

$$\hbar = \frac{h}{2\pi} = 1,053 \cdot 10^{-34} \text{ Дж} \cdot \text{с}$$

$$\frac{d\epsilon_{\lambda}(T)}{d\lambda} = \frac{4\pi^2hc^2}{15} \frac{\left(\frac{hc}{\lambda kT}\right)^5 \exp\left(\frac{hc}{\lambda kT}\right) - 5 \exp\left(\frac{hc}{\lambda kT}\right) - 1}{\left(\frac{hc}{\lambda kT}\right)^6 \exp\left(\frac{hc}{\lambda kT}\right) - 1} = 0$$

МОЛОДОЙ

$$E = h\nu$$

ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

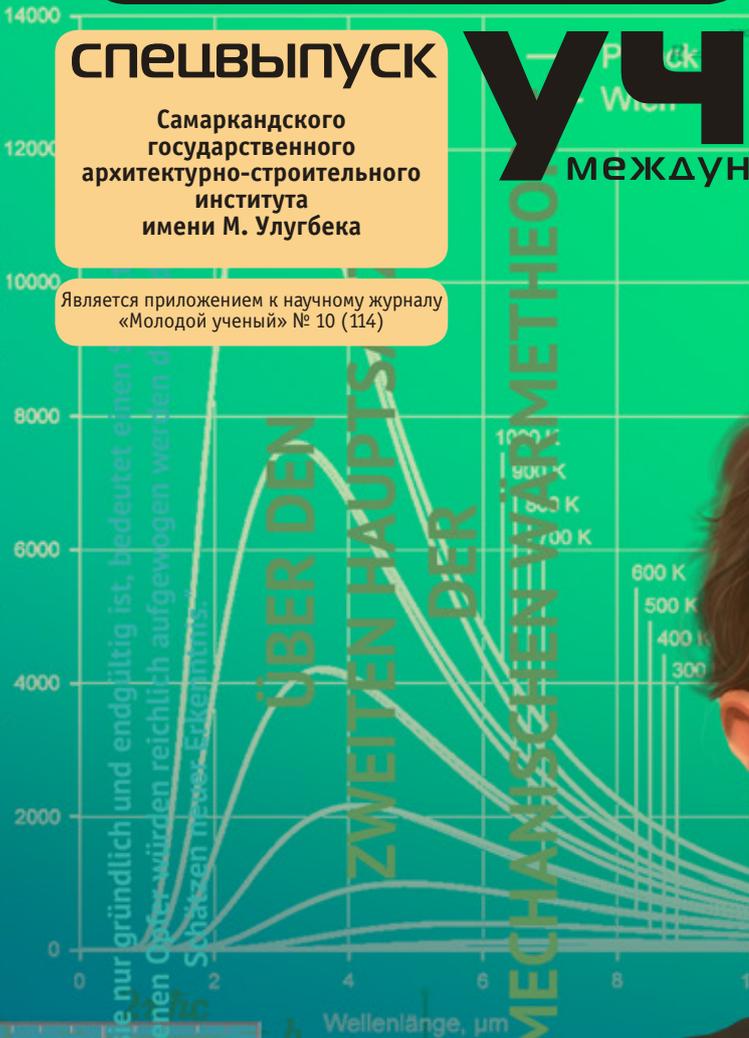
Самаркандского
государственного
архитектурно-строительного
института
имени М. Улугбека

Является приложением к научному журналу
«Молодой ученый» № 10 (114)

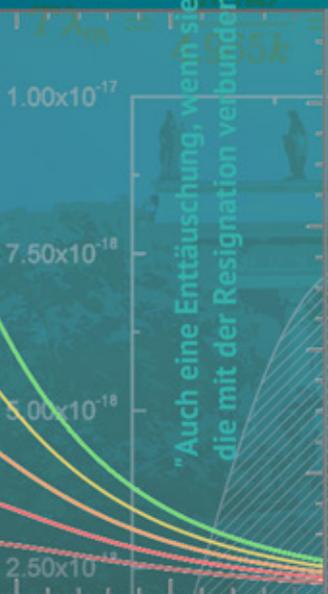
УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

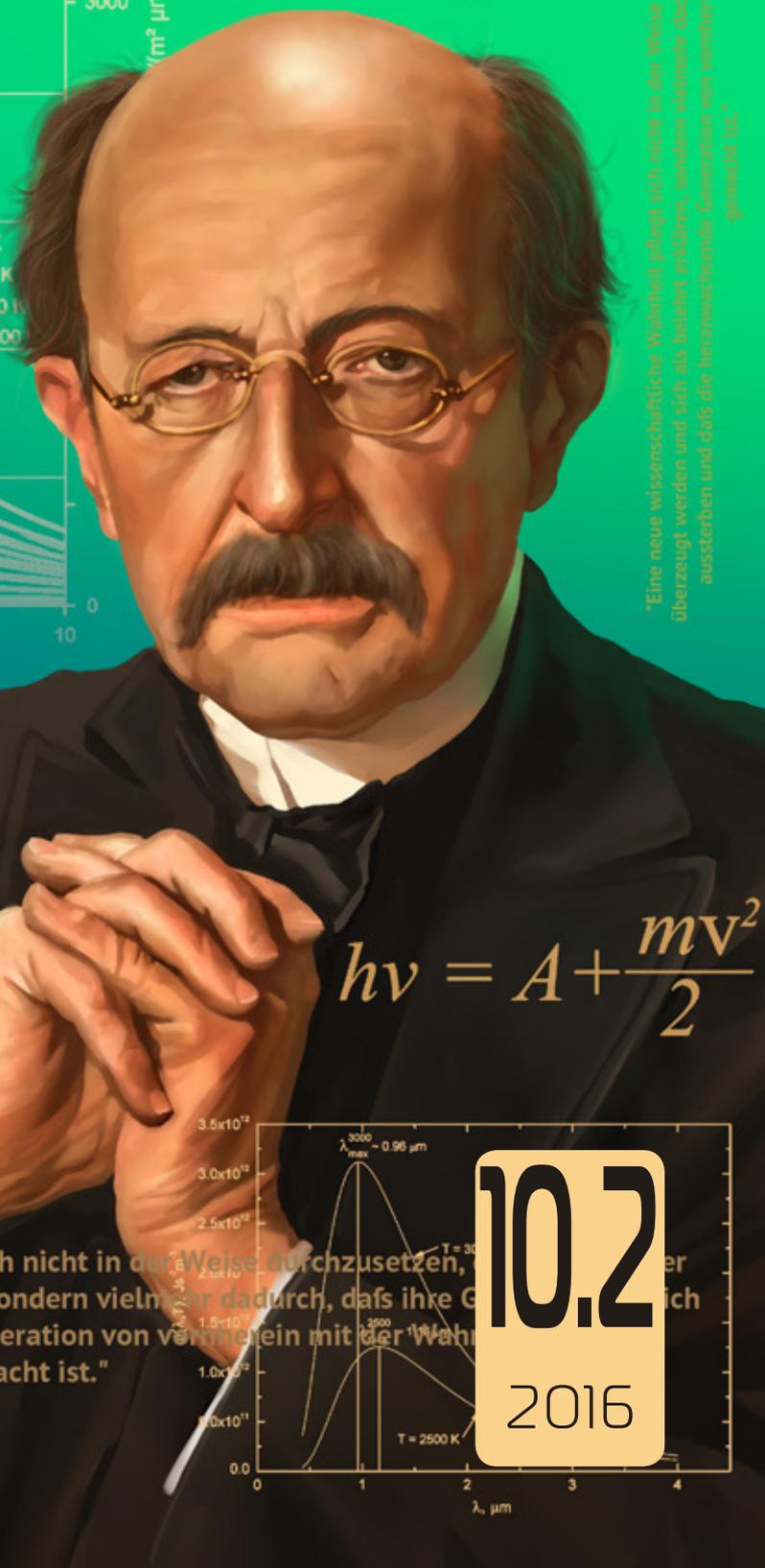
Спектральная плотность излучения, $W/(m^2 \cdot \mu m)$



"Auch eine Enttäuschung, wenn sie nur gründlich und endgültig ist, bedeutet einen Schritt weiter, die mit der Resignation verbundenen Gefühle würden reichlich aufgewogen werden durch die Schätze neuer Erkenntnisse."



"Eine neue wissenschaftliche Wahrheit pflegt sich nicht in der Weise durchzusetzen, indem sie sich überbringt und sich als belehrt erklärt, sondern vielmehr dadurch, daß ihre Gegner allmählich aussterben und daß die heranwachsende Generation von vornherein mit der Wahrheit vertraut gemacht ist."



$$h\nu = A + \frac{mv^2}{2}$$

10.2

2016



16+

Max Planck

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 10.2 (114.2) / 2016

СПЕЦВЫПУСК

САМАРКАНДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА
ИМЕНИ М. УЛУГБЕКА

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Макс Карл Эрнст Людвиг Планк (1858–1947) — немецкий физик-теоретик, основоположник квантовой физики. Лауреат Нобелевской премии по физике (1918).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор спецвыпуска: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Основной тираж номера 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 17 экз. Дата выхода в свет: 15.06.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

СОДЕРЖАНИЕ

Атаева Х. К. Проектная деятельность на занятиях русского языка в вузе	1
Ахадова Г. И. Новые методы и технические средства в вузовской дидактике.....	3
Ахмедова М. М. Принципы дифференцированного и интегрированного обучения иностранным языкам	4
Ахмедова Г. М. Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранных языков...	6
Ганиева Р. Р. Роль лексики для овладения иностранным языком.....	8
Гаффоров А. А. Мотивированность категории рода	10
Джураева Г. Н. Методика преподавания иностранного языка...	12
Зайниева Н. Б. Teaching speaking through games in high school	13
Култаева Ф. Э. Организация учебного процесса с помощью упражнений	15
Курбаниязова Д. С. Изучение русского языка в иностранных группах	17
Марданова Ф. С. Язык — средство познания мира.....	19
Отамуродова Ф. Э. Метод наблюдения в изучении иностранного языка	20
Отамуродова Ф. Э. Технология обучения аудиовизуальных и технических средств и использование их в учебном процессе.....	22
Рахимова М. И. Оптимальные системы занятий иностранного языка	24
Рахимова М. И. Мышление и его взаимосвязь с иностранным языком.....	26
Сайфуллаева У. У. Некоторые проблемы использования модульной концепции и видеозаписей в обучении иностранному языку.....	27
Санакулов У., Курбонов А. Вопросы изучения теоритических взглядов в области языковедения в произведении Махмуда Кошгари.....	29
Султонова М. Ш. Современные методические принципы преподавания иностранного языка.....	31
Усманова Н. М. Значение слов в языковых контактах	33

Проектная деятельность на занятиях русского языка в вузе

Атаева Хусния Курашовна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В статье речь идёт о методе проектов, который считается одним из инновационных подходов в современном образовании, о его ценности в самостоятельной деятельности обучающихся о задачах данного метода, об основных требованиях к использованию проектной деятельности, а также рассматриваются типы проектов.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, исследовательские проекты, творческие проекты, практико-ориентированные проекты, рефлексия, рефлексивные умения, ранжирование работ, презентация проекта.

В последнее время в образовательную методику преподавания русского языка (и не только) все чаще входит понятие «интерактивное обучение» (от англ. слова *interaction* — взаимодействие), то есть обучение, основанное на взаимодействии преподавателя и учащихся, в котором наиболее активная роль отводится учащемуся, его опыт служит основным источником познания. Преподаватель не считает себя единственным носителем информации и организует учебный процесс таким образом, чтобы побудить учащихся к поиску знаний, он учит их добывать знания самостоятельно, создает учебную среду для освоения опыта. Нетрудно заметить, что интерактивное обучение имеет много общего с педагогикой сотрудничества, с проблемно-развивающим обучением. Интерактивное обучение впитывает и использует оправдавшие себя традиционные и современные, связанные с информационными технологиями методы и приемы организации преподавателем активной познавательной деятельности учащихся в соответствии с их возрастом. Это открытая система взаимодействия со студентом, которую выстраивает преподаватель, учитывая, что отличительной чертой интерактивного обучения является преимущественное участие в учебном процессе студента, основой знаний которого становится его опыт. Огромную популярность в последнее время приобрел метод проектов, который рассматривается как один из инновационных подходов в современном образовании. Проект в обучении — это специально оформленная детальная разработка проблемы, предусматривающая поиск условий и способов достижения реального практического результата; это самостоятельное развитие выработанных умений, применение знаний, полученных на занятиях русского языка, но уже на новом, — продуктивном, поисковом уровне. По определению, «проект» — это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность. Проектная деятельность — педагогическая технология, ориентированная на применении и приобретении новых знаний путем самообразования. Метод дает

простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию студента к изучению языка. «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, где и как эти знания применить». Эти слова вполне могут служить девизом для участников проектной деятельности. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Если студент получит в вузе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться в дальнейшей жизни, правильно сориентируется в любой ситуации, будет жить творческой жизнью. Необходимость технологии — это объективное требование. А это означает, что образование должно давать не только знания, которые понадобятся в будущем взрослому, но также знания, умения и навыки, способные уже сегодня помочь студенту в решении его насущных жизненных проблем. В последнее время слово проект прочно вошло в нашу жизнь, и ассоциируется чаще всего со смелыми и оригинальными начинаниями в области интеллектуальной или практической деятельности человека, символизируя новизну и нестандартность подхода в решении задач. Важнейшим признаком метода проектов, отражающим его сущность, является самостоятельная деятельность обучающихся. Они выступают активными участниками процесса обучения, а не пассивными статистами. Главная цель педагогической деятельности заключается в создании такой методической системы, которая средствами русского языка будет содействовать образованию, воспитанию и развитию речи личности. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

Образовательные — развивать в студентах языковую рефлексию. Продумывать работу с учащимися так, чтобы они задумывались над тем, как мы говорим, почему мы так говорим, как эти знания использовать в дальнейшем. Студенты, работая над своей темой, учатся собирать языковой материал, анализировать его, делать

выводы, читать специальную литературу, осваивать терминологию и т. п., то есть приобщаться к культуре исследования и углублять свои знания в лингвистике, а также в других областях гуманитарной науки.

Воспитательные — воспитывать терпимость к чужому мнению, внимательное, доброжелательное отношение к суждениям других участников, нести личную ответственность за выполнение коллективной работы и т. п.

Развивающие — развивать умение работать самостоятельно со специальной дополнительной литературой, расширять кругозор, повышать эрудицию, развивать интерес и к различным источникам знаний, развивать у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения), развивать системное мышление, творческие способности студентов, умение предъявить свою работу другим и т. п.

К этому виду работы можно отнести следующие исследования: «Узбекистан и мировое сообщество», «Без прошлого нет настоящего».

1. Творческие проекты предполагают максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть презентации, театрализованные представления произведений искусства, видеofilмы и т. п. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников.

2. Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Структура информационного проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, предмет информационного поиска, источники информации (СМИ, интервью, анкетирование, «мозговая атака»), способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы), результаты информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео и др.), презентация.

К таким проектам можно отнести Фразеологизмы, «Речевой портрет студента», «SMS как новый речевой жанр», «Язык развлекательных передач».

3. Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников и может быть использован в жизни института или группы. Проекты по русскому языку классифицируются и по продолжительности.

— Мини-проекты укладываются в одно занятие. Их разработка наиболее продуктивна на занятиях развития речи.

— Краткосрочные проекты по русскому языку занимают 4–6 занятий.

При изучении грамматических материалов никак не обойтись без проекта. Сначала учащиеся выполнили краткосрочные проекты по теме «Образование слов, словосочетаний и предложений», «Правописание слов», а обобщили знания на занятии.

Подробнее хочу остановиться на этапе рефлексия. Для того чтобы заставить учащихся задуматься над результатами своей деятельности, в том числе и речевой, необходимо совершенствовать их рефлексивные умения, к которым относятся:

- 1) умение оценивать собственные действия, сравнивая их с деятельностью других однокурсников;
- 2) умение оценивать собственные действия, сравнивая их с собственной деятельностью в прошлом;
- 3) умение оценивать собственные действия в соответствии с установленными нормами;
- 4) умение оценивать действия однокурсников в соответствии с установленными нормами;

На наш взгляд, совершенно невозможно в каждом проекте детально проанализировать все этапы работы. Спланировав систему проектов, преподаватель должен определять для себя главные этапы. Как показывает опыт, начать следует именно с рефлексии презентации проекта, так как это наиболее зрелищный, яркий и интересный для учащихся этап работы. Кроме того, презентация во многом похожа на выступление, а этот жанр востребован во многих занятиях и постоянно пользуется в учебном процессе.

Литература:

1. Архангельский, С. И. О некоторых новых формах учебного процесса. М., 1965.
2. Бондаренко, В. К. Технические средства обучения. М., 1975.
3. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М» 1995.

Новые методы и технические средства в вузовской дидактике

Ахадова Гузаль Исматуллаевна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

Данная статья посвящена новейшим методам, революционным темпам социально экономического и научно технического общества, процессам происходящим сегодня в системе подготовки кадров, объективно обусловлены особенностями тех требований которые предъявляются к высшей школе.

Ключевые слова: *теория обучения, технический прогресс, учебно-исследовательская деятельность, учебные проблемы.*

Познание закономерностей мыслительных процессов дает возможность перехода к управлению процессами научения и усвоения знаний. Наибольшее распространение в настоящее время получила теория управления познавательной активностью известная под названием «теория поэтапного формирования умственных действий». Согласно этой теории процесс учения анализируется в единицах действий. Конкретные виды познавательной деятельности выступают как объекты управления. Процесс формирования деятельности рассматривается как процесс передачи социального опыта. Передача совершается не путем общения обучающегося с обучаемым а путем представления новой деятельности во внешней материальной форме и путем постепенного преобразования в деятельность внутреннюю психическую. Формирование запрограммированной деятельности первоначально в материализованной форме с пооперационным контролем по ходу ее выполнения обеспечивает усвоение этой деятельности в данной форме всеми обучаемыми. В дальнейшем меняется лишь форма деятельности поэтому она став умственной сохраняет содержание. Таким образом на этом пути открывается возможность обеспечить нормативные требования к познавательной деятельности обучаемых.

