя ей быть возможной. Экспликация этих условий включает:

- потребность или желание адресанта организовать коммуникативный акт,
- готовность адресата участвовать,
- понимание со стороны адресата мотивов адресанта,
- идентификацию этих мотивов как основание для реализации коммуникативного акта,
- единство коммуникантов по отношению к предстоящему коммуникативному акту,
- обозначение начала коммуникативного акта.

Главенствующая позиция учителя в образовательном дискурсе оправдывает его привилегию инициировать педагогическое общение на уроке, изложить (имплицитно и эксплицитно) свои мотивы этого общения, ср.: *Объектом комментария на уроке будут.... Сегодня научимся (спрягать, склонять, употреблять, читать, писать и т. д.).... Поговорим, послушаем, расскажем о.... Сегодня закрепим (расширим, усовершенствуем) свои знания о.... Проверка теста показала существенные пропуски, и поэтому сегодня будем....*

Или:

• на уроке болгарского языка

Преподаватель (П): Здравствуйте! Сегодня успели просмотреть прессу? Одно заглавие в газете «Труд» заинтересовало меня: *«Черный «Форд» преследует полицейский автомобиль»*. Мне хотелось разобраться, кто кого преследовал, но мне нужно было больше времени. Почему?

Ученик (У): В заголовке не совсем понятно, кто кого преследует, и приходится прочитать весь текст, чтобы понять.

П: Может быть, есть другой способ решить эту проблему?

У: Можем изменить заголовок.

П: Отредактируйте заголовок так, чтобы он звучал однозначно.

Далее ученики предлагают несколько вариантов, в которых употребляют слова с прибавления артиклей **-я, -ят**, личного местоимения **го** и с изменением глагола в страдательное причастие¹.

П: Какой из вариантов в смысловом отношении отличается от других?

У: Отличается первый вариант. Остальные содержат одну и ту же информацию: полицейский автомобиль преследует, а черный «Форд» преследован.

П: Какой из вариантов подходит больше всего?

У: Самыми подходящими являются четвертый или, может быть, пятый. Первый и второй не подходят, поскольку еженедельники не являются специализированными изданиями, их читают все, и многие люди не в состоянии осмыслить разницу из-за отличий в добавлении артиклей.

П: Я согласна с ответом. После редактирования что изменилось в содержании?

У: Уточнили, что черный «Форд» был преследован.

П: А по отношению к языковым средствам?

У: Добавили личное местоимение **го** и обособили первую часть четвертого варианта.

П: Сделайте синтаксический разбор предложения *«Черния „Форд” го преследва полицейска кола»*. Что вы заметили по отношению к его синтаксической структуре?

У: Дополнение выражено двумя способами. В предложении два дополнения.

П: Это явление в болгарском языке называется удвоенным дополнением. Оно часто используется во избежание двусмысленности. С его помощью

¹ В структуре болгарского языка для выражения разных смыслов (в отличие от русского, где существуют падежи) употребляется система предлогов и артиклей в постпозиции. Поэтому в ответах учеников можно наблюдать несколько вариантов заголовка:

Черният „Форд” преследва полицейска кола.

Черния „Форд” преследва полицейска кола.

Черния „Форд” го преследва полицейска кола.

Черен „Форд”, преследван от полицейска кола.

Черен „Форд” го преследва полицейска кола.

выражается акцент, логическое ударение. В нем обязательно участвует личное местоимение. Запишите тему сегодняшнего урока: «*Личное местоимение (Упражнение)*».

См.:

Преподавател (П): Здравейте! Успяхте ли да прегледате днешната преса? Едно заглавие във вестник „Труд“ привлече вниманието ми: „*Черен „Форд“ преследва полицейска кола*“. Исках да разбера кой кого преследва, но ми трябваше повече време. Защо?

Ученик (У): От заглавието не е ясно кой кого преследва и се налага да прочетем целия текст, за да разберем.

П: А има ли друг начин за решаване на проблема?

У: Като променим заглавието.

П: Редактирайте заглавието така, че да звучи еднозначно.

У: *Черният „Форд“ преследва полицейска кола.*

Черния „Форд“ преследва полицейска кола.

Черния „Форд“ го преследва полицейска кола.

Черен „Форд“, преследван от полицейска кола.

Черен „Форд“ го преследва полицейска кола.

П: Кое заглавие се различава по смисъл от останалите. Защо?

У: Различен е първият вариант. Другите съдържат една и съща информация: полицейската кола преследва, а черният „Форд“ е преследван.

П: Кой вариант е най-подходящ? Защо?

У: Най-подходящи са трети, четвърти и може би пети. Първият и вторият не са подходящи, защото ежедневниците не са специализирани издания, те се четат от всички и много хора не могат да осмислят разликите в смисъла поради различията в членуването.

П: Съгласна съм с отговора. След редактирането какво променихме в съдържанието?

У: Уточнихме, че черният „Форд“ е преследван.

П: А по отношение на езиковите средства?

