

Утешева Алтынай Пазыловна

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ГРУППОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОЦЕНКЕ НАРУШЕНИЙ НОРМ ПИСЬМА

Статья посвящена анализу письменной речевой активности носителей различных групповых языковых личностей. Рассмотрены речевые действия в структуре речевого поведения человека при оценке нарушений норм в письменном тексте, выявлены особенности речевых действий групповой языковой личности в процессе чтения и оценки текста.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/1-1/50.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (43): в 2-х ч. Ч. I. С. 185-191. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/1-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 802.0

Филологические науки

Статья посвящена анализу письменной речевой активности носителей различных групповых языковых личностей. Рассмотрены речевые действия в структуре речевого поведения человека при оценке нарушений норм в письменном тексте, выявлены особенности речевых действий групповой языковой личности в процессе чтения и оценки текста.

Ключевые слова и фразы: речевое поведение; групповое речевое поведение; речевая активность; речевое действие; письменный текст; уровень владения русским языком; нарушения норм письма; групповая языковая личность.

Утешева Алтынай Пазыловна

*Волгоградский государственный университет
altynai.utesheva@inbox.ru*

ВИДЫ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ГРУППОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОЦЕНКЕ НАРУШЕНИЙ НОРМ ПИСЬМА[©]

На современном этапе развития теории языковой личности внимание специалистов фокусируется на рефлексивной деятельности личности в процессе коммуникации [7]. Способность личности к языковой рефлексии ставится в один ряд с порождением и восприятием текста как родовыми характеристиками человека. Освоение, понимание текстовых произведений человеком зависит от уровня языковой рефлексии личности [5]. Понимая и анализируя тексты, языковая личность тем самым осуществляет речевую активность, в состав которой входят речевое поведение (РП) и речевые действия как его структурные элементы [1, с. 258].

Теория речевого поведения призвана определить термин для данного понятия, выявить его структуру, основные характеристики, разработать методику описания речевых действий личности, группы или народа. Точное описание какой-либо конкретной группы языковых личностей вносит вклад в психолингвистические, социолингвистические, дидактические исследования. Описание поведения определенной группы личностей дает возможность разработать критерии нормативного группового поведения в общении между представителями различных групп, выделяемых по лингвистическим или социальным критериям.

Термин «речевое поведение» был введен Леонардом Блумфилдом для обозначения речевого компонента общего поведения человека [4]. С рассмотрением данного явления в различных аспектах появились новые трактовки РП. И. А. Зимняя вслед за Л. Блумфилдом подчеркивает статус речевого поведения как части поведения в целом: это сложная система поступков, движений, действий, форма социального бытия человека, в которой проявляются его речевые действия [9]. Другие исследователи склонны видеть в речевом поведении самостоятельную систему осознанных и неосознанных речевых поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека, отражающих специфику языкового сознания данного социума [13; 23; 25].

Однако ученые, изучающие данное явление, единодушны в характеристике РП личности как системного, упорядоченного образа речевых действий, подчиняющегося определенным нормам и правилам. В рамках РП общение предстает как упорядоченная система правил. И. А. Стернин ввел синонимичный речевому поведению термин «коммуникативное поведение», который означает совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиций общения той или иной лингвокультурной общности. Это вербальное и невербальное поведение личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума [21, с. 42].

Существуют две точки зрения на психологическую природу личностного РП, согласно которым речевые поступки совершаются личностью осознанно или неосознанно. В психолингвистике РП определяется как обусловленная внешними воздействиями вербальная реакция на внешний стимул, то есть на поступающее извне речевое произведение, причем повторное возникновение ситуации, которая уже знакома коммуникантам, автоматически вызывает выработанную вербальную реакцию в скрытой или явной форме [13, с. 28]. В стандартной ситуации общения личность производит и воспринимает речевые сообщения, не преследуя специфической цели, автоматически выбирая языковые средства и интерпретируя поступающее извне речевое сообщение.

С этой точки зрения РП как совокупность речевых поступков представляется неосознанным, а речевая деятельность личности, включающая слушание, чтение, говорение и письмо, осознанной, так как она всегда целенаправленна, имеет мотив. Речевая деятельность направлена на то, чтобы сознательно воспринять или произвести сообщение [9]. Речевые поступки, являясь неосознанными, составляют личностное РП, которое представляется, в свою очередь, структурным элементом речевой деятельности, изначально мотивированной, осознанной [13]. Речевая деятельность носит характер активного восприятия или порождения речи, в то время как РП отражает непроизвольную реакцию личности на высказывание, на ситуацию.