Эффективность запрограммированного обучения имеет свои пределы. Так характер задач запрограммированного текста не создает достаточных условий для динамики в действиях. Некоторые исследователи отмечают большую убогость запрограммированных текстов по сравнению с традиционными. Существует опасность исчезновения из поля зрения обучающихся замкнутых не связанных между собой областей знания. Существует также опасность что из за особенностей организации запрограммированного материала усвоенные знания будут мало пластичны и могут вызвать затруднения в формировании интеллектуальной активности и самостоятельности.

Стремление преодолеть недостатки присущие линейным и разветвленным программам привели к появлению комбинированных программ. Если данные программы определяют процедуру программирования то содержательная сторона определяется характером изучаемой информации и целями обучения. В любом случае программирование выступает как средство оптимизации учебного процесса с помощью современных знаний об

управлении и специфики учения при опоре на современную технику.

В свою очередь метод программирования выступает в виде организатора определенного учебного содержания которое в учебном процессе должно представляться в виде полной системы. В процессе конструирования и разработки целостной педагогической или дидактической системы необходимо руководствоваться рядом положений: целостность системы, взаимодействие и взаимопроникновение элементов составляющих систему функциональная обусловленность всех элементов системы разработка каждого элемента с учетом влияния остальных элементов.

К настоящему времени запрограммированное обучение рассматривается как один из дидактических приемов. Данная методика особенно эффективна при изучении дисциплин естественно математического цикла грамматики. Некоторые виды программирования пригодны для анализа и совершенствования учебной литературы создания новой более отвечающей современным требованиям.

Перспективным следует признать направление связанное с интеграцией традиционных методов обучения с запрограммированными. И сегодня не покажется чрезмерным известный скептицизм в отношении будущего запрограммированного обучения. Запрограммированное обучение займет место одного из дидактических средств организации учебного процесса обладающего существенными достоинствами но в известном смысле ограниченного. Ограничения представляется связаны прежде всего со сложностью разработки программ. Разработкой программ может заниматься только определенный круг специалистов имеющих опыт и квалификацию. Этот фактор тоже ограничивает возможности развития и распространения запрограммированного обучения.

Решение проблемы на наш взгляд связано с поиском путей алгоритмизации процесса программирования по отношению к обобщенным структурным понятиям курса и обобщенным целям обучения. Второе ограничение обусловлено характером знаний приобретаемых в итоге запрограммированного обучения их структуры детерминированности жесткости. Мы можем стремиться ко все более глубокому описанию существа процесса обучения. Но при этом должны помнить, что адекватного описания вряд

ли удастся получить. Машинный перевод исчерпал себя вскоре после того как была установлена невозможность перевода без учета контекста. На сегодня проблемы машинного перевода ушли с первого плана.

Исследовательские программы например в США в этом направлении свернуты. Программированное обучение в чем то аналогично процессу машинного перевода. Для перечисленных ограничения существенно тормозят развитие и внедрение программированного обучения. Вместе с тем программированное обучение создало базу существенного прогресса в области дидактики высшей школы. Выдвинув принцип программированного обучения концепцию шага обратной связи реализации управления и контроля выступив в качестве организующего начало по отношению к учебной дисциплине. И в ходе этого процесса программированное обучение переросло свои рамки превратившись в дидактическое программирование которое выступает в роли организующего начало всего учебного процесса в его различных формах обеспечивая интегрированное и целе-

направленное использование всех его ресурсов в сточки зрения повышения эффективности.

Критерием правильности выбора метода является общее воздействие результат педагогической деятельности. Оценивать который необходимо в соответствии с затраченным временем, энергией, использованными средствами. Современные методы обучения отличает диалектическое единство всего учебного процесса ориентация на его эффективность усиленное внимание к вопросам развития логического мышления анализ взаимозависимости явлений факторов использование современных дидактических средств и целенаправленное развитие способностей студентов. Для современной школы является характерным активность самостоятельность творческий характер инициатива поскольку и критерием оценки метода обучения является и частотность импульсов которые стимулируют и вызывают необходимость перехода от экстенсивной системы к интенсивной. Связанной с поиском наиболее эффективных приемов решения задач.

Литература:

1. Чечель, И. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. — с. 11–17.2
2. Современная Высшая школа. № 2/38/1992/

Принципы дифференцированного и интегрированного обучения иностранным языкам

Ахмедова Мадина Мирзакаримовна, преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт

В данной статье идет речь о методике преподавания иностранного языка в высшей школе, важных методических принципов.

Ключевые слова: сознательность, интегрированность, дифференцированное обучение, орфография, семантизация

Методика обучения во вузе может строится не только исходя из конкретных условий обучения, характерных для неязыковой высшей школы: она определяется характером учебных задач особенностями условий обучения. Именно этим обуславливается отбор, репрезентация и усвоение учебного материала, специфика развития соответствующих умений и навыков. Особенности обучения наряду с прочим характеризуется предусмотренным программой соотношением видов речевой деятельности и специфическими для вуза целями практического положения знаний, умений и навыков. Именно из этих условий и следует исходить в определении метода обучения языкам во вузе.

К важным методическим принципам следует отнести принцип дифференцированного и интегрированного об-

учения как специфический для этого предмета. Суть его сводится к следующему. С одной стороны, для каждого вида речевой деятельности характерен свой «набор» действий и даже свое лексико-грамматическое оформление. Следовательно, необходимо проводить разграничение в обучении устной и письменной речи; аудированию и говорению; чтению и письму; подготовленной и неподготовленной речи и т. д., поскольку в обучении каждому из указанных видов речи, форм речи решаются свои методические задачи и используются упражнения, адекватные формируемой деятельности, выполнение которых должно вести к овладению требуемыми навыками и умениями. Действие этого принципа находит отражение в УМК, в котором для формирования умения понимать иноязычную речь предлагаются материалы и др. Для формирования

чтения, входящие в корпус учебников и могут использоваться книги по интересам, периодическая литература на изучаемом языке.

Чтобы реализовать принцип дифференцированного и интегрированного обучения, можно порекомендовать преподавателю следующее.

1. При обучении аудированию создать условия для слушания иноязычной речи. С первых занятий приучать студентов воспринимать преподавателя как «носителя» изучаемого ими языка и вести занятия на английском языке, обращаясь к родному языку при крайней необходимости.

2. Обучая связанному высказыванию, следить за тем, чтобы речь была достаточно развернута, логична, правильна в языковом отношении, разноструктурная и соотношенная с ситуацией общения. При обучении беседе показывать, как обходиться минимальными языковыми средствами (словом, словоформой, клише).

3. При обучении чтению четко дифференцировать приемы работы при чтении вслух и про себя. В первом случае не упускать из виду выразительность чтения, поскольку она, с одной стороны, способствует пониманию, с другой — свидетельствует о нем. Во втором случае использовать задания, облегчающие понимание. Помогать студентам путем введения их в большой контекст, развитием у них догадки и другими приемами.

4. Работу над языковым материалом вести на речевых единицах с последующим выделением (вычлениением) единиц языка (фонемы, слова и т. д.).

5. Обучать чтению на основе устной речи и устной речи в тесной связи с чтением.

6. Учить студентов пользоваться письмом для лучшего усвоения учебного материала и овладения устной речью и чтением.

При выборе подхода к организации обучения следует учитывать много различных факторов, а именно: где?, когда?, кого?, кто?, чему? Обучает, чтобы определить оптимальный вариант для конкретных условий обучения. Поскольку условия различны и нужно учитывать много факторов, категорично утверждать, что только один подход может вести к желаемым результатам, неправомерно. Изучение и общение отечественного и зарубежного опыта, а также предложение проведения специальных исследований с привлечением психологов по выявлению сравнительной эффективности того или иного подхода, по видимому, позволит найти научно — обоснованный путь решения проблемы, а именно, при каких условиях тот или иной подход может обеспечить лучшие результаты. К последним следует отнести: контингент студентов, личность преподавателя, ситуацию обучения, окружающую среду, материальную базу в качестве определяющих.

В обучении иностранному языку большую роль играет принцип учета родного языка. Родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения — учебного материала и его организация в самом учебном процессе. В лингвистическом плане — для прогнозирования трудностей при обучении произносительной, грамматической

и лексической стороны изучаемого языка; при обучении графике и орфографии; при семантизации. В психологическом плане — для определения структуры речевых действий, какие действия и сколько их нужно произвести, чтобы выработать навыки, необходимые для формирования речевых умений; где возможен перенос, где только коррективка, а где формирование заново. Все это безусловно отражается на количестве и характере упражнений. При обучении иностранному языку необходимо учитывать речевой опыт учащихся на родном языке.

Исходя из сказанного можно предложить преподавателю следующее.

В процессе обучения иностранному языку показывать студентам, как можно использовать имеющиеся у них знания, навыки в родном языке при изучении иностранного.

Подходит по-разному к работе над учебным материалом и к формированию навыков; не обучать тому, что они знают и умеют из родного языка. Это позволит больше уделить внимания и времени новому.

Формировать и совершенствовать общие для родного и иностранного языков учебные умения, связанные с выполнением устных и письменных заданий по учебнику, грамматическому справочнику, словарями, аудиовизуальным материалам.

Принцип сознательности в обучении иностранным языкам признается в методике в качестве одного из ведущих, поскольку важную роль в овладении предметом; она дает возможность повышать интеллектуальный потенциал этого учебного предмета, суть которого заключается в обучении пониманию мыслей и их выражению на новом для учащихся языке.

Принцип сознательности предполагает отбор содержательно ценного для обучения материала, обеспечивающего развитие познавательных способностей учащихся. Принцип сознательности обеспечивает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений, их творческую переработку в ходе выполнения речевых действий: от сознательного овладения действием к автоматизированному его выполнению; от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению.

Осознание, осмысление изучаемого явления должно обеспечиваться:

— через ситуативную обусловленность предлагаемого учебного материала, использование реальных и условно-реальных (воображаемых) ситуаций. Осмысление и осознание в этом случае результат аналитической работы мышления. Дальнейшая работа углубляет понимание, обеспечивает осознание формы, значения и употребления усваиваемого материала при выполнении различных с ним действий;

— через правило-инструкцию, указывающее на функцию усваиваемого явления, его форму и значение;

— через выделение характерных признаков в усваиваемом материале в целях создания ориентировочной основы для правильного выполнения действий с ним.

Сознательным должно быть овладение приемами самостоятельной работы по иностранному языку, самостоятельному ознакомлению с новым материалом (грамматическим, лексическим), систематизация и обобщение по учебнику, грамматическому справочнику и словарю. Сознательной должна быть тренировка в усвоении материала и применение при выполнении творческих заданий.

Таким образом, все это обеспечивает реализацию принципа сознательности в изучении иностранного языка учащимися, развитие их познавательных сил, памяти, воображения, речи мышления, самостоятельности и самоорганизации. Изучение иностранного языка на сознательной основе обеспечивает студентам самоконтроля и самокоррекции.

Литература:

1. Городникова, М.Д., Фигон Э.Б., Супрун Н.И. Лингвистика текста в обучении ознакомительному чтению. М.: 1997.
2. Рогова, Г.В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам М.: Просвещение, 1991.
3. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку М.: Высшая школа, 1990.

Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранных языков

Ахмедова Гулсара Маджидовна, преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

В статье автор подчёркивает, об эффективности использования ролевых и деловых игр проблемной направленности. Которые несут весьма продуктивный характер, что выражается в имитации, моделировании социально значимых отношений между участниками игры, в умении применять знания, творчество, практические умения выразить свои мысли на иностранном языке. А также этот метод влияет на развитие критического и творческого мышления студентов.

Ключевые слова: наглядности, ситуации, речь, язык, учебной, программа, направленность, метод, моделирование, сотрудник, мотивация, ролевая игра, персонаж.

Использование игр на уроках помогают созданию у обучающихся внутренней наглядности, необходимой для представления на занятии определённой ситуации, синхронизации мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке. С их помощью можно не только хорошо отработать лексический материал, но и формировать воображение и языковое чутьё. Они позволяют разнообразить виды учебной деятельности и делают процесс изучения языка более динамичным и интересным.

Игры вообще и ролевые игры в частности представляют собой мощное образовательное средство. В гуманистической педагогике нас интересуют ролевые и деловые игры проблемной направленности. Однако дело изучить, например, по учебнику особенности течения той или иной программы, и совсем другое дело в процессе деловой игры «составить программу», участвовать на конференциях посвящённых программированию, на которых программисты докладывают специалистам разных профилей свои методы составления программ. Однако дело ознакомиться по литературе с регистрацией фирмы, правилами найма на работу; другое — представить себя бизнесменом, открывающим своё дело, сотрудником отдела регистрации или налоговым инспектором и имити-

ровать их действия в определённой проблемной ситуации. Это деловые игры. Их задача — моделирование профессиональных ситуаций. И такая деятельность чрезвычайно важна. Мы считаем, что многие студенты технических вузов, подчас теряются, встречаясь с необходимостью решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях.

Большое значение в организации учебного процесса играет мотивация учения. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно — межличностных связей. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность. И успех в обучении — это результат коллективного использования всех возможностей для обучения. Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр.

Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение её участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффек-

тивность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету.

Ролевая игра завоевывает всё большую популярность среди учителей иностранных языков. Идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны теории ролей. При овладении иностранным языком как средством общения необходимо воссоздать условия, подобные условиям, существующим при овладении родным языком. Мера условности может быть различной: перевоплощения в реальных людей, в литературных персонажей, в героев сказок и т. д. Элемент условности и перевоплощения присущ всем разновидностям ролевой игры.

Ролевая игра обладает большими обучающими возможностями:

1) Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Ведь она предполагает подражание действительности в её наиболее существенных чертах. В ролевой игре, как и в самой жизни, речевое и неречевое поведение партнёров переплетается теснейшим образом.

2) Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно — побудительного плана. Общение, как известно, невысказано без мотива. Однако в учебных условиях не просто вызвать мотив к высказыванию. Трудность заключается в следующей опосредованности: учитель должен обрисовать ситуацию таким образом, чтобы возникла атмосфера общения, которая, в свою очередь, вызывает у учащихся внутреннюю потребность в выражении мыслей.

В условиях иноязычного общения важно, однако, чтобы учащиеся смогли выразить то, что им хочется сказать. Языковое обеспечение (словарный и грамматический материал, навыки в пользовании ими) часто заслоняют саму цель — общение и от учащихся и от учителей. На уроках преобладают высказывания, вызванные к жизни директивно: «Расскажи о своём друге», «Расскажи о своей семье», «Расскажи о своей работе» так как преподаватель проверяет, как учащиеся умеют комбинировать соответствующий языковой материал. Мотив же, которым руководствуются при этом учащиеся, лежит за пределами речи: им важно ответить преподавателю. Положение меняется, если учащиеся вовлечены в ролевую игру. Точно обозначенные «предлагаемые обстоятельства» создают общий побудительный фон, а конкретная роль, которую получает студент, сужает его до субъективного мотива.

3) Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Студент входит в ситуацию, хотя и не через своё «Я», но через «Я» соответствующей роли.

4) Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала.

5) Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнёрства. Исполнение ролей предполагает охват группы учащихся (ролевая игра строится не только на основе диалога, но и монолога), которые

должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции друг друга, помогать друг другу. При распределении ролей следует учитывать как языковые, так и «актерские» возможности учащихся, поручая одним более вербальные, другим — пантомимные роли, третьим же назначая на роли «суфлеров», давая им право подсказывать на основе текста.

6) Ролевая игра имеет образовательное значение. Учащиеся, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра. Преподаватель должен побуждать их заботиться о простом реквизите. Поощряется всякая выдумка, ибо в учебных условиях возможности в этом отношении ограничены. Само же перевоплощение способствует расширению психологического диапазона, пониманию других людей.

Таким образом, ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношении. В ролевых и деловых играх немаловажное значение приобретает сопровождающий фон — все виды наглядности: иллюстрации, фотографии, видеоклипы, слайды, схемы, диаграммы и так далее. В зависимости от сценария игры, её сюжета возникает необходимость показать, где будет происходить действие, кто в нём участвует. Можно использовать для этих целей фотографии: пейзажные, сюжетные, которые дают представление о месте действия, его целевой направленности, в том числе и профессиональной например, фотография офиса, пресс-конференции, аудитории и так далее — для деловых игр; фотографии различных достопримечательностей, представителей разных народов, с которыми встречаются участники «путешествия», семейные праздники. По ходу игры возникают необходимость разрабатывать какие-то документы например, маршрут экспедиции, предложения в законодательные органы, отчёты для налоговой инспекции. Возникает необходимость обсудить некоторые вопросы, для чего могут потребоваться убедительные доказательства, требующие не только вербального, но и графического выражения: таблицы, графики, чертежи, схемы, диаграммы.

Практически всё учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотносить её с ситуацией, определить насколько она реально в ситуации и задаче общения, и правильно отреагировать на реплику. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов, способствуют осознанному освоению иностранного языка.

В заключение ещё раз подчёркиваем, что ролевые и деловые игры проблемной направленности носят весьма продуктивный характер, что выражается в имитации, моделировании социально значимых отношений между участниками игры, в умении применять знания, творчество, практические умения в различных областях в моделируемых ситуациях. Это действенное средство для развития критического и творческого мышления.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителей / Н.Д. Гальскова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению [Текст]: пособие для учителей иностранного языка / Е.И. Пассов. — М.: Просвещение, 1985.
3. Полат, Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 2 издание.

Роль лексики для овладения иностранным языком

Ганиева Рано Рахматуллаевна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В статье говорится о тесной связи лексики и грамматики, о задачах, которые ставятся перед овладением лексикой студентами, о важной роли преподавателя в обеспечении овладения словарем для развития речевой деятельности студентов.

Ключевые слова: лексика, номинативная функция, говорение, семантика, семантизация, лексические единицы, тематическая лексика, репродуктивные/рецептивные виды речевой деятельности, мотивированность, подготовленная/неподготовленная речь, речевая перспектива.

При обучении языку лексическое и грамматическое органично связаны: грамматика организует словарь, в результате чего образуются единицы смысла — основа всякой речевой деятельности. Важно отдать должное специфике каждого аспекта, выявить и использовать его особый вклад в целостную коммуникативно ориентированную систему обучения. Роль лексики для овладения иностранным языком также значительна, как и роль грамматики. Именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, поэтому она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную, но и воображаемую действительность.