У: Прибавихме личното местоимение „го“ и обособихме първата част в четвъртия вариант.

П: Направете синтактичен разбор на изречението *Черния „Форд“ го преследва полицейска кола*. Какво забелязвате по отношение на синтактичния му строеж?

У: Допълнението е изразено по два начина. Има две допълнения.

П: Това явление се нарича удвоено допълнение. Използва се често в българския език, когато трябва да се избегне двусмислица. Чрез него се изразява акцент, логическо ударение. Задължително участва форма на личното местоимение. Запишете темата на днешния урок: «*Упражнение върху лично местоимение*».

• На уроке русского языка

Здесь следует отметить, что начало урока является очень важным и обязательным компонентом урока русского языка как иностранного. С психологической точки зрения, ученики нуждаются во времени, и это требует от них определенных усилий, чтобы переключить свое внимание на учебную деятельность на русском языке. Начало урока создает доброжелательную, непринужденную атмосферу педагогического взаимодействия. На этом, первом этапе, учитель намечает основные задачи, которые учащимися нужно решить на уроке. Происходит это разными способами: приветствие, фонетическая разминка, словарный диктант, проблемная ситуация, игровые задания. Функцией такой деятельности является связь с последующими видами работ на уроке и с конкретным языковым и речевым материалом. Например:

П. Добрый день, ученики!

У. Добрый день, учительница!

П. У вас на прошлом занятии была физкультура?

У. Да, физкультура.

П. В какие игры вы играли?

У. Бегали, играли с мячом, с обручем.

П. А какие виды спорта еще можете назвать?

У. Футбол, гимнастика, волейбол...

П. Вы занимаетесь спортом? Какой ваш любимый вид спорта?

На эти вопросы учащиеся затрудняются ответить на начальном этапе. Таким образом у учащихся обнаруживается недостаток знаний и умений по ситуативно-тематическому комплексу «Спорт», создана проблемная ситуация. И задача настоящего занятия – решить проблемную ситуацию, преодолеть недостаток в знаниях и умениях. Поэтому учитель сообщает, что на этом уроке все вместе прочитают текст о самых распространенных и популярных видах спорта, узнают и научатся употреблять названия видов спорта в разговоре, рассказывать о своем любимом виде спорта.

П. Сегодня прочитаем текст, научимся употреблять названия видов спорта, рассказывать о своем любимом виде спорта. Запишите тему урока: «Мой любимый вид спорта».

Учащиеся любят ситуации, которые провоцируют их представление в определенной социальной роли. Фрагмент урока родного языка о личных местоимениях предполагает не только редактирование, но и осмысление отношений, связанных с автором и получателем (массовым читателем, неспециалистом), с жанром и стилевой принадлежностью (поиск аттрактивности из-за читательского интереса), с информацией и языковыми средствами для ее передачи. Учащиеся убеждаются, что знание лингвистической информации помогает им в общении, а нормативная правильность является условием однозначного восприятия текста. Они мотивированы участвовать.

Если ученики верят в учителя и определяют мотивы деятельности как значимые, а предложение – как интересное, автоматически будет выполнено условие единства во взглядах коммуникантов. Конвенциональный характер коммуникативного акта становится маркером урока (как болгарского языка, так и русского). Определение параметров речевой ситуации (учебного занятия) желательно с точки зрения этики и необходимо в чисто прагматическом плане – время, место, содержание, цель, учебные приемы и т. д. Это определяет современный урок как динамический и вариативный. Вариативность проявляется на уровне целей, учебного содержания, методических приемов, структуры и, конечно, интересного начала, создающего мотивацию учения.

Даем образец начала урока.

Вариант 1

П: Те из вас, которые смотрели рекламу о пирожном «Барни», наверное, задают себе вопрос о том, каково послание текста: «Медвежонок, который любит ребенок». «Сладкий медвежонок» любит ребенка и приносит ему радость или ребенок любит пирожное и с аппетитом его ест. Такая «двусмысленность» рекламного текста специально разыскивалась. Это не ошибка. Подумайте: с какой функцией медийного текста ее можно связать?

У: Одна из функций медийного текста – манипулировать читательское мнение, отношение.

П: Да, правильно. Это предложение отправляет послание детям и их родителям. Дети хотят попробовать пирожное, а родители спокойны, потому что оно приготовлено специально для детей.

Итак, мы обнаружили, что в определенной речевой ситуации нечто неправильное с точки зрения грамматики в стилистическом отношении уместно только в определенном контексте. Чтобы наша речь была правильной и уместной, мы должны знать языковые нормы. Запишите тему сегодняшнего урока: «Грамматическая норма».

Такая организация начала урока нравится ученикам: она провоцирует их интерес, побуждает их задуматься о преимуществах знания языка, понять, что смысл каждого высказывания связан с формой предложения. Если мы владеем языком и набором речевых стратегий, то нам будет легче общаться с разными собеседниками, в разных ситуациях. Эмоциональное начало можно осуществить с помощью различных игр со словами, занимательных задач, импровизированной ситуации, ситуативно обусловленного упражнения и т. д. Единственное условие: выбранный вариант должен быть связан с темой урока.