Осознанность речевых поступков зависит от степени мотивированности высказывания [10]. В типичных, неспецифических речевых ситуациях личность не стремится к достижению специфической цели, следовательно, степень осознанности РП в таком случае меньше, чем в случае, когда человек строит свое высказывание, тщательно планируя форму и содержание сообщения.

С другой стороны, ученые, придерживающиеся мнения об осознанном характере речевых поступков, подчеркивают, что РП – это выбор оптимального языкового варианта для передачи смысла, коммуникативно-приоритетной информации [3] и формулирования социально корректного высказывания [24]. Человек самостоятельно производит отбор средств и стратегий общения, что подчиняет построение им речевых произведений определенному порядку, для следования которому необходима полная осознанность речевых действий.

Согласно результатам исследований в области лингвокультурологии РП, это вербальное и невербальное поведение личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения в данном социуме [9, с. 23]. Индивид обязан подчиняться коммуникативным правилам, принятым в данном обществе, для успешного общения с другими носителями языка, и с этой стороны РП предстает как осознанный выбор тех или иных языковых сочетаний и конструкций.

Таким образом, степень осознанности РП зависит от таких факторов, как степень мотивированности речевых поступков личности и стремление коммуниканта следовать установленным в данном обществе нормам и правилам построения высказываний.

Речевая активность проявляется как на индивидуально-личностном, так и на коллективном уровне. Групповая языковая личность, несущая в себе типичные черты той или иной совокупности говорящих, объединенных по определенному признаку, включает в свою структуру и стереотипное речевое поведение – выбор способа для построения высказываний в той или иной ситуации, выбор средств и форм, уместных в данный момент коммуникации. Стереотипное РП также включает в себя восприятие текста и оценку субъектом своих речевых действий [27].

В рамках такого социолингвистического направления, как социальная дифференциация языка ученые рассматривают речевое поведение человека как члена малой социальной группы [15; 22]. В связи с этим положением выдвигается такой термин, как «групповая языковая личность», то есть модель языковой личности, обладающая совокупностью типичных черт той или иной социальной группы индивидов [7]. Типичность, сообщаемая групповой языковой личности данной группой индивидов, распространяется и на речевое поведение говорящих. В лингвистике разработаны понятия стереотипных черт групп языковых личностей, исследованы речевые действия и речевое поведение групповой языковой личности [8; 10; 17], но подобные исследования до сих пор затрагивали в большей степени устную речевую деятельность групповой языковой личности. Групповое речевое поведение читающих реципиентов при оценке письменного речевого произведения еще не подвергалось детальному изучению. На современном этапе развития теории языка в науке разрабатывается методика изучения речевых действий групповой языковой личности в процессе чтения и восприятия письменного текста.

В процессе чтения человек оценивает тексты по таким характеристикам, как объем словаря автора, сочетаемость единиц, грамматическое оформление, семантическая насыщенность, выбор формы построения и отбор автором языковых средств. В процессе оценивания письменного речевого произведения по названным критериям читающий использует определенные приемы чтения, например, применение своих познаний в области грамматики, активация словарного запаса, использование опыта чтения разнообразных текстов.

В основу данной работы положена *гипотеза* о том, что групповая языковая личность, владеющая языком на заданном уровне, осуществляет стереотипные речевые действия при оценке нарушений норм в чужих письменных текстах.

Цель нашего исследования состояла в изучении и описании особенностей речевой активности групповой языковой личности, владеющей русским языком на определенном уровне, при оценке личностью нарушений норм в письменном речевом произведении.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих *задач*:

- описать речевые действия групповой языковой личности в процессе оценки нарушений норм письма в предложенном тексте;
- проанализировать насыщенность речевого поведения, продемонстрированного представителями разных групп испытуемых, которые владеют русским языком на определенном уровне;
- выявить специфику речевой активности групповых языковых личностей, выделяемых по критерию полноты владения системой русского языка.

В лингвистике владение языком рассматривается как целый комплекс умений, сохраняющий соотношение языковых и неязыковых элементов и включающий в себя следующие компоненты:

- 1) способность к перефразированию;
- 2) владение синонимией и различение омонимии;
- 3) умение отличить правильное в языковом отношении предложение от неправильного;
- 4) свободное манипулирование всеми языковыми средствами;
- 5) владение национально обусловленной спецификой использования языковых средств;
- 6) знание реалий и специфики отношений между концептами данной культуры;
- 7) умение адекватно по отношению коммуникативной ситуации применять языковые знания и способности [2, с. 13].