Если не знаешь имени вещи, то не можешь ничего о ней сказать. Особенно наглядно эта зависимость проявляется при овладении иностранным языком. Любой связный текст несет в себе тематическую лексику, значение значения которой является ключом к пониманию его смысла.

Владение словом является важнейшей предпосылкой говорения, но в репродуктивных видах речевой деятельности недостаточно только знание слова, не меньшую роль здесь выполняет владение связями слов и образование на их основе словосочетания. Перед овладением лексикой в связи с развиваемыми видами речевой деятельности ставится ряд задач.

Так, для употребления слов в репродуктивных видах речевой деятельности необходимо: найти слово в памяти, правильно произнести его, включить в сочетание на основе смысловой совместимости и в соответствии с грамматической нормой, включить сочетание в предложение, текст.

Для рецептивных видов речевой деятельности нужно: ассоциировать графический или соответственно звучащий

образ слова с лексическим значением, определить грамматическую форму слова, связи с другими словами, что обусловит проникновение в смысл.

Однако, во всех случаях необходимо обучать лексической стороне речевых видов деятельности таким образом, чтобы студенты постоянно ощущали то, что слова им нужны для выражения мыслей и их распознавания. Только ясная речевая перспектива обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем. Работа над накоплением словаря сопутствует всему процессу обучения.

Почти на каждом уроке происходит знакомство с новыми словами и работа по их усвоению. Поэтому первоочередный долг каждого преподавателя — обеспечить овладение словарем. У студентов следует пробудить интерес к тщательной работе над словом, к постоянному расширению словарного запаса

Важно также разрабатывать специальные тесты, которые позволили бы периодически определять объем индивидуального словаря, видеть свое продвижение в наполнении словаря. Самое убедительное свидетельство владения словарем — способность студентов принимать участие в общении в устной форме и при чтении. Затрачиваемые на усвоение слов усилия определяются конкретными их свойствами — совпадения/несовпадения в объеме значений с родным языком, принадлежностью к абстрактному/конкретному понятию, к знаменательному/служебному слову, а главное — нужностью для выражения мыслей.

Встреча студентов с новым словом происходит на основе текста. Исходный текст, предназначенный для ознакомления со словарем, может рассказать преподаватель, и студенты воспринимают его на слух или содержаться в учеб-

нике, и тогда студенты читают его. Уже при прослушивании текста можно начать работу над произношением новых слов. Для этого преподавателю следует привлечь студентов к проговариванию тех частей текста, в которых есть новые слова. Такая техника, которая применяется и при знакомстве с грамматическим материалом, повышает активность восприятия. Объем текста и его характер зависят от этапа обучения. Если студенты не смогут определить значение слова по тексту, то им предлагается перевод на родной язык.

Выяснение значения слова — это естественная операция, которую изучающим иностранный язык приходится производить постоянно. Поэтому следует все в большей мере побуждать студентов к самостоятельному знакомству со словом и научить их рациональным приемам работы. Они должны знать, что сначала надо исчерпать все указанные возможности текста, использовать анализ слова по составу, и если значение не прояснится, то тогда обратиться к словарю.

Ознакомление со словами на основе текста завершается выделением их из текста. Любой текст знакомит только с его контекстным значением и одним способом связи. Для получения больших сведений о слове, рассчитанных на построение «своих» текстов, нужно извлечь слово из текста и рассмотреть его как самостоятельную единицу. Таким образом, здесь рекомендуется тот же путь, что и при работе над грамматическим материалом: презентация материала в связном целом, затем выделение его для пристального рассмотрения и тренировки.

Тренировка студентов в усвоении слов реализуется при помощи упражнений, упрочивающих семантику новых слов и словосочетаний, образованных на основе смысловой совместимости.

В соответствии с этим все лексические упражнения делятся на две категории, направленные на:

- 1) запоминание слова, его семантики в единстве с произносительной и грамматической формой;
- 2) формирование сочетаний слов смыслового характера.

Первую категорию упражнений составляют следующие: назвать изображенные на картинке предметы; выбрать из ряда слов одно, соответствующее данной ситуации (теме); исключить из ряда слов слово, не соответствующее данной ситуации (теме); образовать с выделенным словом другие предложения по образцу; дополнить предложение (заполнить пропуски в предложении) подходящими сло-

вами; употребить в данном предложении синоним к выделенному слову; придать предложению противоположный смысл, употребив вместо выделенного слова антоним; поставить вопрос к высказыванию, употребив новое слово; ответить на вопрос, употребив новое слово. Кроме этого, можно использовать «игры в слова»: игры с элементами кроссворда, кто назовет больше слов на тему... и т. п.

Вторую категорию тренировочных лексических упражнений составляют упражнения в построении сочетаний, которые выстраиваются по законам смысловой совместимости в тесном взаимодействии с грамматическими нормами. Характер сочетаний определяется в каждом отдельном случае образом будущего высказывания студентов. Приведем конкретные виды таких упражнений: какие глаголы можно употребить с данными словами; соотнесите слова в колонках, чтобы получились правильные сочетания; подберите из «разбросанных» слов сочетания; распространите предложения за счет определений к выделенным существительным, дополнений к глаголам-сказуемым; постройте сочетания, означающие принадлежность данных предметов членам вашей семьи, вашим друзьям и т. д.

Затем для дальнейшего усвоения значения слов и словосочетаний следуют грамматические упражнения и упражнения в применении новых лексических единиц и их сочетаний в речи. Основным видом упражнений являются разнообразные группировки слов, нацеленные на будущее высказывание. Самостоятельная группировка слова — это фактическая работа над опорами для будущего высказывания, во время которой студенты учатся управлять семантикой своего высказывания. Эта работа связана с подготовленной формой речи. После этого студентам предлагаются упражнения в неподготовленной речи, без внешних опор. Для этого создаются ситуации, мотивирующие высказывания. Студенты создают свой текст, направленный на решение задач на основе усвоенного словаря. Здесь работа над словарем смыкается с развитием устной речи.

Таким образом, первостепенный долг каждого преподавателя — обеспечить овладение лексикой, что является важнейшей предпосылкой говорения, развитие у студентов навыков и умений пользоваться ею в общении на изучаемом языке, овладение приемами учения, необходимыми для успешного продвижения в изучении иностранного языка.

Литература:

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1985.
2. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1985.
3. Алхазишвили, А. А. Основы овладения устной иностранной речью. — М., 1988.

Мотивированность категории рода

Гаффоров Ақтам Ақромович, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

Статья посвящена проблемам выявления родовой характеристики существительных в современном французском языке. В статье излагаются новые взгляды на данную проблему.

Статья предназначена для лингвистов, а также всех интересующихся проблемами французского языкознания.

Ключевые слова: антропоним, грамматические род, фаунонимы, коррелятивные пары.

На современном этапе развития языка принадлежность существительных *champ, févier, lit* к мужскому, а *école, lettre, note* — к женскому роду не находит какого-либо разумного объяснения. Выявить их родовые характеристики можно лишь, проследив путь их развития от соответствующего этимона, исходного слова в том языке, из которого они пришли в современный французский язык. Их родовые характеристики — продукт долгих преобразований, происходивших в языке на протяжении веков.

Тем не менее, все-таки нельзя утверждать, что грамматический род во всех случаях лишен содержания. У определенной группы существительных категория рода непосредственно связана с различием по полу, существующим в реальной действительности. Например, взаимодействие грамматического рода и пола выступает особенно явно у антропонимов (от греч. *anthropos* «человек» + *опота* «имя»), что подтверждается следующими фактами:

1) Обычно, если существительное женского рода — антропоним, то оно обозначает существо женского рода (*la paysanne, la jeune fille, la soeur, la femme*), существительные мужского рода обычно называют лиц мужского пола (*le fils, le frère, un monsieur*). Использование имен мужского рода для обозначения женщин или же имен женского рода для обозначения мужчин — явление крайне редкое. К этой же группе примыкают отдельные имена животных типа *boeuf — vache, coq — poule, bouc — chèvre*, число которых весьма невелико.

2) В последнее время у существительных типа *une estafette, une ordonnance, une gergue* наблюдается явная тенденция к мотивированности рода, которая проявляется в том, что, с одной стороны, в разговорном языке они переходят в разряд существительных мужского рода и, с другой стороны, в том, что говорящие избегают конструкций, в которых с подобными существительными должно было бы соотноситься прилагательное. Недаром А. Бош замечает, что вряд ли кто-нибудь осмелится произнести такую фразу, как *mon ordonnance est très gentille* [Вауче: 81].

3) Форма слов, зависящих от существительного общего рода, варьируется в зависимости от пола обозначаемого лица (*un enfant intelligent — une enfant intelligente*).

Естественно, что неодушевленным существительным, обозначающим предметы и явления, вовсе чуждо уподобление рода и пола. Обычно слова *le livre* или *la brochure* не вызывают у нас образа существа мужского или соответственно женского пола. Однако и на них сказывается иная

семантика категории рода, что широко используется в произведениях художественной литературы. В частности при сравнении предмета с лицом род неодушевленного существительного предопределяет выбор антропонима. Если неодушевленное существительное относится к разряду слов мужского рода, то качественная характеристика ему дается с помощью существительных типа *père, fils, ouf, cousin, parent*; если же, напротив, оно принадлежит к словам женского рода, то в метафорическом контексте прибегают к помощи таких антропонимов, как *mère, épouse, veuve, marâtre, cousine, parente* и пр.: *Si la pauvreté est la mère des crimes, le défaut d'esprit en est le père* (La Bruyère). Однако у подавляющего большинства фаунонимов, имеющих фиксированный род, не наблюдается соответствия женский род — женский пол, мужской род — мужской пол: они не способны передавать самостоятельно принадлежность к мужскому или женскому полу, служа названиями как самца, так и самки вне зависимости от грамматического рода (*ящерица, лягушка, белка — жираф, скорпион, карп*).

Если же схему Б. Потье попытаться проверить на существительных французского языка, то она не выдержит испытания в первую очередь из-за отсутствия у них формы среднего рода, что, разумеется, неизбежно приводит к нарушению параллелизма мужской, женский род/средний род — наличие/отсутствие пола: французские неодушевленные существительные распределяются по тем же двум подклассам — мужской/женский род, — что и антропонимы. В результате в каждом из подклассов оказываются существительные как с мотивированным, так и с немотивированным родом. Существительные мужского рода, например, с учетом семантики распадаются на следующие группы:

Антропонимы	Фаунонимы	Неодушевленные существительные	
Мотивированный род (муж. р. = жен. пол)	<i>le forgeron un danseur</i>	<i>le loup un aigle</i>	-
Недифференцированный род (муж. р. = муж. + жен. пол)	<i>le professeur un écrivain</i>	<i>le serpent un rosignol</i>	-
Немотивированный род (муж. р. = жен. пол или муж. р. ≠ пол)	<i>le laidron un cordon bleu</i>	—	<i>le mur un livre</i>

Как можно видеть из таблицы, у неодушевленных существительных род всегда не мотивирован; напротив, большинство антропонимов характеризуется мотивированным родом. Следовательно, род в известной мере — асимметричная категория: благодаря ее взаимодействию с категорией антропонимичности / неантропонимичности в одном из подклассов — главным образом у существительных неодушевленных — родовое противопоставление оказывается лишенным какой бы то ни было сигнификативной функции.

Поскольку женский род антропонимов служит для выражения исключительно женского пола, он имеет более специфичный характер и, следовательно, меньший объем, что служит причиной его трактовки как маркированного члена оппозиции. Напротив, содержание муж. рода менее специфично: мужской род — это не только мужской, но и недифференцированный (мужской и женский) пол. Подтверждением тому может, в частности служить группа антропонимов, которые, имея фиксированный мужской род, способны во множественном числе иметь в качестве денотатов лиц обоого пола (ассимилятивная нейтрализация: *les professeurs=les professeurs hommes-les professeurs femmes*), а в единственном числе при особых условиях контекста вторгаться в область действия женского рода, обозначая лицо женского пола (импликация: *Mme Bourge est professeur de l'Université; le professeur de l'Université Mme Bourge*). Иначе говоря, мужской род антропонимов, для которого референтная связь с лицом мужского пола не обязательна, должен быть признан немаркированным членом оппозиции.

Казалось бы, аналогичной должна была быть родовая оппозиция и у фаунонимов, семантически относящихся к именам одушевленным. Однако они явно нарушают схему, приложимую к антропонимам. Наибольший параллелизм с антропонимами наблюдается у фаунонимов, образующих коррелятивные пары, в которых словоформа женского рода служит для обозначения самки, а мужского рода — для обозначения самца (*la dinde — le dindon, la jument — le cheval*). Однако, в отличие от антропонимов,

в качестве недифференцированной выступает не обязательно словоформа мужского рода. Такую роль способна выполнять и словоформа женского рода: *La chèvre est élevée pour sa chair et son poil*. Следовательно, немаркированным членом в одних парах фаунонимов должен быть признан мужской, а в других — женский род, что нарушает равновесие оппозиции.

Переменный характер противопоставления у фаунонимов — коррелятов, вероятно, объясняется влиянием составляющих основную массу названий представителей животного мира, которые имеют фиксированный мужской или женский род и при их употреблении в обобщенном значении (ср. *Le cygne est domestiqué comme élément décoratif des pièces d'eau. — La fauvette est un oiseau à chant agréable*).

Группа фаунонимов с фиксированным родом, на первый взгляд, близка к антропонимам типа *un médecin, un aviateur* и пр. Но если подобные антропонимы все имеют мужской род, то у фаунонимов мужской и женский род существует на равных правах: недифференцированная словоформа у одних всегда представлена мужским родом (*un pinson, un merlan, un rima*), у других — всегда жен. родом (*une pie, une raie, une panthère*). В результате складывается такое положение, при котором в зону противопоставленного ряда проникает то словоформа мужского, то женского рода. Очевидно, причина кроется в том, что различия по биологическому полу у представителей фауны фиксируются в языке только в том случае, когда оно либо резко выражено во внешнем облике животного, либо не безразлично для практической деятельности человека. В большинстве же своем оно оказывается несущественным. Таким образом, у фаунонимов, не имеющих соотносительных словоформ, род по сути дела такой же немотивированный, как и у неодушевленных существительных, т. е. и для них сигнификативная функция категории рода irrelevantна.

Итак, соотношение фаунонимов с категорией рода еще раз выявляет их большую близость к существительным неодушевленным, нежели к антропонимам.

Литература:

1. Ласкова, М. В. Грамматическая категория рода в аспекте тендерной лингвистики. Ростов-на-Дону, 2001. с. 33–35.
2. Martinet, A. Le genre tern in in indoeuropeen. Basel. 1956. P. 10.
3. Гин, Я. И. Поэтика грамматического рода. — Петрозаводск: Карельский Пед. институт, 1992. — с. 33–71.

Методика преподавания иностранного языка

Джураева Гульчехра Наимовна, старший преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В статье рассматривается профессионализм преподавателя, его методы обучения иностранного языка и выраженного не только в умении правильно распределить время и задания между учащимися, но и его первоочередная задача состоит в том, чтобы научить студентов грамотно использовать выученные языковые конструкции.

Ключевые слова: язык, иностранный, методика, знания, коммуникация, правило, результат, барьер, задание, студент, преподаватель

С тех пор, как строители Вавилонской башни заговорили на разных языках, общество стало нуждаться в переводчиках. Толмачи ценились везде. До последнего времени иностранный язык был скорее хобби, чем жесточайшей реальностью. Знать иностранный язык — значило быть эстетом, принадлежать к определенному кругу или (самый безобидный вариант) — прослыть чудаком. Но времена меняются...

Каждый, кто собирается изучать иностранный язык, имеет определенную цель. Кому-то требуются лишь базовые знания, чтобы «читать и переводить со словарем» деловую переписку в офисе, а кто-то мечтает защитить диссертацию в престижном иностранном университете.

Для достижения различных целей используются различные средства. Длительное обучение, как правило, рассчитано на тех, кто серьезно настроен, овладеть иностранным языком в совершенстве, и знает, что хороших результатов можно добиться только терпеливым трудом. Занятия в соответствии с такой методикой обучения английскому языку проводятся в группах из 12–15 студентов. Это количество учащихся считается оптимальным для достижения главной цели обучения — умения свободно излагать свои мысли на иностранном языке. При таком количественном составе учащихся преподаватель имеет возможность объединять студентов в небольшие подгруппы или пары, давая им групповые задания. Кроме того, совместное обучение студентов расширяет их словарный запас вследствие постоянного обмена лексикой и восприятия новых идиом из уст не только учителя, но и между собой.

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам имеет еще одно преимущество: с самого первого урока общение в аудитории осуществляется только посредством изучаемого языка. Таким образом, сочетание этих двух факторов помогает студентам в течение очень небольшого периода времени преодолеть одну из главных трудностей при изучении иностранного языка — языковой барьер.

Для повышения эффективности урока с точки зрения разговорной практики преподаватель объединяет студентов в пары или мини-группы и предлагает им совместно выполнить какое-либо устное задание. В процессе групповой или парной работы учащиеся избавляются от свойственной им на первых порах скованности, проявляют речевую са-

мостоятельность, пытаются корректировать друг друга, получая при этом дополнительную возможность высказаться. Решая конкретно поставленную преподавателем задачу, студенты фокусируют свое внимание на определенной тематике и учатся использовать новые и уже известные им грамматические и лексические структуры в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни. Кроме работы на парах, преподаватель организует, групповые дискуссии и проводит ролевые игры, выступая в роли ведущего. При этом он определяет тему беседы, следит за тем, чтобы каждый учащийся имел возможность высказать свое мнение. Популярность методики активно удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Эта методика в данное время быстро развивается и в нашей стране. Коммуникативная методика, как следует уже из ее названия, направлена именно на возможность общения. Из 4-х «китов», на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Вы не услышите на уроках особенно сложных синтаксических конструкций или серьезной лексики. Устная речь, любого грамотного человека достаточно сильно отличается от грамотной письменности.