Вариант 2

П. Давайте решим сканворд, вспомним, в каких словах-названиях рода деятельности употребляется суффикс **-тель**. К каким можно добавить еще и суффикс **-ниц(а)**?

См.:

писа	ТЕЛЬ	НИЦА
преподава		
строи		
чита		
писа		
мореплава		
следова		
исследова		
учи		
воспи		
води		

Такая игра со словами позволяет повторить и активизировать слова, являющиеся названиями профессий и рода деятельности в русском языке.

Для создания мотивации можно использовать современные информационные и компьютерные технологии: презентации, компьютерные игры, интерактивные доски.

Существует много возможностей мотивирующего начала урока. Необходимо только, чтобы учитель выделил достаточно времени, чтобы выбрать вариант с учетом специфики учебной ситуации и характеристики класса. И если начало урока эмоциональное, захватывающее, то любая другая деятельность обречена на успех.

Литература

1. Андреев М. Процесът на обучението. Дидактика. УИ «Св. Климент Охридски». - София, 1996.
2. Бъчварова Р. План за повишаване на мотивацията за учене на студентите // Известия на съюза на учените. - Сливен, Т. 19, 2011.
3. Георгиева М. Обучението по български език в наачалното училище. - Шумен, 2002.
4. Димчев К. Основи на методиката на обучението по български език. София: УИ "Св. Климент Охридски", Университетска библиотека, № 501, 2010.
5. Добровольская В.В. Система заданий урока как основа внутренней организации // Русский язык за рубежом. – 1982. - № 1.
6. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: Учебное пособие для университетов и институтов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002.
7. Каротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии. – М.: Академия. 2007.
8. Петрикова А. Основы межкультурной дидактики. – М.: Русский язык. Курсы, 2015.
9. Тенева Т. Урокът по литература – предвидимото приключение. - София, БЕЛ. - Кн. 2-3, 2002.
10. Янкова Г. Помагало по методика на обучението по български език. - Шумен, 2008.

References

1. *Andreev M.* Procesot na obuchenieto. Didaktika. UI «Sv. Kliment Ohridski». - Sofiya, 1996.
2. *Bachvarova R.* Plan za povishavane na motivaciyata za uchene na studen-tite // Izvestiya na sayuza na uchenite. - Sliven, T. 19, 2011.
3. *Georgieva M.* Obuchenieto po bolgarski ezik v naachalnoto uchilishche. - Shumen, 2002.
4. *Dimchev K.* Osnovi na metodikata na obuchenieto po bolgarski ezik. Sofiya: UI "Sv. Kliment Ohridski", Universitetska biblioteka, № 501, 2010.
5. *Dobrovol'skaya V.V.* Sistema zadaniy uroka kak osnova vnutrennej organizacii // Russkij yazyk za rubezhom. – 1982. - № 1.
6. *Klyuev E.V.* Rehevaya kommunikaciya: Uchebnoe posobie dlya universitetov i institutov. – M.: RIPOL KLASSIK, 2002.
7. *Karotaeva E.V.* Pedagogicheskie vzaimodejstviya i tekhnologii. – M.: Akademiya. 2007.
8. *Petrikova A.* Osnovy mezhkul'turnoj didaktiki. – M.: Russkij yazyk. Kursy, 2015.
9. *Teneva T.* Urokot po literatura – predvidimoto priklyuchenie. - Sofiya, BEL. - Kn. 2-3, 2002.
10. *Yankova G.* Pomagalo po metodika na obuchenieto po bolgarski ezik. - Shumen, 2008.

WHY IS MOTIVATION SIGNIFICANT AT THE LANGUAGE LESSONS?

G.I. Yankova,
Shumen University Episkop Konstantin Preslavski
I.D. Petrova
Shumen University Episkop Konstantin Preslavski

Abstract. The article presents the motivation in the lesson as provocative and stimulating educational practice. Semantization of the concept refers to its features. The frequent occurrence of this component in the lesson level structure is substantiated, most often in the beginning. There are proposed methodological solutions for provoking student interest and motivation.

Keywords: motivation, educational practice, lesson structure, variability, the components of the lesson.

Сведения об авторах

Янкова Ганка Иванова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики, Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского (Шумен, Болгария).

Петрова Ирена Димитрова, кандидат педагогических наук, главный ассистент кафедры методики, Шуменский университет имени Епископа Константина Преславского (Шумен, Болгария).

Рецензент

Ваджибов Малик Джамалутдинович, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет (Махачкала, Россия), главный редактор журнала «Дидактическая филология».

Международный научно-методический электронный журнал
«Дидактическая филология»
2017. – № 1 (5).



Главный редактор: Ваджибов М.Д.
Ответственный секретарь: Магомедова Т.И.
Технический редактор: Хусяинов Т.М.

Объем: а.л. 5,3.

Формат А4

Количество страниц: 93