В соответствии с общеевропейскими шкалами уровень владения языком определяется тем, насколько свободно говорящий пользуется указанными навыками [18; 29]. В рамках данного исследования говорящие приняли участие в эксперименте как представители разных групп, выделяемых на основе продолжительности и интенсивности изучения ими русского языка.

Критерий интенсивности и длительности изучения языка предполагает, что чем дольше и глубже человек изучает закономерности языковой системы, тем совершеннее его уровень владения языком.

Нами были выделены 5 групп языковых личностей, специфика которых отражена в нижеприведенной таблице.

Таблица 1.

Группы испытуемых и уровень владения русским языком

Номер группы	Количественный и качественный состав группы	Статус русского языка в группе	Характеристика группы по уровню владения русским языком	Уровень образования испытуемых
1	преподаватели русского языка, лингвистических и филологических дисциплин в вузе – 10 человек	носители РЯ	<i>«Высший (профессиональный)»</i> – совершенное владение русским языком, чаще всего обусловленное профессиональной спецификой говорящего	высшее филологическое или лингвистическое образование
2	студенты первого курса вуза – 10 человек	носители РЯ	<i>«Высокий»</i> – владение системой русского языка в полной мере, необходимой для грамотного человека	среднее или высшее образование, не связанное с лингвистикой и филологией
3	школьники 5 и 6 классов СОШ – 10 человек	носители РЯ	<i>«Средний»</i> – хорошее владение системой языка	неоконченное среднее
4	студенты вузов из Китая – 6 человек	РЯ не является родным	<i>«Коммуникативно-достаточный»</i> – понимание большинства ситуаций, возможность общения на основные, самые распространенные темы	среднее
5	студенты из стран СНГ – 6 человек	РЯ не является родным	<i>«Коммуникативно-ограниченный»</i> – понимание самых стандартных ситуаций, которыми ограничивается знание личностью исключительно базовых языковых средств.	среднее

В качестве материала для участников эксперимента нами был выбран газетный текст о мерах предосторожности, необходимых в зимнее время. Реципиентам был предложен измененный текст, отличающийся от оригинального наличием многочисленных ошибок, которые читающий мог заметить или пропустить при чтении в зависимости от уровня владения русским языком. Задачей реципиентов было прочитать текст, подчеркнуть в нем встречающиеся ошибки и по возможности исправить найденные нарушения. Ограничения по времени на работу с текстом не накладывались. Как показало наблюдение в процессе проведения эксперимента, в зависимости от уровня владения русским языком представители групп совершали разные виды действий. Прокомментируем их.

Действие 1. Обнаружение ошибки. Условное название действия – «Что?». Действие заключается в нахождении в тексте нарушений языковой нормы. В рамках данного действия испытуемый замечал или не замечал нарушение, а также принимал решение, является ли данное написание правильным или ошибочным.

Действие 2. Выбор корректного варианта написания. Условное название действия – «Как?». Действие состояло в определении способа исправления ошибки. Испытуемые использовали свои знания и навыки для выбора адекватных языковых единиц и вносили исправления в прочитанный текст.

Действие 3. Обоснование необходимости внесения исправлений. Условное название действия – «Почему?». Данное речевое действие представляет собой обоснование реципиентом своего речевого поведения, направленного на коррекцию найденных отступлений от нормы. Испытуемые комментируют количество и качество выделенных ими нарушений, а также поясняют свой выбор способа исправления ошибок.

Текст, предложенный всем испытуемым, содержал заложенные в него нарушения лексической, грамматической, орфографической, пунктуационной, стилистической норм письма.

После выполнения испытуемыми задания были произведены обработка и анализ прочитанных текстов, обобщены результаты эксперимента, проведенного с пятью группами реципиентов.

Речевая активность группы 1 («Высший (профессиональный)» уровень владения русским языком)

После обработки результатов эксперимента было установлено, что испытуемые из группы 1 выполняют все выделенные нами речевые действия.