Но, однако, ошибкой было бы думать, что коммуникативный метод предназначен только для легкой элитной беседы. Те, кто хочет быть профессионалом в конкретной области, регулярно читают публикации по своей тематике в иностранных изданиях. Обладая большим словарным запасом, они легко ориентируются в тексте, но поддержать беседу с иностранным коллегой на ту же тему им стоит колоссальных усилий. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600–1000 слов, легко найдет общий язык в незнакомой стране. Однако есть и обратная сторона медали: клишированность фраз и небогатый лексикон. Добавьте к этому массу грамматических ошибок, и мы поймём, что единственный способ не прослыть, скажем, так, неумным собеседником — повышенное внимание к партнерам, знание этикета и постоянное желание совершенствоваться. Те, кто учится по коммуникативной

методике — «легкая кавалерия». Они гарцуют под стенами крепости, совершают стремительные атаки и хотят сорвать флаг, не замечая, как красива осажденная цитадель. Не стоит упускать из виду то, что еще одна четкая градация методик преподавания английского проходит по линии «наша-зарубежная». Зарубежных не так уж много. Если отбросить американский английский и тест TOEFL как некий индикатор итогов изучения языка, то остаются два монополиста в сфере преподавания британ-

ского английского — Оксфорд и Кембридж. С определенными издательствами работают как эти университетские центры, так и другие образовательные учреждения, поэтому под той или иной маркой может быть предложен, например, учебник, разработанный в Бирмингеме или Лиддсе. Оба издательства стремятся сохранить свой престиж, поэтому в том, что на российский рынок идет продукция мирового стандарта, можно не сомневаться. Их взаимная конкуренция — залог качества.

Литература:

1. Веденина, Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранный язык в школе. — 2000. — № 5. — с. 72–75.
2. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранный язык в школе. — 2001. — № 3. — с. 17–23.
3. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранный язык в школе. — 2001. — № 4. — с. 12–15.
4. Тарасов, Е. Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / Ин-т языкознания РАН. — М., 1996. — с. 7–22.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово/Slovo, 2000.
6. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1994. — с. 544.
7. Fantini, A. Exploring intercultural competence: a construct proposal. — Brattleboro, VT, USA, 1995. — P. 170. ___

Teaching speaking through games in high school

Зайниева Насиба Бахтияровна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный института (Узбекистан)

This article is devoted to investigate the effectiveness of using games in teaching speaking in high schools and to provide some suggestions and implications for the improvement of speaking teaching by using language games in addition to other techniques.

Keywords: *objective and subjective reasons, communication, teaching, speaking, games.*

In the globalization age today, English assumes as more and more important part as a means of international communication than ever. Therefore, in some recent years, the focus of teaching has been promoting oral skills in order to respond to the students» needs for effective communication.

However, due to some objective and subjective reasons, teaching and learning English in general and teaching and learning speaking in particular does not come up to the study aims. Despite teachers» efforts to provide students with opportunities to develop their communicative skills, how to teach and learn speaking effectively is still a challenging question to both teachers and students at many high schools.

In language teaching, language games have proved themselves not merely as «time filler activities» but as an important factor which can create more chances and interest to motivate students to speak. Nevertheless, language games have not successfully applied to speaking classes in many educational institutions.

Effective teaching in classroom environment requires different types of methods and techniques. Games are one of the activities that these techniques use. There has been quite a lot of research done on the use of educational games in particular. However, the effectiveness of using language games in English language teaching is still controversial among educators and teachers.

There is a common perception that all learning should be serious and solemn in nature and that if one is having fun and there is hilarity and laughter, then it is not really learning.

Ur reports that once we call a language leaning activity a «game» we convey the message that it is just fun, not something to be taken serious. Therefore many teachers are reluctant to use games in their lessons because they are doubtful about the effectiveness of games. That is, the teachers often perceive games as mere time-fillers, «a break from the monotony of drilling» or frivolous activities rather than an effective teaching technique.

Contrary to the opinions mentioned above, many experienced textbook and methodology handbooks writers have argued that games are not just time-filling activities, but they have a great educational value. Lee holds that most language games make learners use the language instead of thinking about learning the correct forms. He also says that games should be treated as central, not peripheral to the foreign language teaching programme.

A similar opinion is expressed by Richard-Amato, who believes game to be fun, but warns against overlooking their pedagogical value, particularly in foreign language teaching. Hadfield claimed the effectiveness of using language games in English language teaching: Games should be regarded as an integral part of the language syllabus, not as an amusing activity for Friday afternoon or for the end of the term». According to Rixon (1981), games can be integrated with teaching so that they can become a positive part of it rather than a time-filler or, worse, a time-waster.

There are many advantages of using games. «Games can lower anxiety, thus making the acquisition of input more likely» (Richard-Amato 1988:147). They are highly motivating and entertaining, and they can give shy students more opportunity to express their opinions and feelings. They also enable learners to acquire new experiences within a foreign language which are not always possible during a typical lesson. Furthermore, to quote Richard-Amato, they, «add diversion to the regular classroom activities», break the ice, « [but also] they are used to introduce new ideas» (1988:147). In the easy, relaxed atmosphere which is created by using games, students remember things faster and better.

Further support comes from Zdybiewska, who believes games to be a good way of practicing language, for they provide a model of what learners will use the language in real life in the future.

With the demand of changing the teaching methods nowadays, most of the teachers have made efforts to exploit a variety of techniques, one of these is games. A good game can enhance students» motivation in language classes and partly contributes to increase the quality of language classes.

The importance of motivation is second language teaching and learning has been discussed for many years. Motivation is a key consideration in determining the preparedness of learners to communicate. Motivation refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language. That is, motivation to learn a second language is seen as referring to the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity. Therefore, those who are motivated participate actively in class and usually get good study results.

Since motivation is something very personal, it is not easy to develop. However, according to Lightbrown and Spada (1999): «If we can make our classrooms places where students enjoy coming because the atmosphere is supportive and non-threatening, we can make a positive contribution to

students» motivation to learn.» With a view to creating such a learning atmosphere, using language games, which have long been advocated for assisting language learning, in speaking classes seems to be a good choice for the following reasons:

— Games add interest to what students might not find very interesting. Language learning is hard work...Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time. Games help and encourage many students to sustain their interest and work. Sustaining interest can mean sustaining effort. After all, learning language involves long term effort.

— The variety and intensity that games offer may lower anxiety and encourage shy students to take part in speaking classes positively, especially when games are played in small groups.

— Games also help the teachers to create contexts in which the language is meaningful and useful. The students want to take part and in order to do so they must understand what others are saying and they must speak in order to express their own point of view or give information.

— Games are student-centered in that students are active in playing the games and games can often be organized such that students have the leading roles, with teachers as facilitators.

As mentioned language games can be used as a teaching technique to enhance students» motivation in speaking classes effectively.

It is effective to use language games as a motivator for students to speak. There are some reasons for this affirmation as follows:

Firstly, a large number of students in speaking classes like to join language games. Once the games are given by the teacher, they are willing and eager to play. This positive attitude towards language games reassures the feasibility of using language games as a motivator in speaking classes.

Secondly, when making a small comparison between the data collected from pre-task survey questionnaire and post-task survey questionnaire, it is clear that the number of students who are willing to join the speaking classes adapted with language games increase considerably. It has approved that the speaking classes are surely more interesting and enjoyable with the use of language games. In this case, language games play a role as an inspirer to appeal students to speak.

Thirdly, it can not be denied that language games bring about a variety of great benefits to the users. It is easy to find in the analysis that language games are not only used for relaxing purpose but also for teaching target. Games are enjoyable and fun so they can help students banish boredom and bring them the pleasure to speak English. Games also make speaking activities less challenging and difficult; therefore, they can help students regain interest in speaking. Moreover, language games can lower students» anxiety and shyness and make them become more confident speakers. More importantly, games give students chances to practise their speaking skill. With these benefits, it is no doubt the games can be used to enhance students» motivation in speaking classes.

In brief, those findings reveal the fact that there exists an effective teaching technique named language games which can be used to motivate students in speaking classes. The

positive factors achieved after carrying out the study reassures that these games can raise students» motivation in speaking classes.

References:

1. Hadfield, J. (1987). Elementary Communication Games. UK: ThomasNelsonandSons
2. Lee, W. R. (1979). Language teaching games and contests. Oxford: OxfordUniversityPress.
3. Richard-Amato, P. A. (1998). Making it happen: Interaction in the second language classroom: From theory to practice. NewYork: Longman
4. Ur, P. (1996). A course in Language Teaching. Cambridge: CUP

Организация учебного процесса с помощью упражнений

Култаева Феруза Эргашовна, старший преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

В статье приводятся некоторые интерактивные методы индивидуализированных упражнений. Они помогают поближе познакомиться членов группы и установить внутригрупповые отношения, задают тон групповой работе и нормы поведения, стимулируют, поощряют к групповой работе, помогают новыми глазами взглянуть на мир.

Ключевые слова: учебные групповые дискуссии, речемыслительная деятельность, вопросно-ответные беседы, адаптивные, корректирующие и совершенствующие упражнения, психологическая структура личности студента, адаптация учебных заданий, творческие способности.

Some interactive methods of exercises for individually learning are given in the article. They help to get to know members of the group closely and to establish inherent group communications, set the tone to the group work and behavioral norm, stimulate the interest for group work, help to look the world in the face.

Key words: group discussion, thinking-in-words activity, question-reply conversation, adaptive, corrective and perfective exercises, personal psychological structure of the student, adaptation of educational task, creative abilities.

Владение иностранным языком — это средство, с помощью которого человек получает возможность не только обогатить свой культурный уровень, свою способность мыслить, творить, но и возможность оценивать чужую мысль и выражать своё отношение к чужой культуре, чужому творчеству. Эффективность обучения иностранному языку в значительной мере зависит от четкой и гибкой организации учебного процесса на уроке, об умения педагога учитывать реальное усвоение студентами конкретного программного материала, а также индивидуальное особенности каждого студента. Сейчас в свете новых педагогических технологий много говорят об интерактивном методе обучения — обучении, погруженном в процесс общения. Чтобы процесс обучения был эффективным, в нем должны присутствовать, три стороны общения:

- информативная (передача и сохранение информации);
- интерактивная (организация взаимодействия в совместной деятельности);
- перцептивная (восприятие и понимание человека человеком)

Все возрастающий поток информации требует внедрения таких методов обучения, которые позволяют за

достаточно короткий срок передавать довольно большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения изучаемым материалом и закрепления его на практике. В современной практике наиболее распространенными становятся активные методы обучения: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, анализ конкретных практических ситуаций, деловые и ролевые игры.

Интерактивное обучение, предусматривающее активную речемыслительную деятельность студента, развитие его критического мышления реализуется путем целого ряда видов деятельности в процессе языковой коммуникации, из которых выделяются такие: метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, работу в группах, метод мозгового штурма, метод критического мышления, викторины, мини-исследования, деловые игры, ролевые игры, вопросно-ответные беседы, диалоги, когда вопросы преподавателя или студента побуждают размышлять, думать, воображать, творить или тщательно анализировать, повышают уровень мышления и убеждают участников общения в том, что их суждения имеют ценность. Основные критерии интерактивной модели обучения на английском

языке: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ. Указанный метод содействует принципу коллективного обучения, что сказывается на успешности обучения в частности иностранного языка (способствует формированию и проявлению аудирования, говорения, чтения, письма).

Интерактивные игровые занятия, предлагаемые для коммуникативного изучения языков, предусматривающие выполнение упражнений, которые выделены в зависимости от цели в семь разделов: упражнения для создания атмосферы для групповой работы; упражнения для выявления общих интересов; упражнения, поддерживающие целостность группы; связующие упражнения; стимулирующие упражнения; упражнения, поощряющие творчество; завершающие упражнения. Эти упражнения помогают поближе познакомиться членов группы, задают тон групповой работе, помогают быстро установить внутрigrupповые отношения, нормы поведения, стимулируют, поощряют к групповой работе, помогают новыми глазами взглянуть на мир, применить новые, необычные методы. Успех обучения в значительной мере зависит от своевременной ликвидации имеющихся пробелов в речевых навыках и умениях студентов, от оперативного развития слабо функционирующих психических процессов, от коррекции отдельных компонентов направленности личности. Конечный уровень обучения иностранному языку в институте обусловлен эффективностью функционирования всех компонентов психологической структуры личности студентов и их всемерным совершенствованием.

В основу типологии индивидуализированных упражнений правомерно положить критерий цели индивидуализации:

- 1) оказание помощи — частичная адаптация учебных заданий к уровню развития компонентов психологической структуры личности студента;
- 2) устранение имеющихся недостатков — коррекция и развитие отдельных слабо функционирующих компонентов психологической структуры личности студента;
- 3) всестороннее развитие личности — совершенствование всех подструктур психологической структуры личности студента.

Из выше сказанного, мы считаем обоснованной следующую типологию индивидуализированных упражнений адаптивные, корректирующие и совершенствующие.

Адаптивные упражнения могут быть двух видов. Упражнения первого вида носят вспомогательный характер, их цель — помочь подгруппам более слабых студентов справляться с рекомендуемыми всей группе заданиями, а сильным обеспечить обучение на оптимальном уровне сложности, т. е. в полном соответствии с требованиями действующей программы по иностранным

языкам. (В каждой группе есть и сильные, и особо заинтересованные в изучении иностранного языка студенты). Адаптивные упражнения второго типа — это речевые или условно-речевые упражнения, направленные на формирование и иноязычных речевых навыков и умений в конкретных ситуациях общения с учетом особенностей личностной сферы студентов, их интересов, контекста деятельности, фактора межличностного общения.

Задача корректирующих упражнений, имеющих также вспомогательный характер — способствовать ликвидации имеющихся и вновь возникающих пробелов в подготовке по иностранному языку. Упражнение можно назвать совершенствующим, если соблюдаются такие основные условия:

- 1) оно способствует целенаправленному развитию личностной сферы умения студента;
- 2) отвечает уровню его подготовки;
- 3) обеспечивает условия для создания речемыслительной задачи
- 4) формирует индивидуальный стиль деятельности.

Все типы индивидуализированных упражнений должны использоваться при обучении, как языковому материалу, так и различным видам речевой деятельности. Продемонстрируем сказанное на примере обучения аудированию. (Text: Modern building materials).

Рекомендуем предварительное ознакомление студентов с новыми словами и контроль понимания с помощью ответов на вопросы.

T: 1. Why is the concrete more fit for foundation?

St. A: Because, it sets under water, can be poured into moulds so as to get almost any desirable form.

St. B: It is perhaps the most widely spread building material used nowadays.

T: 2. What timber is considered to be the best for the window frames?

St. A: Softwoods are considered to be the best for the window frames

St. B: Hardwoods are considered to be the best for the window frames

T: 3. What should a chimney be made of?

St. A: A chimney should be made of brick.

St. B: It should be made of wood.

T: 4. What professions do a construction team need?

St. A: A construction team needs tradesmen or craftsmen.

St. B: A construction team needs a carpenter-and-joiner, bricklayer, mason, plumber, electrician, house painter, floor-and-tiller, paper hanger, hot water fitter, plasterer and so on.

В условиях социально-экономических преобразований в нашем обществе, когда будущий специалист — выпускник технического вуза должен владеть современным экономическим мышлением, навыками научной организации управленческой деятельности, способностью инициативно и ответственно решать задачи научно — технического, социального и культурного прогресса, мы должны выработать у студента умение и потребность постоянно учиться, творчески использовать полученные в процессе обучения знания и навыки.

Литература:

1. Фурманова, В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: М., 1994.
2. Давыдова, З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам // Ин. Яз. в школе. 2010
3. Коньшева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — Пб: КАРО, 2006.

Изучение русского языка в иностранных группах

Курбаниязова Динара Сапарбаевна

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются мотивационные и стратегические аспекты лично-ориентированного подхода к изучению русского языка на первом курсе и создание на этой основе технологии обучения, решающей его принципиальные задачи.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, обучение, автономность, технология, источник овладения языком, самооценка, групповое обучение

Одной из важнейших тенденций современного обучения языкам является признание необходимости учета потребностей и индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося.

Развитие идеи о принципиальной важности восприятия учащегося как субъекта учения, а не объекта научения легло в основу лично-ориентированного подхода, который решает проблему доминирующей роли учащегося в процессе усвоения языка на основе повышения автономности, относительной самостоятельности учения.

Поиски основных факторов, которые позволили бы максимально индивидуализировать групповое обучение и разработать средства управления учебным процессом при сохранении относительной автономии каждого учащегося, привлекли наше внимание к мотивационно-стратегическим аспектам лично-ориентированного подхода (ЛОП), в частности, к таким характеристикам, как стратегическая компетенция и мотивационная сфера личности, ее самооценочные факторы.

Обусловлена потребностью общества в большей лично-ориентированности обучения, в повышении эффективности учета личностных характеристик и потребностей учащихся при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе, а также необходимостью сформулировать и развить основные положения лично-ориентированного подхода в мотивационно-стратегическом аспекте для его эффективной теоретической и практической реализации в технологии группового обучения на первом курсе

Процесс обучения иностранных студентов на первом курсе, а также принципиальные положения лично-ориентированного подхода к изучению языков и основные направления их реализации

Базовые принципы лично-деятельностного подхода, как принцип коммуникативности и принцип обучения в деятельности. В качестве собственно основопола-

гающих принципов лично-ориентированного подхода выступают следующие:

— принцип индивидуализации, включающий принцип адаптивности в различных формулировках, и принцип психологической комфортности, поскольку индивидуализация подразумевает достижение высокого уровня психологического комфорта в учении,

— принцип развития и принцип опоры на предшествующее развитие, а также принцип креативности, которые мы в дальнейшем сформулируем как принцип единства и развития языковой личности, поскольку в нашей концепции он включает в себя развитие и саморазвитие существующих стратегий и компетенций,

— принцип перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности, который формулируется нами как принцип повышения автономности учащегося в процессе усвоения языка,

— принцип индивидуализированного оценивания, который принимает в лично-ориентированном подходе специфические формы, в частности, различные формы самооценивания,

— принцип учета мотивационных процессов.

В современной лингводидактике уже утвердилась идея о том, что коммуникативность не должна пониматься упрощенно. Наши наблюдения показали, что при лично-ориентированном изучении языка приходится порой отказываться от доминирующей роли принципа коммуникативности или прибегать к его модификациям в следующих случаях:

— если мы работаем с учащимся рационально-логического типа,

— если потребности учащегося не связаны непосредственно с коммуникацией,

— если стратегическая компетенция учащегося в силу особенностей когнитивного стиля или национальных

лингвометодических традиций не соответствует коммуникативному обучению,

— если методические ожидания учащегося, его представления об изучении языка противоречат коммуникативному подходу.