Действие 1 – «Что?». При чтении текста реципиенты с легкостью замечают нарушения. Реципиентами было отмечено от 92% до 98% ошибок, имеющих в тексте, то есть нарушения нормы всех видов. Небольшое число ошибок (от 2% до 10% от их общего числа в экспериментальном тексте) не было отмечено испытуемыми группы 1, т.е. остались незамеченными. Например, отсутствие знака препинания при однородных членах предложения «морозным холодным днем», знаки препинания в усложненных синтаксических

конструкциях (неоправданное обособление в предложении *«Исходя из приведенных рекомендаций (,) можно заключить, что каждому необходимо быть осторожным и внимательным в холодную погоду»*). Нарушения в виде перестановки букв в словах (*«специалисты»*, *«промогзлый»*) были пропущены читающими в связи с высокой автоматизацией навыка чтения у представителей данной группы: читающие воспринимают слова как комплекс символов, причем значение не утрачивается даже при перестановке символов в середине слова [26]. Глазу достаточно нескольких символов, чтобы узнать слово целиком. Читающий человек воспринимает объект так, как если бы глаза видели этот объект во всех подробностях. Поэтому люди, читающие быстро, не замечают перестановки букв в середине слова. Восприятие слова носит целостный характер. Оно может стать поэлементным лишь в случае возникновения затруднений при чтении, например, если читающий встречает незнакомое слово. У носителя языка и опытного чтеца восприятие написанных слов никогда не бывает побуквенным. Если же слово воспринимается носителем языка поэлементно, то в качестве минимальных единиц, на которое разбивается слово, выступают морфемы или слоги [Там же, с. 9].

Действие 2 – «Как?». Все испытуемые не только замечали, но и исправляли увиденные нарушения. После внесения исправлений у многих испытуемых экспериментальный текст был почти идентичен исходному.

Действие 3 – «Почему?». Реципиенты всегда могли исправить увиденную ошибку и вносили исправления. Испытуемые называли типы ошибок, приводили обоснования своих решений, чему способствует профессиональная специфика испытуемых. К примеру, использование прилагательного «продолговатый» трактовалось как стилистическая ошибка, а именно – неуместное использование научной лексики. Преподаватели русского языка отметили такое сочетание как «наливные персики» признав это «неподходящей метафорой».

Речевая активность группы 2 («Высокий» уровень владения русским языком)

Особенностью испытуемых данной группы является невыполнение одного из трех выделенных действий.

Действие 1 – «Что?». Данное действие выполнено всеми испытуемыми, причем реципиентами отмечено в среднем от 74% до 86% отступлений от норм в экспериментальном тексте. Чаще всего незамеченными оставались перестановка символов в написанном слове и стилистические нарушения (использование единиц несоответствующей стилистической окраски): «индивид» вместо «человек», «продолговатый» вместо «длительный» и т.д.

Действие 2 – «Как?». Для данной группы специфичен пропуск данного действия не только в том случае, когда читающие не замечали нарушение, но и когда замечали, но не могли его исправить. В тех случаях, когда испытуемые не знали точного определения ошибки, найденной ими, у некоторых возникло сомнение в собственной компетентности – читающие не отмечали ошибку, так как не знали, как ее исправить. Так, они оставили неисправленным предложение с неправильно построенным деепричастным оборотом «...отморожение случалось, наверное, с каждым индивидом, особенно в детстве, подолгу заигрываясь на улице...», так как не смогли перефразировать данное высказывание. Однако если студент выявлял нарушение, то исправлял его в тексте.

Действие 3 – «Почему?». Не все испытуемые комментировали внесенные ими исправления. Найденные же нарушения объяснялись с опорой на собственные непрофессиональные знания. В силу отсутствия профессиональных лингвистических навыков найденные стилистические нарушения характеризовались читающими студентами не как нарушения стиля, а как несоответствие их представлениям о норме языка: «так нельзя говорить», «это звучит не по-русски» и т.д. Таким образом, представители данной группы в основной массе допускали пропуск речевого действия по обоснованию своего речевого поведения.

Речевая активность группы 3 («Средний» уровень владения русским языком)

Действие 1 – «Что?». Число ошибок, зарегистрированных представителями группы 3 оказалось существенно меньшим, чем в группах 1 и 2, и составило 37-50% от общего количества нарушений в тексте. Реципиентами успешно выявлена значительная часть орфографических ошибок: «особено», «давольно», «начавшеюся» и др.

Испытуемые чаще всего не замечали синтаксических ошибок (неверно построенных деепричастных оборотов: «с каждым индивидом, особенно в детстве, подолгу заигрываясь на улице, валяясь в снегу, обстреливая друг друга снежками и катаясь с горки»), пунктуационных нарушений («Легкое обморожение, или как говорят доктора отморожение случалось...»), речевых ошибок (тавтологии, отступление от стиля), стилистических нарушений («индивид», «продолговатый», «в нарукавниках»).

Действие 2 – «Как?». Исправления вносились в текст только частью испытуемых, в большинстве случаев школьники просто фиксировали в тексте наличие ошибки. Это обусловлено средним уровнем владения языком. Глубина знаний о системе языка соответствует в данном случае уровню образования реципиентов (материал средних классов школы), причем необходимо учитывать разную степень владения усвоенными знаниями: одни школьники с легкостью вспоминают формулировки грамматических или лексических правил, другие же не могут даже отнести ошибку к тому или иному типу.

Действие 3 – «Почему?». Следует отметить, что прочитанный текст оставлен реципиентами без комментариев по поводу его содержания и построения высказываний. То есть речевое действие по обоснованию своего речевого поведения не выполнено ни одним из испытуемых.

Сравнительно небольшое число отмеченных и исправленных нарушений говорит о том, что первые два речевых действия данная групповая языковая личность выполняет намного реже, чем представители первой и второй групп.

Речевая активность группы 4**(«Коммуникативно-достаточный» уровень владения русским языком)**

Действие 1 – «Что?». В группе 4 количество замеченных ошибок оказалось намного ниже, чем в первых трех группах, и составило 7-33%, что обосновано невысоким уровнем владения русским языком у испытуемых. В некоторых случаях правильное написание воспринималось участниками эксперимента как нарушение (например, слово «симптомы»). В целом, читающие отметили нарушения синтаксических и пунктуационных норм, но не отреагировали на большую часть грамматических, орфографических, стилистических нарушений. Так, почти все испытуемые заметили и исправили отсутствие запятой перед придаточным предложением («лицо которое всегда остается без протекции»), но не зафиксировали явного отступления от стиля (слово «протекция» следовало заменить на его синоним «защита»).

Действие 2 – «Как?». Исправления вносились только частью испытуемых – в тех случаях, когда они не сомневались в своей правоте. То есть данное действие выполнялось не всеми испытуемыми и не во всех случаях фиксации нарушения.

Действие 3 – «Почему?». Читающие после проведения эксперимента не оставили комментариев к предложенному тексту, то есть если речевые действия фиксации и поиска верного написания выполнялись (в соответствии с уровнем знания языковой системы) хотя бы частично, то обоснование речевых действий всегда отсутствовало.

Речевая активность группы 5**(«Коммуникативно-ограниченный» уровень владения русским языком)**

В основном читающие не предпринимали ни одного из перечисленных нами речевых действий. В единичных случаях реципиенты фиксировали ошибку, но чаще всего за ошибку воспринималось правильное написание, то есть в данных ситуациях предпринимаемое речевое действие было неуместно. Такие действия, как исправления и обоснование, не совершались ни одним испытуемым.

Действие 1 – «Что?». Число нарушений, отмеченных испытуемыми группы 5, крайне мало по сравнению с первыми четырьмя группами и составляет от 0% до 2% от общего количества отступлений от нормы. Из-за низкого уровня владения языком читающие часто не замечали в тексте нарушений или не опознавали их как ошибки. Стоит отметить, что 5 испытуемых из 6 в данной группе заметили перестановку символов в словах «специалистов» и «промогзлым», что зачастую оставалось незамеченным испытуемыми из других групп. Можно предположить, что это связано с тем, что навык чтения текстов на русском языке у них не имеет высокой степени автоматизма, скорость чтения ниже, чем у представителей других групп, и читающий внимательно прочитывает слово целиком и только после этого вспоминает его значение.

Действие 2 – «Как?». В некоторых случаях были исправлены изначально правильно написанные в тексте слова: «малыш» исправлено на «малышь», а такие слова, как «опросили», «съезжая», «бытовое», подчеркнуты как содержащие в себе некое нарушение.

Действие 3 – «Почему?». Прочитанный текст оставлен всеми реципиентами без комментариев, речевое поведение никак не обосновано.