Важнейшей проблемой является соотношение личностного и деятельностного в изучении языка. Личностный подход одновременно является деятельностным, поскольку носители и изучающие язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности. Он подразумевает рассмотрение учебной деятельности как средства и источника овладения языком. Учащиеся, как субъекты учебной деятельности, должны проявлять в данном процессе максимальную активность.

Современная трактовка принципа индивидуализации требует его комплексного анализа, при этом индивидуальные факторы рассматриваются как учет когнитивного стиля студента, в качестве важнейшего компонента субъектной индивидуализации выступает стратегическая компетенция, а личностная индивидуализация основывается на мотивационных факторах, и, в частности, воздействии на личностную самооценку.

И субъектная и личностная индивидуализация включают в себя учет стратегических предпочтений учащихся. Если в стратегическую компетенцию учащегося коммуникативного типа входят социальные стратегии и многочисленные разряды коммуникативных стратегий, связанные с иноязычным общением, то субъектная индивидуализация заставляет предусматривать для него коллективные формы работы. Также личностная индивидуализация предусматривает учет такого вида мотивации, как мотивация аффилиации, при которой важным мотивирующим фактором для учащегося является возможность работы в коллективе.

Речь идет о предоставлении учащемуся возможностей саморазвития в межличностных отношениях и во взаимодействии с партнерами в парной и групповой работе (если у него есть такая потребность) для того, чтобы обеспечить психологическую комфортность как при самостоятельной работе над языком, так и его успешное изучение в условиях коллективного обучения.

Принцип индивидуализации тесно связан с положением о развитии личности. На подготовительном факультете речь может идти только о саморазвитии языковой личности взрослого студента в процессе изучения русского языка как иностранного. При этом основное внимание уделяется проблеме положительного переноса существующих стратегий и компетенций и развития всех трех компонентов языковой личности в ходе изучения нового языка с целью формирования языковой личности билингва и мультилингва.

В качестве одного из важнейших положений ЛОП выдвигается принцип единства и развития языковой личности, который может быть сформулирован следующим образом:

Каждый из трех основных компонентов языковой личности не формируется заново и отдельно при изучении

каждого нового языка, а развивается из соответствующих компетенций и компонентов, сформировавшихся при усвоении родного языка.

Наиболее наглядно единство языковой личности можно продемонстрировать при анализе такого компонента коммуникативной компетенции, как стратегическая компетенция. Исходная стратегическая компетенция, понимаемая как способность преодолевать затруднения в учении и общении, существующая на момент начала изучения каждого нового языка, в отличие от других компетенций, может быть задействована в ходе учения полностью, без изменений и дополнений, при условии ее достаточной эффективности.

Задачей личностно-ориентированного обучения является превращение каждого студента в самостоятельного субъекта деятельности, но говорить однозначно о субъектной роли каждого учащегося в процессе изучения языка не совсем корректно. Первоначальной задачей педагога должно стать формирование «агента» — активно действующего учащегося, который руководствуется пришедшими извне учебными целями и лишь затем в процессе изучения языка развивается в самостоятельного субъекта учения. Разграничение «объекта», «агента» и «субъекта» особенно актуально при изучении РКИ в условиях языковой среды. Такое разграничение тесно связано с понятиями «активной» и «реактивной» автономии.

Личностно-ориентированное обучение не предполагает императивного навязывания автономии. Если в предпочтения и методические ожидания студентов входит строгое управление и контроль преподавателя, обучение может быть частично организовано в соответствии с национальными методическими традициями. При этом преподаватель должен постоянно стремиться расширить стратегический репертуар учащихся и дать им возможность большей автономии в принятии решений по изучению языка.

Разработка личностно-ориентированных технологий в лингводидактике связана с несколькими направлениями: исследованием когнитивных стилей и обучением в малых группах в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями студентов, применением современных компьютерных технологий, созданием личностно-ориентированных учебников, исследованием стратегий и организацией стратегических тренингов, эксплицитным обучением стратегиям.

Анализ существующих технологий с точки зрения воплощения основных положений личностно-ориентированного подхода показал, что, несмотря на важные достижения во внедрении отдельных положений, при их применении остается нерешенным целый ряд задач. Это недостаточный учет стратегических предпочтений учащихся, высокий уровень императивности, и, главное, несовместимость с требованиями группового обучения русскому языку на подготовительных факультетах.

Значительный вклад в практическую реализацию личностно-ориентированного подхода может быть внесен с помощью критического переосмысления и обобщения ре-

зультатов стратегического направления лингводидактических исследований. Отсутствие четких формулировок и общепринятых классификаций стратегий языковой личности и стратегической компетенции затрудняет практическое использование полученных результатов при

изучении языков на начальном этапе. Существующее положение дел в области стратегических исследований заставило нас обратиться к анализу стратегических аспектов лично-ориентированного подхода с целью их практического использования в обучении на первом курсе.

Литература:

1. Давер, М. В. Комплексные рифмовки на уроке французского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 6. С. 31–32.
2. Давер, М. В. Оценочная мотивация на уроках французского языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 35–37.
3. Давер, М. В. Особенности мотивационно-стратегической реализации лично-ориентированного подхода к обучению РКИ // Русский язык за рубежом. 2006. № 4. с. 42–50.
4. Давер, М. В. Система самооценочных контрактов в лично-ориентированном обучении РКИ // Педагогика. 2006. № 7. С. 68–73.

Язык — средство познания мира

Марданова Фируза Субхоновна, старший преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

Благодаря достижению независимости в Республике Узбекистан в настоящее время осуществляется целенаправленная широкомасштабная работа по реформированию всей системы образования.

Нормативными документами, регулируемыми образовательные процессы, особое внимание уделяется интеллектуальному развитию подрастающего поколения, ведутся непрерывные образовательные-воспитательные работы по планированию и обновлению процесса изучения иностранных языков молодёжью; учитываются индивидуально-психологические особенности юношества и его способности к усвоению иностранных языков. В настоящее время возрос интерес к изучению иностранных языков. В народе есть такая пословица: «Человек, знающий язык — познаёт мир». Исходя из этого, сегодня молодёжь, стремящаяся к овладению достижениями современной науки и техники, уделяет особое внимание изучению иностранных языков. В нашей республике есть все возможности для осуществления её целей. От молодёжи требуется только стремление и упорство. Плодотворное использование этих условий даёт возможность повысить уровень образования нашей страны.

Благодаря независимости наша страна, получила возможность свободного общения с зарубежными государствами, тем самым обеспечив всестороннюю интеграцию в мировое сообщество. На сегодняшний день во всём мире изучение иностранных языков является важной задачей в достижении определенных ранее целей. Выступление Президента Республики Узбекистан И. А. Каримова имеет особое значение: «В условиях мировой интеграции и в условиях широкого внедрения в повседневную жизнь компьютерных технологий и Интернета,

мы понимаем, что знание иностранных языков — залог эффективного сотрудничества с иностранными государствами» В связи с этим, в течение последних лет в стране создается система изучения иностранных языков, формирование современно мыслящего и интеллектуально развитого поколения, создаётся система, направленная на сближение с мировым сообществом. В последнее время возрос интерес к изучению достижений и опыта развитых стран в сфере образования и к внедрению их в систему образования Узбекистана. Сегодня в высших учебных заведениях Узбекистана, имеются все условия для обучения иностранному языку с использованием современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий. На всех этапах системы образования в обучение иностранного языка внедряются инновационные технологии и новые методики по их использованию. Согласно постановления Президента Республики Узбекистан И. А. Каримова от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков», на всех этапах системы образования организовано непрерывное изучение иностранных языков, а также совершенствование обеспечения современными учебно-методическими материалами. На всех этапах обучения установлены критерии знания иностранных языков, с учётом национальных особенностей был совершен переход на новые образовательные стандарты, созданы новые учебные программы и учебники, соответствующие современным требованиям. С опорой

на новый стандарт образования «Системы общеевропейской концепции изучения, преподавания и оценивания иностранных языков» при оценивании знаний учащихся и студентов (CEFR — Common European Framework of Reference for Languages) учитываются национальные особенности. Исходя из этого, в системе народного образования степени должны занимать 1–5 классы А1, 6–9 классы А2. В системе среднего специального и профессионального образования — это степень В1, а для направлений бакалавриата — В2. Следующая степень знания иностранного языка С1, этот показатель предназначен для системы высшего образования, специальностей магистратуры и институту послевузовского образования (для старших научных сотрудников). Есть ряд преимуществ Европейской системы CEFR, состоящей из шестизначной шкалы оценивания (А1, А2, В1, В2, С1, С2.), которые полностью соответствуют современным требованиям и в сфере преподавания, и в степени освоения иностранных языков. В условиях бурного развития информационно-коммуникационных технологий освоение иностранных языков согласно Европейской системе (CEFR) не ограничивается только лишь широким применением в системе образования Узбекистана, но и проверкой уровня знаний учащихся и студентов критериями, основанными на мнении международных специалистов и экспертов по иностранным языкам. В процессе обучения языку по Европейской системе оценивания молодёжь получает объективные оценки. Эта современная система оценивает не только основные языковые единицы и словарный запас молодёжи, но и проверяет применение их на практике. Это доказывает реальную подготовленность молодёжи к международным переговорам и сотрудничеству, свободному пользованию достижениями цивилизации. Вышеуказанное постановление главы госу-

дарства служит основой при подготовке конкурентоспособных специалистов и повышению эффективности преподавания иностранных языков.

В настоящее время в Узбекистане работает Ассоциация учителей (преподавателей) английского языка Узбекистана. Членство в ней предполагает участие в различных семинарах, конференциях, обмен опытом, повышение квалификации, ознакомление с новой литературой и др. Согласно постановления Президента от 23 мая 2013 года «О мерах по совершенствованию деятельности Узбекского государственного университета мировых языков» организован научно-практический центр развития инновационных методик обучения иностранным языкам, целью которого является подготовка высококвалифицированных кадров отвечающих мировым стандартам, всемерное развитие обучения иностранных языков, переподготовка преподавателей иностранных языков и переводчиков и др. Процесс мониторинга и выявления степени усвоения и владения иностранным языком проводится на основе внедрения системы CEFR (Общеевропейские стандарты владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка). Отрадно и то, что в Интернете есть ряд сайтов, с помощью которых преподаватель иностранного языка может почерпнуть для себя необходимые знания и навыки, а также ознакомиться или скачать учебную и научную литературу. Таким образом, можно сказать, что на сегодняшний день созданы все условия для саморазвития преподавателей иностранного языка. В результате этого у студентов будут развиваться способности и навыки к самостоятельной работе.

Таким образом, воспитание умственно и физически развитого молодого поколения, подготовка высококвалифицированных специалистов является приоритетным направлением системы образования, и изучение иностранных языков в этом процессе занимает одно из центральных мест.

Литература:

1. Каримов, И. А. Высокая духовность — непобедимая сила. — Т.: Узбекистан, 2008.
2. О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков / Постановление Президента Республики Узбекистан от 10 декабря 2012 года ПК — 1875. — Газета «Народное слово», 11.12.2012 г., № 40 (5630).

Метод наблюдения в изучении иностранного языка

Отамуродова Феруза Эргашовна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В данной статье идет речь о методе наблюдения в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: *наблюдение, обобщение опыта, характеризующие результаты, педагогический опыт*

Для научных исследований в области методики обучения иностранным языкам используются в основном те же методы, что и в других педагогических науках: анализ

литературы по методике и по смежным наукам, изучение и обобщение опыта преподавателей, эксперимент и опытная работа.

Методы исследования — инструменты с помощью которых, открываются закономерные связи явлений объективного мира. Ни один из методов исследования не может иметь универсального значения. В зависимости от задач и содержания исследования избираются соответствующие методы. Сложность задач заставляет их пользоваться всем многообразием методов педагогического исследования. Сочетание разных методов исследования обеспечивает необходимую полноту и глубину изучения проблемы.

Важным фактором совершенствования методов исследования являются достижения современной науки: использование методической обработки данных, новейшей технической аппаратуры для их регистрации (телевидение, компьютер, магнитная запись) значительно повышает точность и объективность методического исследования.

Анализ методической литературы, изучение педагогического наследия в нашей стране и за рубежом может выступать как самостоятельный объект исследования, а также являться одним из отправных моментов при разработке тех или иных вопросов теории.

Анализ исторического наследия является важнейшей основой для развития науки, содействует выработке правильного подхода к решению современных проблем.

В первую очередь следует назвать изучение и обобщение лучшего опыта — обязательное условие всякого научного педагогического исследования состоит в том, чтобы вскрыть закономерные связи педагогических явлений, и опираясь на знание их, разработать эффективную систему обучения и воспитания. Элементы такой системы часто эмпирически находят лучшие преподавателя. Изучая их опыт, исследователь обнаруживает объективные закономерные связи педагогических явлений. Поэтому изучение передового опыта важнейший путь и условие успешного развития педагогической науки.

Педагогический опыт — не только источник познания закономерностей процесса обучения и воспитания. Педагогический опыт, опыт работы лучших преподавателей, является также критерием суждения о правильности и жизненности педагогической теории, ее выводов, целесообразности рекомендуемых приемов и методов.

Обобщение опыта как метод исследования в методике отвечает целому ряду требований, на которых мы и остановимся.

Прежде всего, следует отметить, что обобщение опыта представляет собой более высокий этап познания, чем описание опыта отдельных преподавателей.

Между тем основное место в современной методической литературе занимает пока описание опыта и очень редко это описание сопровождается теоретическим осмыслением и обобщением опыта можно указывать на ряд материалов, относящихся к преподаванию иностранных языков в последние годы.

Обобщение опыта должно строиться на основе глубокого изучения процесса обучения и воспитания. Изучение

и обобщение состояния дела в вузах охватывает две категории фактов:

1) факты отражающие преподавание, т. е. деятельность преподавателя;

2) факты, характеризующие результаты этой деятельности, т. е. состояние знаний, умений, навыков студентов.

Оба эти объекта изучаются во взаимной связи. Изучение же их порознь приносят мало пользы. Если кому — либо удалось наблюдать в работе преподавателя новые приемы, которые производят хорошее впечатление на присутствующего на уроке, то сообщение таких наблюдений мало полезно без объективного изучения результатов, достигаемых этими приемами. Поэтому надо стремиться к тому, чтобы сообщение о работе преподавателя или коллектива преподавателей всегда сопровождалось сообщением о результатах их работы, оценкой уровня овладения учащимися речевыми умениями.

На наш взгляд, не следует ограничиваться изучением и обобщением опыта лишь передовых преподавателей. Очень важно обобщать работу всей массой преподавателей, в опыте которых можно найти немало ценного материала для научной разработки методики. При соответствующем отборе и анализе отдельные удачные моменты могут составить вклад в методику обучения языкам.

Обобщение опыта предполагает выявление типичных черт преподавания, выделение существенного, на основе чего можно делать определённые выводы, важные для педагогической теории и студенческой практики.

Обобщение опыта требует также и учета условий, в которых протекает обучение. Следует учитывать типичность тех условий, в которых протекает работа. Это требование означает также, что нельзя смешивать условия работы в различных типах вузов. Условия вузов для обучения иностранным языкам иначе, чем условия работы в техническом вузе. Все это должно учитываться при изучении и обобщении опыта.

Какими же способами мы располагаем для изучения обобщения практического опыта?

В первую очередь для этого служит непосредственное наблюдение уроков, учебных и внеаудиторных занятий. Наблюдение самое главное звено в изучении опыта. Оно имеет столь важное значение, что рассматривается также как самостоятельный метод исследования в педагогических науках. С помощью наблюдения можно изучать как сам педагогический процесс, как и его результаты. Наблюдение дает возможность непосредственно ознакомиться с явлениями и высказать предположения о причинах явлений, об их связи. Однако наблюдение представляет ценность только в том случае, если оно целенаправленно, если объект наблюдения заранее определен. Могут быть представлены следующие задачи перед наблюдателем: выявить: а) на каком материале происходит обучение речи; б) какие упражнения используются для развития устной речи; в) развиваются ли в равной мере говорение и понимание или же какой-то одной стороне устной речи отдается пред-

почтение; г) какой уровень владения устной речью достигается в тех или иных группах и другие вопросы.

В настоящее время наблюдения становятся более объективными, так как при проведении их могут использоваться различные технические средства. С помощью аудио магнитофона, компьютера, например, можно более точно фиксировать, а затем тщательно анализировать собранные данные и сравнить результаты обучения, полученные на разных занятиях, при разных методах.

Наблюдение за педагогическим процессом дополняется при изучении и обобщении опыта привлечением методической документации, планов, методических разработок, отчетов, докладов, лекций преподавателей.

Наблюдение дополняется беседами с преподавателями и студентами. Выясняется, что преподавателя добились тех или иных результатов, чем они объясняют эти результаты.

Таким образом, объективным методом, дополняющим наблюдение, являются проверочные и тестовые работы. В качестве дополнительных способов изучения опыта могут использоваться, консультации, семинары, тренинги педагогические совещания и конференции. Для целей изучения и обобщения опыта служат также математическая статистика и метод тестов. Наиболее достоверные выводы можно сделать путем статистических приемов сбора и обработки данных многих наблюдений.

Литература:

1. Общая методика обучения иностранным языкам под ред. А. А. Миролюбова. — М.: Просвещение, 1997. 132–145 с.
2. Мильбруд, Р. П. Методика преподавания английского языка — М.: Дрофа, 2007. — 256 с.
3. Практикум по методике преподавания иностранных языков: Учебное пособие /Саломатов К. И., Шатилов С. Ф., Андреева И. П. и др. — М.: Просвещение, 1985. — 224 с.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.

Технология обучения аудиовизуальных и технических средств и использование их в учебном процессе

Отамуродова Феруза Эргашовна, преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

Данная статья посвящается некоторым аспектам и средствам обучения. Рассматриваются также вопросы связанные не с затратами а с эффектом и получаемыми результатами.