По итогам проведенного исследования можно заключить, что выдвинутая нами гипотеза подтверждена: групповая языковая личность, владеющая языком на заданном уровне, осуществляет одни и те же своиственные ей речевые действия при оценке нарушений норм в письменных текстах. Уровень речевой активности представителей той или иной группы испытуемых зависит от того, какие речевые действия выполняются читающими при оценке нарушений в письменном речевом произведении. Итоги эксперимента представлены в следующей Таблице:

Таблица 2.**Выводы о речевой активности групповой языковой личности с разным уровнем владения русским языком**

Уровень владения РЯ	Выполнение заданных речевых действий	Уровень речевой активности
высший (профессиональный)	Данная групповая языковая личность осуществляет все речевые действия, характерные для человека, владеющего языком на профессиональном уровне: 1. обнаружение ошибки; 2. выбор корректного варианта написания; 3. обоснование необходимости внесения исправлений.	Высокая
высокий	Некоторые реципиенты не предпринимают такого действия, как обоснование своего речевого поведения, что объясняется некоторой неполнотой знаний о языковой системе русского языка.	Уровень активности выше среднего
средний	Для данной групповой языковой личности характерно невыполнение речевого действия по обоснованию своего речевого поведения. Нахождение ошибки и поиск возможного способа исправления нарушений осуществляются намного реже, чем в случае с носителями высшего и высокого уровней владения РЯ.	Средний уровень активности

Уровень владения РЯ	Выполнение заданных речевых действий	Уровень речевой активности
коммуникативно-достаточный	Личность не всегда правильно фиксирует ошибку, но всегда вносит исправления в случае обнаружения нарушений. Данный подход можно объяснить тем, что читающие находятся на стадии активного изучения языковой системы и стремятся использовать имеющиеся знания тогда, когда могут их показать. Однако такое действие как обоснование речевого поведения всегда отсутствует в силу ограниченных знаний о системе русского языка.	Уровень активности ниже среднего
коммуникативно-ограниченный	Для данной групповой языковой личности характерно либо отсутствие каких-либо речевых действий по отношению к прочтенному тексту, либо неуместное применение действия по фиксации ошибки (за исключением тех случаев, когда ошибка замечается читающим благодаря медленному, послоговому чтению слов).	Низкий уровень активности

Материал проведенного исследования позволяет говорить о том, что в речевом поведении личности находят свое отражение уровень владения языком, глубина знаний о системе языка, умение применить знания о языке в процессе лингвистической активности. Насыщенность речевого поведения групповой языковой личности определенными речевыми действиями тесно связана с уровнем речевой активности читающих. Если при чтении текста, а также качественной и количественной оценке имеющихся в речевом произведении нарушений личность выполняет все заданные речевые действия, то уровень речевой активности читающего определяется как высокий. Соответственно, низкий уровень активности проявляется в почти полном отсутствии каких-либо действий по определению качества, количества и способа исправления ошибок, встреченных в письменном тексте.

Речевое поведение и речевая деятельность выступают как сложные явления, имеющие в своей основе язык, соединяющиеся в коммуникативных процессах приема, переработки и передачи вербальной информации, порождения и восприятия речевого произведения. Теоретическая и практическая значимость подобных исследований заключается в широте перспектив, связанных с дальнейшим изучением особенностей восприятия письменного текста личностью с заранее заданными признаками. Результаты лингвистических экспериментов, выявляющих особенности оценки письменных текстов разными группами испытуемых, вносят вклад в описание и систематизацию стереотипных черт языковой личности, ее речевого поведения в процессе работы с письменными текстами.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Апресян Ю. Д. Типы информации для поверхностно-семантического компонента модели «Смысл \Leftrightarrow Текст» // Wiener slawistischer Almanach. Sonderband 1. Wien, 1980.
3. Бергельсон М. Б., Кибрик А. Е. Прагматический «потенциал приоритета» и его отражение в грамматике языка. М.: Известия АН СССР, 1980. Т. 40. С. 343-355.
4. Блумфилд Л. Язык. М.: Прогресс, 1968. 606 с.
5. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 731 с.
6. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993 г. 172 с.
7. Ворожбитова А. А. Теория текста: антропоцентрическое направление. М.: Высшая школа, 2005. 367 с.
8. Голев Н. Д., Сайкова Н. В. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. Барнаул: БГПУ, 2006. 435 с.
9. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж: МОДЭК, 2001. 56 с.
10. Зюбина И. А. Прагмалингвистический аспект речевого поведения русскоговорящего и англоговорящего государственного обвинителя: дисс. ... к. филол. н. Ростов-на-Дону, 2005. 167 с.
11. Ионова С. В. Вторичный текст в концепциях текстуальности и интертекстуальности // Филологические науки. 2006. № 4. С. 87-95.
12. Ионова С. В. Интерпретация как вид вторичной текстовой деятельности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2008. № 1. С. 6-11.
13. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: Институт языкознания АН СССР, 1991. 495 с.
14. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 320 с.
15. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.
16. Львов М. Р. Основы теории речи: учебное пособие для студентов высших учебных педагогических заведений. М.: Академия, 2002. 248 с.
17. Матвеева Г. Г. Актуализация прагматического аспекта научного текста. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1984. 132 с.
18. Международная система тестирования по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ielts.org/> (дата обращения: 26.05.14).
19. Нечаева Е. Ф. Языковое сознание и национальная идентичность // Альманах современной науки и образования. 2009. № 11. Часть 2. С. 166-168.
20. Одарюк И. В. Специфика употребления автором речевых стереотипов в художественном произведении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 8. Часть 2 (26). С. 131 - 133.
21. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта; Наука, 2006. 42 с.