Ключевые слова: *предпосылка, педагогический процесс, аудиовизуальные средства, дидактическая точка зрения, материально технические возможности.*

Эффективность использования аудиовизуальных средств обучения и учения характеризуются понятиями действия и действенность. Показатель эффективности аудиовизуального средства обучения устанавливается путем соотнесения эффекта от применения этого средства с затратами необходимыми для его изготовления и использования. Средства обучения и учения являются факторами влияющими на осуществления и результат педагогического процесса и таким образом на развитие личности студента. Что же касается использования средств обучения и учения в комплексе всех педагогических мероприятий и средств то здесь средства обучения и учения являются одной из причин обеспечивающих педагогическое воздействия на студента. Действие здесь нужно рассматривать как событие в педагогическом процессе. Оно характеризует продолжительность и результат определенного педагогического процесса. Таким образом дей-

ствие можно понимать как действительную величину в процессе.

Действенность средств обучения и учения можно рассматривать в двух направлениях: качественно и количественно.

Качественное направление характеризует педагогическую цель которой должно служить аудиовизуальное средство обучения и учения то есть направления в котором должно осуществляться действие. Например вузовский учебный фильм может служить тому чтобы мотивировать определенное отношение студентов к учебе познанию сущности тех или иных процессов. Таким образом качественное направление определяет цели которые должны быть достигнуты.

Количественное направление указывает на то с какой силой может действовать соответствующее аудиовизуальное средство обучение и учения в определенном на-

правлении. Под количественным направлением понимаются не мера и численность а в первую очередь порядок определенной степени сравнения. Действенность аудиовизуального средства обучения и учения с точки зрения качественной и количественной зависит от ряда факторов.

На основе сказанного можно сделать некоторые выводы о понятии действенности. Все перечисленные группы действующих факторов в единстве. После того как определена по существу третья группа показателей, первые две зависят от создателя аудиовизуального средства и преподавателя. Высокая действенность зависит от оптимальности их соотношения. Эти группы показателей зависят достаточно сложно друг от друга. В подтверждении этому сошлемся на связь существующую например между содержанием и оформлением учебного фильма.

Только что рассмотренное понятие действенности аудиовизуальных средств является необходимой но недостаточной предпосылкой эффективности использования этих средств. Отлично оформленный вузовский учебный фильм обладающий высокой действенностью может оказать слабое действие на студентов если преподаватель применяет его неправильно. Значит действие средства обучения и учения зависит не только от его действенности но и от комплекса условий. Весь вузовский педагогический процесс в котором применяется соответствующее средство обучения и учения представляет собой комплекс таких условий.

1. Индивидуальные
2. Материальные

В соответствии с руководящей ролью преподавателя обусловленной его ответственностью за процесс обучения, объединим в одну подгруппу все те условия которые связаны с его личностью. Дидактическая методическая и специальная квалификация преподавателя его особенности и навыки в применении средств обучения и учения решающим образом влияют на действие аудиовизуальных средств. Это обеспечивает например предварительным планированием момента для демонстрации фильма или слайдов и реализации плана. Вторая подгруппа индивидуальных условий обусловлена факторами связанными с личностью студента, что особенно ярко проявляется в тех педагогических ситуациях когда сами студенты выступают как активные участники процесса. Действие средств обучения кроме того зависит от всей совокупности личностных качеств студента: его знаний, умений, его мотивации. При этом следует обратить внимание на то что действие средств обучения и учения в конце концов индивидуальный феномен.

Ко второй основной группе относятся материальные и организационные условия. Первая подгруппа этой группы объединяет условия использования аудиовизуальных средств обучения и учения. Это все те факторы которые элементарно воздействуют на видимость и слышимость. Они зависят от размера помещения, его высоты а также от формы и степени наклона пола. Соответствующие пре-

дельные параметры этих величин можно найти в общих стандартных нормативах. На акустику помещения оказывает влияние также и мебель ее расположение состояние стен и потолков и тд. к этой подгруппе относятся также условия которые оказывают опосредованное влияние на качество аудиовизуальных средств это прежде всего

- место и характер установки прибора воспроизведения
- место и характеристика экрана для показа фильмов, слайдов
- вид и качество устройства затемнения

Во второй группе объединены различные учебно-организационные условия которые также оказывают влияние на действие аудиовизуальных средств обучения. Эффективность учебного телевидения обеспечивается прежде всего высокой научной и педагогической квалификацией преподавателей.

Важным стимулом позволяющим заметно повышать общее качество преподавания по телевидению и ориентирующим педагогические коллективы на современное понимание задач высшего образования, является принятая в некоторых вузах практика привлечения к чтению телевизионных лекций крупнейших ученых страны. Современные методы обучения отличает диалектическое единство всего учебно-воспитательного процесса ориентация на его эффективность усиленное внимание к вопросам развития логического мышления анализ взаимозависимости явлений факторов, использование современных дидактических средств и целенаправленное развитие способностей студентов.

Если перечисленные программы определяют процедуру программирования то содержательная сторона определяется характером изучаемой информации и целями обучения. В любом случае программирование выступает как средство оптимизации учебного процесса с помощью современных знаний об управлении и специфике учения при опоре на современную технику. В свою очередь метод программирования выступает в виде организатора определенного учебного содержания которое в учебном процессе должно представляться в виде полной системы. В процессе конструирования и разработки целостной педагогической или дидактической системы необходимо руководствоваться рядом положений:

Целостность системы, взаимодействие элементов, составляющих систему, функциональная обусловленность всех элементов системы: разработка каждого элемента с учетом влияния остальных элементов. К настоящему времени программное обучение рассматривается как один из дидактических приемов.

Научно технический прогресс выдвинул перед системой образования ряд новых фундаментальных проблем совершенствования образования связанных с изменением целевых установок, отбором содержания требованием индивидуализации и повышения эффективности в какой-то мере обеспечил средства для решения этих проблем. Программированное обучение реализовав

идею поэтапного контроля над итогами обучения способствовало представлению процесса научения в виде элементарных этапов обеспечило растущее внимание к так-

сономии целей обучения разработки принципиальных путей решения задачи приобретения необходимых знаний, умений и навыков.

Литература:

1. Р.Н. Ильин «Изобразительно выразительные средства экранных искусств»
2. Rolf Fuchs «Some Aspects of Assessment of Audiovisual teaching and learning aids»
3. В. F. Skinner» The science of learning and the art of teaching»

Оптимальные системы занятий иностранного языка

Рахимова Мехрибон Ибрагимовна, преподаватель
Самаркандский Государственный Архитектурно Строительный Институт (Узбекистан)

В данной статье идет речь о оптимальных систем занятий иностранного языка и ее процессы обучения.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, эффективность обучения, дидактические особенности, взаимодействия, организация занятий, параметры оценок

Эффективность всего процесса обучения иностранным языкам, в конечном счете, зависит от качества работы преподавателей, которая протекает в рамках определенных организационных форм обучения. Все виды учебной деятельности вместе формами ее организации обобщенно называют учебным процессом, для характеристики которого принято пользоваться понятиями. С методической точки зрения учебная деятельность характеризуется по входящим в нее занятиям. В этом смысле можно говорить о дидактических требованиях к предмету иностранного языка.

Наряду с этим при исследовании учебной деятельности в научной методике в соответствии с общим представлением об предмете рассматриваются конкретизированные формы деятельности обучения — практические занятия. Цель такого рассмотрения двоякая. С одной стороны, в результате изучения всего множества наблюдаемых занятий создается обобщенное представление об имеющиеся практике обучения. С другой — эта действительность обучения осмысливается на уровне научного отображения в предмете данной педагогической дисциплины. Такое представление необходимо для того, чтобы в рамках принятой концепции выявить соответствующие системы занятий определенной методической системе. Анализу подвергаются как отдельные компоненты, так и вся система в целом.

В центре обсуждения оказывается вопрос о выборе основания для построения наилучшей системы, что, в свою очередь, связано с определением необходимых и достаточных данных для научно — методического обоснования такого рода системы. Как правило, в подобном случае делают предположение о необходимости различных изменений в обосновании, с тем чтобы в дальнейшем вести

улучшения в действующую систему, наметить пути совершенствования системы занятий, получить более высокие результаты в учебной деятельности.

Проблема повышения эффективности занятий с точки зрения научной методике, заключается в том чтобы избирать необходимое научно достоверное основание для такой системы, которая в первых отвечала бы общедидактическому представлению об обучении и, во — вторых, была бы построена в соответствии с методическими принципами, характеризующими конкретную учебную деятельность — обучение иноязычной речи.

Из изложенного видно, что при отображении в научной методике всей совокупности конкретных занятий выполняется ряд научно — исследовательских процедур обобщения, абстрагирования, моделирования — обобщенное представление о практике обучения, полученное на уровне научного отображения, фиксируется в форме модели. В результате формируется представление о типовых занятиях как формах реализации деятельности обучения иностранному языку, т. е. исследуется отображаемая система, а не единичные занятия, не отдельные действия преподавателя или студента.

Перейдем к рассмотрению системы занятий по иностранному языку в научно теоретическом плане, абстрагируясь пока на конкретного учебного материала, от условий проведения занятий с целью модельного описания данной системы.

Как известно, может быть построена на различных уровнях абстракции, с различными целями и выполнена различными средствами. Цель создания модели системы занятий в нашем случае состоит в том, чтобы выяснить характер взаимосвязи данной формы учебной деятельности со специфическим содержанием определенного учебного

предмета, а также определить основное направление, в котором должен вестись поиск путей совершенствования, существующий учебной деятельности.

Главными понятиями, в которых описывается состав системы учебной иноязычной речевой деятельности, является: системность, учебные речевые действия, единицы речевой деятельности (циклы обучения).

В учебных занятиях по иностранному языку насчитывается много факторов. Каждое отдельно взятое занятие будет соответствовать общей учебной цели, только в том случае, если этой цели подчинена вся система занятий.

Общее представление об обучении иностранному языку как особой системе учебной деятельности — иноязычной речевой деятельности — может быть сформировано при помощи таких основных понятий, как речевые действия, циклы речевой деятельности, учебный речевой материал (виды иноязычной деятельности), учебные речевые упражнения. Ведущим элементом системы является учебное речевое действие. Учебные речевые действия не существуют изолированно, а объединяются в группы, циклы, представляющие собой единицы учебной речевой деятельности.

Составными частями системы учебных занятий по иностранному языку являются: типовые занятия, варианты занятий, виды занятий речевой деятельностью, методы, приемы, упражнения. Центральный элемент системы — типовое занятие. Система занятий направлена на решение учебных задач, совокупность которых составляет цель обучения данному предмету.

Представление о функционировании системы занятий по иностранному языку можно получить на уровне элементарного цикла, в котором рассматривается некоторое конечное число занятий (в предельном случае — два) по устной речи и чтению. Даже при ограниченном числе типовых занятий имеются достаточно разнообразные возможности сочетания вариантов занятий.

Можно выделить следующие факторы, оказывающие существенное влияние на построение рациональной системы занятий, на ее содержание и структуру:

1. Зависимость и обусловленность содержания системы занятий от преобразования иноязычной речевой деятельности в учебную деятельность.

2. Влияние состава и способа выполнения учебных речевых действий на структурную организацию системы занятий.

Конструирование оптимальной системы занятий в значительной степени зависит от того, как учитываются оба названных фактора. Рассмотрим в первом приближении действие второго из упомянутых факторов в одном из возможных проектов идеализированной системы занятий.

Примем на данную систему занятий, для какого — то определенного периода обучения. Требуется наметить наилучшую для данных условий структурную организацию этой системы. Вероятными параметрами оценки оптимальной структуры могут быть а) разнообразие типовых занятий; б) упорядоченность по последовательности занятий; в) чередование количества однотипных занятий; г) результативность каждого занятия по степени реализации учебного задания.

Организация предполагает взаимодействие двух сторон: управленческой и исполнительской; Управление реализуется деятельностью исполнительской стороны в организации педагогического процесса его деятельность студентами. При правильной организации занятий необходимо учитывать взаимодействие обучающей и обучаемой сторон, а значить, рассматривать деятельность под углом зрения обучающего и обучаемого, учитывать трудности и возможности студентов в овладении учебным материалом и решении учебных задач, мотивационный фактор, степень активности и самостоятельности учащихся в их учебной деятельности.

Таким образом, под организацией занятия понимается характер взаимодействия обучающего и обучаемых, который обуславливает развития самостоятельности и активности студентов в овладении и использовании средств иностранного языка в деятельности общения. Особую роль играет фактор самостоятельности в связи со спецификой предмета «иностраный язык» основной целью которого является обучения коммуникативной деятельности.

Литература:

1. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам /Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. М.: Педагогика, 1991 456 с.
2. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку. — М.: 1997. 23—45 с.
3. Научнометодическая конференция «Лингвopsихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе» Тезисы докладов М.: 2001
4. Комков, И. Ф. Активный метод обучения иностранным языкам. — Минск. 1999. с. 63—71.

Мышление и его взаимосвязь с иностранным языком

Рахимова Мехрибон Ибрагимовна, преподаватель
Самаркандский Государственный Архитектурно Строительный Институт (Узбекистан)

В данной статье идет речь о взаимосвязи и мышления иностранного языка, речи и его формирования.

Ключевые слова: *психолингвистика, взаимосвязь языка и мышления, словесные обозначения, концепции связи иностранного языка*

Рассматривая отношение языка и мышления, следует четко разграничивать план методологических, фило-софских определений и план определений психолингвистических. Первые носят обобщенный, категориальный характер; последние могут описывать конкретные акты мышления и речи.

Наука четко указывает на то, что человека как такового отличают высшие формы абстрактного мышления. Сформированы, они могут быть только на основе языка, который выступает орудием такого абстрагирования. Мышление человека обязательно предполагает обмен мыслями, их фиксацию для передачи опыта потомству. Наивысшей формой отражения действительности является сознание, т. е. совместное знание («сознание») членов общества о предметах и явлениях действительности, что без словесного общения невозможно. Учет этой характеристики мышления при его языковом определении требует указания на обязательную реализацию мышления в языке. Поэтому при категориальном определении мышления в качестве его существенного свойства называют опосредование мышления языком. Более того, в языковом плане социальный характер мышления требует указания на то, что мысль, даже не выраженная в конкретном акте мышления в словах, предполагает безусловную возможность ее облечения в словесную форму. Поэтому в методологическом плане и формируется положение о том, что язык является формой существования и формой выражения мышления.

Описанное методологическое определение взаимосвязи языка и мышления ни в коем случае не следует, непосредственно переносит в план психолингвистического функционального описания конкретных актов мышления. Частный конкретный акт может разворачиваться как с его одновременным словесным оформлением, так и без такого, опираясь на образный, схемный или другой несловесный код.

В психологии существуют различные точки зрения и взаимосвязь языка и мышления. Так, сторонники одной из них, полагают что поскольку в мозгу обучающегося может храниться образ предмета в качестве психического явления, отличного от соотносимого с ним словесно оформленного понятия, для адекватного усвоения иноязычного слова необходимо связывать его в сознании не только понятием, но и соответствующим образом.

Закрепление иноязычного слова за образом или понятием может происходить как опосредованно через соотношение с соответствующим наименованием родного языка, так и непосредственно беспроводным путем. И в том и в другом

случае наименование должно одновременно связываться с фиксированной в мозгу моделью или образом предмета.

Для функционирования словесного обозначения на уровне мышления обязательным является включение его не только в отношения «слово-понятие» и «слово-образ» и через них в отношении «слово — предмет действительности» (нисходящие связи), но и в отношении «слово — интегральный смысл» (восходящие связи).

В противном случае функционирование слова будет подменяться вербализацией, что приводит к распространенным методическим погрешностям. Так, установление связи не только на уровне «слово родного — слово иностранного языка» при ее постоянном подкреплении препятствует непосредственному перекодированию слова в образ, а это в свою очередь, затрудняет включение иноязычного слова в цепь мыслительных процессов. Процессы абстрактного мышления связаны с переходом от кода образов, так и от словесного кода к коду смысла. Установления связи только на уровне «слово — понятие» и (или) «слово — образ» без перехода к коду смысла (что, к сожалению, часто наблюдается при обучении языку) нарушает естественное развитие мыслительных процессов. В этом случае слово субъективно не «переживается», поскольку оно остается только на уровне вербальной переработки. Постоянное удержание слова на этом уровне приводит плохой привычке несоотнесенного говорения: студенты могут вести в аудитории беседу на заданную тему, но испытывают затруднения при попытке вести аналогичный спонтанный разговор в реальной ситуации, в которой характер и последовательность реплик регулируются не каноническими вопросами партнера, а обстоятельствами, отраженными в процессе мышления через код смысла, в том числе и через несловесные коды.

Этим объясняется возникновение у учащегося препятствующего языковой коммуникации чувства робости при необходимости вступить в реальную беседу, а также значительное увеличение латентного времени речевой реакции у одних и тех же испытуемых при реагировании на заданную ситуацию средствами родного и средствами иностранного языка.

Другая точка зрения на взаимосвязь языка и мышления [1;285]: мысли в основном формируются на базе «национального языка», что не исключает, однако и другого мышления. Для того чтобы у обучаемого сложилось новая система оформления мыслей, т. е. система обучаемого языка, также необходимо наряду с установлением связи «иноязычное слово — слово родного языка» со-

отнесение слова с предметами и явлениями действительности, иначе новая система не сложится. Поэтому важно не только использование одноязычных упражнений, но нужна и интенсивная практика в речи на изучаемом языке.

Следует заметить, что как первая, так и вторая концепция связи языка с мышлением опровергает высказывавшийся некоторыми методистами и психологами тезис о необходимости учить «мышлению на иностранном языке». Этот тезис исходит из идеалистической концепции В. Гумбольта, который вслед за И. Г. Гердером считал, что отношение человека к предметам «целиком установлено языком, что язык является «внешним проявлением духа народа», поэтому «дух народа», способ его мышления можно назвать только через его язык, а овладеть языком — значить овладеть специфическим для данного народа способом мышления [47].

Опыт, знания и навыки, в том числе относящиеся и к самому процессу мышления, закрепленные в языке того или иного народа, не могут рассматриваться как обобщение только его национального опыта, а сформировавшегося способы мышления как его национальный продукт. В мышлении отражена вся сложная совокупность общественно — исторической практики всех народов, цивилизацией и даже всего человечества. «Мышление, как и язык, не является классовым; в отличие от языка оно не является и национальным. Мышление — общечеловеческая способность» [2;145]. Мышление как психологический и как логический процессы, в формировании которых нашла отражение практическая и познавательная деятельность человека, носит универсальный характер.