22. Сиротинина О. Б., Кормилицина М. А. Хорошая речь. М.: ЛКИ, 2007. 317 с.
23. Стернин И. А., Чернышова Е. Б. Коммуникативное поведение дошкольника. Воронеж: Истоки, 2004. 210 с.
24. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. Минск: БГУ, 1996. 156 с.
25. Тарасов Е. Ф. Тенденции развития психолингвистики. М.: Наука, 1987. 168 с.
26. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
27. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
28. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие. М.: Филоматис, 2009. 480 с.
29. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: University of Cambridge Press and Council of Europe, 2001. 273 p.

TYPES OF SPEECH ACTIVITY OF GROUP LINGUISTIC PERSONALITY WHILE EVALUATING VIOLATIONS OF WRITING NORMS

Utesheva Altynai Pazylovna
Volgograd State University
altynai.utesheva@inbox.ru

The article is devoted to the analysis of the written speech activity of the bearers of different groups of linguistic personalities. The author considers speech acts in the structure of human speech behaviour while evaluating the violations of norms in written text, and reveals the peculiarities of the speech acts of the group linguistic personality in the process of text reading and evaluating.

Key words and phrases: speech behaviour; group speech behaviour; speech activity; speech act; written text; level of proficiency in the Russian language; violations of writing norms; group linguistic personality.

УДК 372.881.111.1

Педагогические науки

Статья посвящена проблеме формирования иноязычной профессионально-коммуникационной компетенции студентов технических вузов. Выявлены и охарактеризованы наиболее значимые факторы, способствующие достижению оптимального уровня знаний, умений и навыков студентов. Представлен опыт, приобретенный в рамках проекта «Сетевая школа Национального исследовательского ядерного университета МИФИ».

Ключевые слова и фразы: интернет-технологии; формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции; критическое мышление; скэффолдинг; повышение конкурентоспособности обучающегося.

Хасанова Алина Нуруллоевна, к. соц. н.

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
khassanovaa@mail.ru

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ[©]

Широкое внедрение интернет-технологий и технологические инновации неизбежно ведут к преобразованиям и трансформациям всей образовательной системы. Растущий темп различных видов образовательной деятельности посредством применения интернет-технологий: лекций онлайн, вебинаров – побуждает прогрессивного педагога, педагога-новатора преобразовывать образовательную среду и интегрировать современные технологии в процесс обучения. Проблема формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в процессе обучения в техническом вузе может быть решена благодаря технологическим преобразованиям образовательной среды. Технологический аспект работы преподавателя заключается в выявлении им всех существующих методов и технологий, которые важны и необходимы для достижения высокого оптимального результата в процессе приобретения обучающимися знаний, умений и навыков, профессиональных компетенций. Имеющиеся технологии должны быть использованы более рационально и последовательно, что особенно необходимо для технического конкурентоспособного вуза с многоуровневой системой подготовки.

Проект «Сетевая школа Национального исследовательского ядерного университета МИФИ» направлен на оптимизацию технологического аспекта обучения, повышение конкурентоспособности обучающихся благодаря развитию их критического мышления в процессе формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, способности устанавливать глубокие метапредметные связи. В рамках данного проекта обучающийся получает возможность самостоятельно отбирать, анализировать полученную информацию, принимать оптимальное решение по поводу образовательной перспективы. Важнейшим элементом развития критического мышления является скэффолдинг, ключевая идея которого заключается