Будучи вынужденными отказаться от утверждений о специфике форм иноязычного мышления, сторонники тезиса «обучения мышлению на иностранном языке» пытаются опереться на специфичность содержательной стороны мышления, ссылаясь на то, что якобы «при владении иностранным языком мышление человека по своему конкретному содержанию становится несколько иным» [2;46]. Это мотивируется тем, что для оформления мысли, «пользуясь в своей речи иноязычными словами ... мы неизбежно должны воспользоваться и иными понятиями». Действительно, во многих случаях объемы значения слов в разных языках не совпадают, однако никто еще не показал, что такие слова составляют в языке подавляющее большинство. Наоборот, есть достаточные основания утверждать, что не только слой лексики терминологической, но и бытовой и общеязыковой основой своей части, по крайней мере, для иностранных языков, в значительной степени совпадает.

Таким образом, обычно сторонниками обучения мышлению на иностранном языке, которым они пытаются обосновать якобы имеющее место различие в способах мышления. Они указывают на различие в способах наименования. Поэтому вряд ли правомерно говорить о различных формах мышления и об обучении мышлению на иностранном языке. Правомерно говорить не о формировании иноязычного мышления, а о возможно более широкой практике речи на изучаемом языке. Чем больше будет в обучении упражнений, требующих использования иностранной речи, тем более успешным будет его усвоение.

Литература:

1. Ильясов, И. И., Рябова Т. В. Актуальные проблемы изучения иностранного языка. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку. М.: 1990. 29—31 с.
2. Коммуникация и обучение иностранным языкам. Минск. 1995.
3. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам /Под ред. А. Д. Климентенко и др. М.: Педагогика, 1991. — 456 с.

Некоторые проблемы использования модульной концепции и видеозаписей в обучении иностранному языку

Сайфуллаева Умида Улмаскуловна, преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

Данная статья посвящена новейшим концепциям обучения и их роли в развитии интеллекта студентов. Роль практических и теоретических занятий в современной области образования.

Ключевые слова: дифференцированный подход, программирование, гуманистические ценности, модульный подход.

Современные тенденции развития образования отражают поиск таких систем которые способствуют

подготовке обучающихся к участию в процессе международного обмена информацией. В связи с этим на пе-

редний план теоретических и практических усилий педагогов выдвигаются вопросы отбора и структурирования содержания образования, воспитания у студентов умений анализа и обобщения информации, получаемой в ходе учебно-воспитательного процесса дифференцированный подход к дидактике высшей школы способствующий формированию индивидуальности студентов.

Очевидно, что процесс обучения в вузе детерминируют многие факторы в том числе конкретный профиль подготовки и конкретная модель выпускника вуза. Поскольку формирование индивидуальных интеллектуальных способностей студента направлено на обеспечение его соответствия лично профессиональной характеристике. Преподаватель и студент находятся в своеобразной подчиненности по отношению к этой модели их взаимоотношения и обратная связь формируются в атмосфере вуза как учреждения которое способствует или препятствует внедрению широко понимаемой коммуникации и развитию интеллектуальной индивидуальности студента. Большое значение в обучении иностранным языкам принадлежит видеозаписям ибо они содержат в себе важнейшее с позиции методики свойство кино многообразное отражение содержание разных тем и благодаря этому в практике преподавания успешно решается проблема текста на тему предусмотренную программой обучения.

Практические решения в этой области сводятся в основном к установлению таксономии целей работам по отбору и структурированию содержания обучения и к методическим приемам организации и реализации образовательных процессов. Как известно педагогический опыт в этом отношении довольно большой. Но все-таки открытой проблемой остаются методические решения и их действенность в области соотношения теоретических положений с практической обучения необходимым и желательных связей между теорией и практикой в дифференциации образовательных процессов в зависимости от индивидуальных интересов самих студентов.

О положительном опыте и одобрении модульного подхода свидетельствуют результаты исследований в области подготовки инженеров. Целесообразность и действенность модульных программ проверяется также в области подготовки учителей точнее речь идет о модульном подходе в реализации педагогики как учебного предмета в системе подготовки учителей на высшем уровне, при подготовке студента к участию в процессе международного обмена научно технической информации.

К овладению технологией этого процесса важное место отводится подготовке будущих специалистов по иностранным языкам. Уровень владения иностранным языком у студентов весьма различен, что зависит от качества работы учителей но и в большой мере от индивидуальных способностей, мотивации познавательных интересов самих учеников. Именно овладение иностранным языком непосредственно связано с той интеллектуальной сферой личности ученика которая требует дифференци-

рованного методического подхода, а также дифференцированных программ и содержания обучения. Достижение этого возможно путем обобщения накопленного лингводидактического опыта упорядочения программно-содержательных разработок и принятия концепции модернизации подготовки будущих специалистов по иностранным языкам. Эти общие лингводидактические положения в сочетании с качествами модульных концепций привели нас к следующим выводам:

— дифференциация учебного процесса в области иноязычной подготовки специалистов возможна по средством введения модульного подхода к отбору и структуризации содержания обучения языкам

— целесообразным для технических вузов является принятие двух видов программ а значит и двух уровней требований к студенту, то есть программа минимум и программа максимум

— эти программы должны представлять собой единое целое но давать возможность — дифференциации обучения языкам согласной индивидуальному и социальному запросам студентов и вузов.

— практическая реализация этих программ наиболее функциональна благодаря введению модульной системы обучения иностранным языкам но одобрения такой организации иноязычной подготовки будущих специалистов зависит от решения вуза.

— конечной задачей наших исследований является подготовка модульных программ и материалов а также эмпирическая верификация и разработка в виде методических предложений вузам.

Методические работы в области структуризации содержания субмодулей ведутся в двух альтернативных направлениях то есть на двух уровнях в расчете на средне-статистического студента модель знаний которого близка заданным целям овладения языком. У нас сложилась следующая практика использования упражнений:

Подготовительный этап:

Студенты нефилологи

1. введение новой лексики необходимой для понимания фильма:

— даются значения слов на родном языке

— во втором семестре лексика дается с объяснением на иностранном языке.

— введение новой лексики с помощью одного из кадров видеофильма

2. организация первичного закрепления лексики с помощью традиционных лексико-грамматических упражнений.

Упражнения в основном репродуктивного характера с целью усвоения данной лексики. Это упражнения типа ответить на вопросы с помощью данных слов, поставить глаголы в повелительном наклонении, дополнить предложения, переделать косвенную речь в прямую, составить предложения из данных слов и т. д.

3. страноведческий комментарий к видеофильму.

4. знакомство с кратким содержанием фильма.

5. устный рассказ преподавателя о содержании видеофильма или предварительная раздача текста для ознакомления с ним дома.

Опыт использования видеозаписей в высших учебных заведениях показал что студенты активно участвуют в таких занятиях где используются модульные технологии и видеозаписи, не остаются равнодушными к увиденному у них быстрее

происходит развитие понимания разных слоев речи разных типов речи, быстрее обогащается словарный запас. Таким образом в век научно технологической развития просто невозможно представить себе обучение иностранным языкам без использования мультимедийных средств. Это значит, что будущие преподаватели понимают важность и значение нового технического средства обучения.

Литература:

1. Rolf Fuchs «Some Aspects of Assessment of Audiovisual teaching and learning aids»
2. В. F. Skinner» The science of learning and the art of teaching»
3. Contemporary higher education. Warsaw (international journal)

Вопросы изучения теоритических взглядов в области языковедения в произведении Махмуда Кошгари

Санакулов Усман, доктор филологических наук;
Курбонов Абдумалик, соискатель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В данной статье говорится о том, что до сих пор «Девону лугатит турк» остается не изученным серьезно, специально учеными, о своеобразной научно-теоретической концепции Махмуда Кошгари относительно языковедения. Авторами даётся научное обоснование важности изучения, исследования этой области для общей тюркологии, в частности, узбекского языка.

Ключевые слова: фонетика, фонема, звук, произнесение, норма, образование слов, лексикология, этимология, лексико-грамматические значения, грамматика (морфология, синтаксис), диалекты, методика, этнонимы, ономастика

Learning theoretical questions of outlook in area of linguistics of the work of M. Qashgariy

Usmon Sanaqulov, doctor of philology, SamSABI.
Abdumalik Qurbonov, investigator, SamSABI

On this article is told that the theoretical scientific conception of M. Kashgariy has not learnt yet, The author is given in possible for learning resparch on this domain of the Uzbek language, as a part of Turkology.

Key words: phonetic, phonem, sound, pronunciation, the norm of words construction, lexicology, etymology, lexico-grammar meanings, morphology of grammar, syntactic, dialects, method, onomastics.

Книга «Девону луготит турк» является первым произведением филологического характера, созданным в тюркологии XI века. Это произведение носит не только лингвистический, но и энциклопедический характер. В особенности в этой энциклопедии формирование тюркских языков, в том числе и староузбекского народного языка растолковывается как в практическом, так и в теоретическом плане. Махмуд Кошгари стал первым учёным, осветившим в своём произведении проблему теории языка. Он также высказал мнение по таким труднейшим, чисто теоретическим проблемам языковедения, как происхож-

дения языка, какая из частей речи появилась раньше, проблема двуязычия, влияние иностранных языков, чем удостоился занять место в ряду ученых-теоретиков в области теории языка. Конечно, в этих вопросах он высказывал свои мнения в основном на уровне того времени. Однако они имели важное значение для развития теории языковедения как первичные суждения в толковании этих вопросов.

Языковые факты дивана характерны не только для XI века, его архаические слои и сопоставительные слова свидетельствуют о связи языка произведения с языком более

древнего времени, так как Махмуд Кошгари подходил к языковым фактам на исторической основе. Основной своей задачей ученый ставил также раскрытие истории языка и его исторического развития. [1, с. 46–47] Поэтому он разъясняет свойственные тому времени особенности и произошедшие изменения языковых фактов, начиная с самых древних времен до времени написания книги на основе как практических фактов, так и теоретических мыслей. Например, сопоставляя очень древние языковые материалы с языком своего времени, он как искусный языковед стремится раскрыть сходство и отличие между ними. Несмотря на то, что его практические и теоретические мысли в этой области в произведении «Девону луготит турк» не выделены особым образом, они подчёркиваются по ходу в процессе толкования слов в словаре, а на некоторых страницах нашли отражение особые теоретические, свойственные только ему, мысли ученого.

В целом, ученый впервые создал правила в области тюркских языков. Это ученый, создавший новую теорию на основе сопоставительного изучения языков, входящих в тюркскую группу языков, и первым заложивший основы сопоставительного метода в лингвистике. К сожалению, его заслуги в этом деле до сих пор широко не известны в мировом языковедении. Всё это нашло своё выражение в сопоставительных размышлениях в таких областях, как письменность, система письма, фонетика, анализ звуков, нормы произношения, словообразование, лексикология и этимология слов, лексико-грамматическое значение, грамматические формы (морфологические, синтаксические), диалекты, методика, этнонимы, ономастика. Теоретическая деятельность ученого в этих областях была специально исследована, но в рамках общей лингвистики не была широко изучена. В этой связи исследование сопоставительно — теоретических взглядов Махмуда Кошгари в области языковедения на сегодняшний день является одной из актуальных проблем. В диване ученого почти в полной мере имеются его теоретические мысли по всем разделам языка.

Например, ряд правил ученого обогатил фонетику. Уже в средние века он первым определил соотношение звука и буквы. Высказав мнения о слабости имеющих букв в письменности того времени по отношению к живому выражению языковых звуков, он первым посчитал необходимым добавить несколько новых знаков (букв) с целью заполнения этих недостатков. В своём произведении он разъяснил множество фонетических особенностей, таких, как фонема и её варианты, гласные и согласные звуки, различие между ними; фонетические процессы, происходящие в звуках внутри слова [1, с. 21]; влияние данного фонетического процесса на культуру речи; связь фонетических процессов с этимологией; различное произношение звуков в одном и том же слове, являющееся признаком своеобразия языков различных племён, из чего исходит объективная необходимость сопоставительного изучения языков с точки зрения фонетики.

Действительно, в «Девону луготит турк» Махмуда Кошгари очень много теоретических размышлений относи-

тельного фонетики, Они необычайно ценны и для фонетики современного узбекского языка. Изучение основных теоретических мыслей в области фонетики в произведении ученого, его фонетических и фонологических взглядов считается актуальной задачей не только узбекского языковедения, но и общей тюркологии. Взгляды ученого только лишь в области фонетики языковедения требуют специальной исследовательской работы.

Махмуда Кошгари смог изложить свои теоретические мысли и как крупный лексиколог. В своем произведении он добился раскрытия все лексических особенностей старотюркского (узбекского) языка и в практическом, и в теоретическом плане. В его произведении даётся толкование таких особенностей, как полисемия — моносемия, омонимы и синонимы, антонимы и метатезы, полная и краткая вариативность в словах, диалектная лексика и др. Нужно подчеркнуть ещё и то, что его теоретические мысли не разъяснены в ряду специальных глав, отдельное, специальное толкование вопросов считалось против правил в произведениях такого рода в форме словаря. Однако своеобразный метод Махмуда Кошгари в толковании слов в словарном порядке считается новым научным методом в словареведении. Можно наблюдать выражение теоретических мыслей по всем разделам языковедения между словарным порядком слов, при толковании слов. Тем самым он внёс новшество и в словарное дело в научно — теоретическом плане.

Деление слов того времени по частям Махмуд Кошгари — провел на основе произведения известного арабского языковеда Халила ибн Ахмада «Китобул айн» [1, с. 21]. Он изучает части слова, разделив их на две, фактически же на три группы: а) имя, б) глагол, в) буква (вспомогательная). Поэтому в диване сначала отражены имена (именная часть и зависимые от нее формы: существительное, прилагательное, числительное, местоимение) и затем глагол (и зависимые от него формы такие, как современный глагол и его грамматические формы — причастие, деепричастие), даже буквы языка того времени, т. е. служебные слова и союзы, междометия и звукоподражательные слова. Высказанные теоретические мысли ученого по каждому из этих разделов впервые были приняты в качестве правил на основе богатейших фактов. Даже уже в те времена на основе теоретических мыслей он высказал мнение о семантике — грамматическом значении слов, о таких особенностях, которые были выявлены в современной лингвистике намного позднее. Например, важное место занимают его высказывания по словообразованию. Одно из новшеств такого рода — показать образование новых слов, придав им новое значение.

В этой связи особо нужно отметить то, что в проводимых до сих пор исследованиях основное внимание уделялось только языковому материалу произведения «Девону луготит турк» (лексикологии и морфологии, отчасти фонетике) в основном лексическим, лексикографическим особенностям [5]. В них об отмеченных выше теоретических взглядах талантливого языковеда говорилось вкратце, поверхностно (в основном во вступительной

части исследований). Безусловно, зарубежными языковедами осуществлены значительные работы в таких областях, как исследование наших памятников прошлого, в том числе исследование и издание произведения «Девону луготит турк», их транскрипция на основе латинского и русского алфавитов, создание толковых словарей? Особенно велики заслуги наших ученых — соотечественников в изучении таких памятников, издание их на узбекском языке на основе специальных исследований языкового материала. К их числу относятся исследования таких ученых, как В.В. Радлов, С.Е. Малов, П.М. Мелиоранский, Н.А. Баскаков, И.А. Батманов, А.М. Щербак, Э.Н. Наджиб, В.Н. Насилов, А.К. Боровков, С.М. Муталибов, Г. Абдурахмонов, А. Рустамов, Э.И. Фозилов, К. Каримов, Х. Дадабаев, Х. Неъматов. Однако ни один

из них не изучал научно-теоретические взгляды Махмуда Кошгари в языковедении в качестве специального исследования.

Таким образом, рассмотренные выше мысли Махмуда Кошгари относительно языковедения до сих пор не изучены специальными образами, серьёзно. В действительности же имеющиеся по каждому из разделов языковедения теоретические мысли в произведении. «Девону луготит турк» Махмуда Кошгари должны были быть специально изучены. В этой связи изучение своеобразной научно — теоретической концепции относительно языковедения в произведении Махмуда Кошгари, является одной из актуальных проблем, рассмотрение её в качестве объекта специального научного исследования в современном языкознании является требованием времени.

Литература:

1. Махмуд Кошгари. Девону луготит турк (перевод и подготовка к изданию С.М. Муталибов. 1-том — Т.: «Фан», 1960, ст. 449, 2-том, 1961, стр. 427, 3-том, 1963, стр. 461.)
2. Девону луготит турк. Индекс — словарь. — Т.: «Фан», 1967, стр. 545.
3. Орфографический словарь узбекского языка. Т.: «Шарк», 2012.
4. Толковый словарь узбекского языка. Т.: «Шарк», 1983.
5. Махмуд Кошгари. Девону луготит турк. II том, 123-ст.

Современные методические принципы преподавания иностранного языка

Султонова Мухаббат Шамсиевна, старший преподаватель
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

Цель данной статьи показать неограниченные возможности дистанционного обучения на сегодняшний день.

Ключевые слова: методика, наука, язык, информация, память, обучения, доступ, изучать, цель, расстояние, форма обучения, педагогическая технология, учебный материал.

Сегодня методика преподавания иностранного языка является очень живой наукой со своими особенностями и проблемами. Одной из самых актуальных проблем на сегодняшний день является вопрос об отборе материала, особенностях использования приёмов и способов работы. Об этом и был обусловлен выбор данной темы.

Задачей данного исследования было выделение основополагающих методических принципов, основных методов обучения английского языка на сегодня: коммуникативная, проектная, интенсивная, деятельностная методики и методика дистанционного обучения.

Дистанционная форма обучения это является самой молодой среди остальных методов обучения иностранных языков. На сегодняшний день в нашей стране это форма обучения была известно как законная. В практике обучения иностранным языкам оно применялось не очень широко в других областях. Существовали заочные курсы обучения иностранным языкам также существовали учебные

теле и радио передачи для желающих изучать иностранный язык. Языковые же факультеты и ВУЗЫ ограничивались вечерними отделениями, поскольку обучить практическому владению иностранным языком в условиях эпизодических встреч с преподавателями дело практически безнадежное.

Поэтому уже долгое время велись поиски путей более эффективного обучения на расстоянии. Наряду с печатными средствами для этих целей широко использовались возможности телевидения, видеозаписи а в последние годы — CD-ROM. Дело в том что без систематической, обратной связи с квалифицированным преподаванием подобные курсы, как правило, обречены на неудачу, несмотря на разнообразные попытки придать им элементы развлекательности и коммуникативности.

В последние годы университеты различных стран обратили внимание на то, что существует возможность использования компьютерных телекоммуникационных тех-

нологии для целей обучения на расстоянии, в том числе и иностранным языкам. В отличие от других форм заочного обучения, обучение на основе компьютерных телекоммуникаций дает возможности:

— оперативной передачи любой информации на расстоянии;

— хранения этой информации в памяти в течение нужного времени, редактирование и т. д.

— интерактивности с помощью специально создаваемой для их мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателями и другими участниками обучаемого курса:

— доступа к различным источникам информации, в этом числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet.

— организации совместных телекоммуникационных преков, а также международных, электронных конференции, компьютерных аудио и видео конференции *in part*.

Насколько эффективным будет любой вид дистанционного обучения, зависит от четырех факторов:

— эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они разделены расстоянием;

— используемых при этом педагогических технологий;

— эффективности разработанных методических материалов и способов их доставки;

— эффективности обратной связи.

Иначе говоря, эффективность дистанционного обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также мастерства педагогов, участвующих в этом процессе.

Кроме, того выделяется ряд характеристик, которые должны быть присущи любому виду дистанционного обучения, чтобы его можно было рассматривать как эффективное:

Дистанционное обучение предполагает более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, и организацию: четкую постановку задач и целей обучения; доставку необходимых учебных материалов; ключевое понятие образовательных программ дистанционного обучения — интерактивность.

Курсы дистанционного обучения должны обеспечивать максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь между обучаемым и учебным материалом, а также давать возможность группового — обучения

Весьма важно предусматривать высоко эффективную обратную связь, чтобы обучаемые могли быть уве-

ренными в правильности своих действий. Обратная связь должна быть оперативной, пооперационной, так и от сличенной в виде внешней оценки:

Структура курса дистанционного обучения должна быть модульной, чтобы обучаемый имел возможность осознать свое продвижение от модуля к модулю, мог бы выбрать любой модуль по своему усмотрению или по усмотрению руководящего педагога, в зависимости от уровня обученности. При этом следует отметить, что модули большего объема заметно снижают мотивацию обучения. Особое внимание при обучении иностранному языку имеет звуковое сопровождение которое может быть реализовано либо при помощи сетевых технологий либо с помощью CD-ROM, DVD и также можно использовать с помощью USB.

В настоящее время современные информационные технологии дают неограниченные возможности решения проблем дистанционного обучения, так как возможно хранение, отработка и доставка информации на любое расстояние любого объема и содержания.

В таких условиях, на первый план при организации системы дистанционного обучения выходит методологическая и содержательная его организация. При этом принимается во внимание не только отбор содержания для усвоения, но и структурная организация учебного материала.

И наконец, выделим специфические черты методики дистанционного обучения, специфической чертой обучения иностранному языку дистанционно является самостоятельная практика каждого обучаемого в том виде речевой деятельности которым он овладевает в данное время. Также специфической чертой интерактивность, на основе которой строится деятельность каждого обучаемого и руководство педагога. Учебный процесс строится таким образом, чтобы педагог имел возможность на протяжении всего курса отскаживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность обучаемых. Еще одной специфической чертой является то, что несмотря на долю самостоятельной деятельности учащегося, он должен иметь разнообразные контакты в процессе обучения с партнерами по курсу, преподавателем, зарубежными партнерами.

Цель данной статьи показать неограниченные возможности дистанционного обучения на сегодняшней день. Дистанционное обучение увеличивает доступ изучить возможности и тем кто не сможет присутствовать обычном посящении кто не сможет присутствовать в обычном посящении занятия но при этом, получать все необходимые материалы и усвоит можно по этапно и самостоятельно.

Литература:

1. Виткин, Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке.
2. Виткин, Ж. Л. ИЛШ. 2001. № 2. с. 23–29
3. Бим, И. Л. Основные направления организации обучения иностранному языкам
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М. Просвещение, 1991.

5. Cheung, A. and Harrison, C. (1994) Microcomputer Adventure Games and Second Language Acquisition: A Study of Hong Kong Tertiary Students. In M. Pennington and V. Stevens (eds), (1994) Computers in Applied Linguistics. Multilingual Matters.
6. Windeatt, S. (1986) Observing CALL in action. In g. Leech and C. Candlin (eds), (1986) Computers in English Language Teaching and Research. Longman.
7. Lasarenco, J. (1996) Collaborative Learning in a Networked Classroom [WWW document]. E-mail jane [at] wtamu-aphrodite. Wtamu. edu.

Значение слов в языковых контактах

Усманова Насиба Махмудовна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

В статье рассматривается количество слов, в каждом языке намного превышает количество звуков или грамматических правил. Человек который изучает новые слова в течение всей своей жизни, особенно там, где обсуждаются новые объекты, появляются новые идеи с новыми терминами, даже даются новые названия старым предметам.

Ключевые слова: язык, изучать, акцент, фактор, иммигрант, диалект.

Обычно когда взрослые носители языка должны изучать другой язык, они стараются изучить его досконально. Очень часто второй язык, изучаемый взрослыми, постигается ими как бы через фильтр, фильтр первого языка. У некоторых носителей сохраняется сильный акцент, наблюдаются грамматические ошибки, связанные с их первым языком, и неправильное словоупотребление в соответствии с первым языком, даже если они говорят на втором языке уже несколько лет. И остается акцент, даже если они говорят на втором языке чаще, чем на родном. Иммигранты, прибывшие в Америку в свои 20 лет, говорят с сильным акцентом даже до 70 лет. Другие могут так изучить второй язык, что не будет и следа акцента. Итог формального образования, полученного носителем, не является решающим фактором, несмотря на то, остался акцент или нет. У взрослых существует не только проблема препятствия, возникшая из-за первого языка, но и время на изучение у них ограничено. Дети хотят быть принятыми и понятыми своими сверстниками, поэтому они должны говорить «как другие дети», в то время как взрослые думают, что говорящие на другом языке люди простят им их акцент. Некоторые иммигранты вообще не учат язык их новой страны. Другие учат только то, что может пригодиться им в работе.

Изученный новый язык становится частью стилистического репертуара носителя. Также как с диалектами и стилями, либо выбирается определенный язык в определенной ситуации, в социальной среде, в отношении носителей, их чувствах тождественности.

Многие лингвисты считают, что некоторое время после достижения половой зрелости ослабляется человеческая способность различать новые звуки. «Новые» здесь используется в смысле «отличные» от тех, которые уже были изучены носителем. Либо этот феномен чисто фе-

номен развития, либо феномен социальный не совсем понятен. Существует очень много мудрых народных поговорок о том, что нет языка без акцента. Однако, может быть, у взрослых нет тех же мотивов для изучения второго языка без акцента, что и у детей, возможно, они хотят сохранить акцент, чтобы сигнализировать, что они все еще отождествляют себя со своей родиной.

Существует разнообразие в степени, в которой воспринимается второй язык. Знаменитый государственный деятель 1970-х годов Генри Киссинджер не мог справиться с тем, чтобы говорить по-английски без акцента, хотя он прибыл в Америку в возрасте 15 лет, и многие иммигранты, прибывшие в страну в возрасте до 20 лет, говорят по-английски без акцента. Итак, этот пример показывает, что дело не только в возрасте при изучении второго языка.

Второй язык не является подражанием, так же как и первый. Люди, изучившие в детстве 2 языка, могут изучить и 3 и 4 языка легче, чем человек, говорящий всего на 1 языке. У большинства таких билингвов все еще сохраняется акцент в языке, изученном во взрослом возрасте. Качру (Kachru) говорит, что очень важно в изучении языка ознакомиться с ним во всей полноте.

Столкновение: фонология

Акценты, казалось бы, возникают из неспособности различать звуки так, как они произносятся в изучаемом языке. Взрослый человек, изучающий второй язык, часто оказывается в том положении, что и ребенок, который не улавливает разницы между [f] и [v]. Когда ученик сталкивается с новым языком, он превращает новые, странные звуки в близкие ему звуки своего языка. Это делается не сознательно. Многие говорящие с иностранным акцентом не воспринимают свой акцент, даже если они «слышат»

его у других людей. Некоторые дети, выросшие с родителями, у которых есть акцент, не «слышат» этот акцент, но они «слышат» его у незнакомых людей. Другие дети без труда отмечают наличие иностранного акцента у родителей.

Мы не знаем всех факторов, которые могут помочь взрослым людям, изучающим второй язык, избежать или преодолеть ошибки, ведущие к появлению акцента. Не стоит забывать, однако, что все иностранные акценты зависят от того, кто говорит: «англичане — «иностранцы» в итальянском, китайском, немецком и т. д. То, что мы делаем с чужими языками, они делают и с нашим».

Процесс превращения иностранных звуков в родные одно время изучался лингвистами, верившими, что если они узнают, какой был первый язык у человека, то они смогут предсказать, какие ошибки он сделает в системе звуков нового языка. Недавно это предположение было подвергнуто сомнению. В то же время, правда, люди стремятся сделать те же ошибки во втором языке, какие они делают и в первом; таким образом, мы можем узнать в их английском произношении немецкий, французский и др. акценты. Французы, изучающие английский, обычно слышат звук в слове *thing* как *s*, в слове *this* как *z*. Русские слышат их как *t* и *d*.

Некоторых поправок в произношении можно добиться хорошим обучением, обращением внимания на определенные звуки и на то, как они должны быть артикулированы. По данным лингвистов США, многие немцы, поселившиеся в Америке в период с 1930 по 1940 гг., до сих пор говорят «*zis sing*» вместо «*this thing*». Однако молодые немцы, рожденные после Второй мировой войны, которые жили и до сих пор живут в Германии, часто произносят эти звуки так же, как и истинные англичане. Можно предположить, что некоторые учителя английского в Германии концентрируют внимание учащихся на этих звуках. Так, многие из этих молодых немцев могут похвастаться блестящим английским произношением без акцента. Желание быть профессионалами во втором языке может сломать барьеры при изучении иностранных языков.

Многие студенты сталкиваются с тем, что необходимо различать звуки, не существующие в родном языке. Сначала, как у новичков в изучении иностранных языков, их слух превращает эти звуки в близкие им, родные. Например, *x*, глухой фрикатив, произносимый в шотландском «*ch*» в слове «*loch*» (озеро), звучит для них как английское «*sh*». Отсюда паника и страх, что они никогда не смогут изучить иностранный язык и быть сильными в фонетике. Но, так как качество зависит от умения различать эти новые звуки, изучающие могут этого добиться. Сейчас многие люди проходят свой первый фонетический курс после полового созревания, иногда даже в среднем возрасте. И все же, они учатся слышать и различать новые звуки.

Тот факт, что зрелые люди могут научиться различать новые звуки, опровергает в фонетике то, что люди утрачивают свои способности воспринимать новый языковой

(фонетический) строй после достижения зрелости. Хотя дети могут лучше различать звуки, возраст не является единственным препятствием в изучении иностранного языка и причиной появления акцентов.

Столкновение: грамматика

Грамматические столкновения могут так же вырасти из неправильного восприятия, или даже из недостатка восприятия. Виды грамматических ошибок, которые допускают билингвы, обычно могут быть следами грамматических ошибок их родного языка. Вайнрайх говорит об этом в своей работе «Языковые контакты»: «Например, моя бабушка всегда говорила: «*washing her hairs*»; она всегда опускала руку «*in the pocket*», а не «*my pocket*», и всегда жаловалась: «*I am waiting since four hours*». Все эти ошибки исходят из её родного языка.

Крашен (Krashen) относит эти ошибки к игнорированию правил нового языка, а не к столкновению. Хотя люди могут сделать ошибки во втором языке, основанные на ошибках, которые они допускают в первом, даже если они изучали эти грамматические правила в школе. Пример таких ошибок, когда русские неправильно употребляют артикли *the* и *a* с существительными во время обычной беседы. Немцы, чей английский безупречен, все-таки могут сказать «*I would appreciate to keep in touch*», потому что правила использования инфинитива (англ. *to + verb*) и герундия (англ. *verb + ing*) в английском отличаются от других европейских языков; часто это область билингвистических ошибок. Англичане иногда неправильно используют формы сослагательного наклонения, говоря по-французски, по-испански и т. д., несмотря на то, что они часто упражняются в этих языках.

Возможно, люди делают те или иные грамматические ошибки оттого, что они не знают, как и когда использовать все эти грамматические правила. Даже если они и знают это в то время, когда они переводят мысли на новый язык, они могут ошибаться в грамматике. Видимо, оба фактора неизбежны в любом виде двуязычного столкновения.

Крашен называет внутренние правила языка приобретением, противопоставляя его изучению языка. Приобретение — это как бы ответственность за наши возможности говорения на родном языке. Изучение языка, с другой стороны, это то, чему мы обучаемся формально и что может привести к приобретению. Например, как замечено выше, хотя англичане и могут знать правило употребления форм сослагательного наклонения, но в речи все-таки допускают ошибки в их употреблении.

Можно привести пример такого столкновения в речи ребенка, который постоянно говорил «*goed*» или «*nother one sproop*». Правила, которые ребенок выделил для себя, кажется, действуют, как и правила взрослого, говорящего на втором языке, сталкиваясь с правилами первого языка.

Можно выделить другой фактор в таком столкновении. Говорящие обычно не помнят определенных слов и фраз, используемых в разговоре. Они помнят семанти-

ческие формы слов. Параллелью этому феномену служит то, что люди не всегда замечают синтаксис (выбор слов), который используется в определенном ареале. Многие ошибки билингов происходят, возможно, по этой причине. Говорящий просто не замечает определенной синтаксической формы, используемой носителями родного языка. Это объясняет то, что люди могут жить в стране, не родной им, большую часть своей жизни и никогда не пользоваться грамматическими правилами их нового языка. Они могут выражать мысли довольно хорошо, поэтому как бы не замечают их. Представьте себе, если бы человек, прежде чем использовать элементарное грамматическое правило, вдруг остановился бы в речи и начал анализировать, вспоминать его, стараясь увериться в том, что он использует форму 1, а не 2. Возможно, билингвистическое столкновение — это больше результат необходимости говорить без остановок (не анализируя свою речь), чем неспособность выучить новые грамматические правила после определенного возраста, в то время как речь детей вырастает из необходимости каждодневных разговоров до того, как ребенок узнает грамматические правила.

Столкновение: лексика

В каждом языке количество слов намного превышает количество звуков или грамматических правил. Человек изучает новые слова в течение всей своей жизни, особенно там, где обсуждаются новые объекты, появляются новые идеи с новыми терминами, даже даются новые названия старым предметам. Например, кто сейчас скажет «*piazza*» (англ. «площадь».) вместо «*roch*» (англ. «площадь».) или «*deck*» (англ. «площадь»). Или вы водите «*machine*» (англ. «машина») вместо «*car*» (англ. «машина»). Если вы скажете так, то вас посчитают устаревшим. Ваши прапрадеды, возможно, не называли воспитание детей «*behaviorism*», но следующие поколения предпочли так его называть, подразумевая под этим термином систему хорошего воспитания.

Даже если в двух языках есть слово, обозначающее одно и то же, другое значение этого слова не обязательно будет таким же. Ни в одном языке нет моносемичных

слов. Было бы неэкономно, если бы говорящие искали отдельные слова для каждого понятия. Это также мешало бы языку быть гибким. Только в том случае, если слово имеет несколько значений, язык может быть пластичным, поскольку даже старые слова могут быть использованы по-новому. Например, однажды польский государственный переводчик, переводя президента США во время его визита, неправильно перевел слово «*desire*» как «сексуальное желание, похоть». В польском языке перевод слова «*desire*», имеет смысл «*would like to*», например, «*We desire (would like) to be friends*». Английское слово имеет два значения, тогда как соответствующее польское нет.

Похоже, что американцы не знакомы с устаревшим германским значением «*corn*», обозначающим «*grain*». Они думают, что фильм В. Дэвиса «*The Corn is Green*» теряет метафоричность названия, так как «*corn on the cob*», вырастая, становится зеленым. В некоторых американских городах еврейские пекари продают «*corn bread*» (пшеничный хлеб). Даже те евреи, которые живут в Америке, часто думают, что такой хлеб сделан из той же крупы («*cornmeal*»), какую и американцы используют в своих блюдах, но это не так. Он сделан из ржи («*rye*»), которая на идише называется «*korn*». В древне английском «*corn*» тоже обозначает «*korn*», так же, как и другие крупы. Многие выходят из булочной с пустыми руками из-за того, что «там нет пшеничного хлеба («*corn bread*»), а имеется только ржаной («*rye*»). Некоторые люди отличают ржаной хлеб с тмином и пшеничный хлеб без тмина, не зная того, что единственная разница между ними — отсутствие или присутствие тмина.

Часто отдельные слова и выражения просто калькируются с одного языка на другой. Например, в Пенсильвании датчане могут сказать «*It gives rain*» из-за «*es gebt rejje*» в их родном языке. Евреи могут сказать «*Give a look*» по модели «*Gib a kik*». В речи билинга слово родного языка, звучащее так же, как и слово второго языка, но имеющее другое значение, часто меняет своё значение. Так случилось с итальянским словом «*faltoria*», которое в переводе на английский означает «*factory*», но в итальянском оно означает «*farm*»; греческое слово «*каго*» (сейчас «*car*») сначала обозначало «*wagon*».

Литература:

1. Швейцер, А.Д. Современная социалингвистика. Теория, проблемы, методы. М., 1977.
2. Fischer, J. L. (1964) *Language in Culture and Society*. Harper International, New York.
3. Сулейманов, М.Д. Некоторые социально-психологические аспекты двуязычия // Семинар-совещания «Этнопсихологические аспекты речевого общения». — Москва-Самарканд, 1990. — с. 40.
4. Aguirre, Adalberto Jr. 1980. *The sociolinguistic survey in bilingual education: A case study of a bilingual community*. In Padilla, Raymond V. (Ed.). *Ethno perspectives in bilingual education research, Vol. II: Theory in bilingual education*. Ypsilanti, MI: Department of Foreign Languages and Bilingual Studies.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 10.2 (114.2) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственный редактор: Шульга О. А.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.06.2016. Основной тираж номера: 500 экз., фактический тираж спецвыпуска: 17 экз.
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25