

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/diplomnaya-rabota/147078>

Тип работы: Дипломная работа

Предмет: Педагогика

Содержание

Введение 3

Глава 1. Вопросы изучения фреймов в аспекте лингвокультурологии 6

1.1.Определение лингвокультурологии. Основные направления лингвистических исследований 6

1.2.Базовые понятия лингвокультурологии 12

1.3.Лингвокультурология в обучении РКИ 20

1.4.Специфика обучения монологической речи на занятиях по РКИ 25

Глава 2. Фреймовый подход в обучении 30

2.1. Понятие «фрейм» 30

2.2. Понятие «фреймовый подход» в обучении 35

2.3. Фреймовый подход в обучении на занятиях по РКИ 40

ГЛАВА 3 Методика обучения китайских учащихся монологической речи. Фреймовый подход 47

1.1.Комплекс упражнений обучения китайских учащихся монологической речи. Фреймовый подход." 47

Заключение 55

Список использованной литературы 55

Введение

Актуальность рассмотрения данной темы обусловлена совокупностью следующих факторов.

Во-первых, многочисленные публикации по вопросам обучения китайских учащихся русскому языку показывают, что это непростой процесс. При этом процесс усвоения китайскими учащимися всех сторон русского языка обозначает еще и необходимость понимания национального речевого общения.

Проводимые в последние годы психолингвистические и лингвистические исследования существенным образом смогли изменить представления многих учёных относительно механизмов усвоения студентами навыков иноязычного произношения и усвоения словаря. В первую очередь это относится к проблеме организации речевого и языкового материала, необходимого для усвоения обучающихся произносительных и словарных навыков неродного (в нашем случае русского) языка.

Во-вторых, монологическое высказывание являет собой особое и сложное умение, требующее специального формирования. При этом в лингвистическом плане усилия обучающего и учащегося обязательно должны быть ориентированы на отработку верности структурно-грамматического, стилистического и лексического построения.

В-третьих, фреймовый подход в изучении китайскими обучающимися русского языка как иностранного помогает воссоздавать стереотипные представления конкретного культурного сообщества о явлениях и объектах. Отражая общие концептуальные структуры, которые существуют в данном социуме, фреймовый подход обладает рядом преимуществ при его применении в процессе обучения иностранному языку.

Глава 1. Вопросы изучения фреймов в аспекте лингвокультурологии

1.1.Определение лингвокультурологии. Основные направления лингвистических исследований

Вопросы взаимоотношения культуры и языка прослеживаются в трудах отечественных зарубежных лингвистов уже на протяжении нескольких сотен лет и до их пор остаются актуальными. Язык с развитием ономастических и семасиологических понятий стал в качестве средства, с помощью которого можно исследовать ментальные структуры.

С позиции Г.О. Винокур любой языковед, который изучает язык данной культуры, становится одновременно

исследователем этой культуры, к продуктам которой относится изучаемый язык [Винокур, 1959: 211]. Н.И. Толстой считает, что лингвокультурология возникла еще в начале XIX столетия. Данное направление разрабатывалось братьями Гримм, являющимися создателями мифологической школы, которая нашла в России свое продолжение еще в 60-70-х гг. XIX столетия в трудах А.Н. Афанасьева, Ф.И. Буслаева, а также А.А. Потебни. Век спустя возникла австрийская школа «Wörter und Sachen», ориентировавшая изучение вопросов «языка и культуры» в аспекте рассмотрения составных элементов лингвокультуры, подчеркнув значимость культурологического подхода в ряде областях языкознания, в первую очередь, в этимологии и лексикологии [Малхазова, 2015: 25].

Язык выступает в качестве источника народной культуры, философии, а также истории народа. Именно на понимании единства и неразрывности культуры и языка в 30-40-х годах XX века базировалась гипотеза Сэпира-Уорфа. Однако конструктивное и активное свойство языка, а также его способность оказывать воздействие на процесс формирования народной культуры, творчества и психологии выявили и распознали еще в XVIII столетии, а также в начале XIX в. И.Г. Гердер и В. фон Гумбольдт. Именно их идеи свое отражение нашли во многих славянских странах, в их числе также и в России.

Лингвокультурология – это такая наука, которая возникла на стыке лингвистики и культурологии и изучающая проявления культуры народа, отразившиеся и закрепившиеся в языке. При этом акцентировать внимание на так называемом «стыковом» характере новой науки не следует, так это не простое своего рода «сложение» возможностей двух контактирующих наук, а это разработка нового научного направления, которое способно преодолеть ограниченность так называемого «узковедомственного» изучения фактов и обеспечить благодаря этому их новое видение и объяснение.

В качестве объекта лингвокультурологии выступает языковая (или дискурсивная) функция языка, которая рассматривается с позиции ценностно-смыслового содержания. Подобное определение объекта лингвокультурологии связано с гумбольдтовской концепцией, в соответствии с которой язык достаточно активно принимает участие во всех значимых сферах культурно-дискурсивной жизни: то есть в восприятии и понимании действительности [Постовалова, 1999: 30].

По мнению Н.И. Толстого, что отношения между языком и культурой рассматриваться могут в качестве отношения целого и его части. В этом случае язык рассматриваться может как компонент культуры либо как орудие культуры, что не относится к взаимозаменяемым понятиям, в особенности, когда речь ведется о литературном языке, а также языке фольклора. Одновременно язык относительно к культуре автономен. Его рассматривать можно отдельно от культуры либо же в сравнении с культурой практически как с равноправным и равнозначным феноменом.

1.2. Базовые понятия лингвокультурологии

Лингвокультурология, как уже указывалось, это молодая, а также динамично развивающаяся лингвистическая дисциплина, которая сформировалась 90-е гг. XX столетия. Ее областью исследования стала диада «язык-культура», получившая воплощение в идеях языковой, а также концептуальной картин мира и национальных лингвокультур. В лингвокультурологии изучается, каким именно образом культурные смыслы своего рода «рассеяны» в языке, то есть рассматриваются способы лексикализации единиц культуры. Главным объектом лингвокультурологии необходимо считать лингвокультуры, в качестве неких типов взаимосвязи культуры и языка. Лингвокультуру в непосредственной зависимости от целей исследования рассматривать можно в качестве совокупности текстовых произведений, которые созданы на национальном языке и при этом моделируют самосознание и этнокультуру. Однако с другой стороны, под лингвокультурой понимать можно совокупность продуктов и феноменов культуры, объективированных и своего рода «читаемых» в языке. Лингвокультурологическому анализу подвергается или целостная лингвокультура, или ее фрагмент – то есть отдельная лингвокультурная область непосредственно внутри отдельного лингвокультурного типа, обладающая при этом смысловой обособленностью. Предметом лингвокультурологии может являться отдельная часть лингвокультуры либо же лингвокультурной области, которая имеет особые свойства и характеристики.

В сфере интереса лингвокультурологии прослеживаются практически любые языковые единицы, которые приобретают символическое значение и одновременно отражают культурную информацию (то есть это метафоры, фразеологизмы, паремии и т.д.). Для большей эффективности изучения национального своеобразия лингвокультур их рассматривать можно через призму концептосферы, условно сегментирующей все лингвокультурное пространство на концепты. В рамках лингвокультурологии теория концепта позволяет интегрировать разноуровневые языковые единицы с целью выявления специфик

этнокультурного восприятия действительности.

Значимым является и то, что изначально лингвокультурологические единицы не принадлежат исключительно семиотической системе – то есть языку, а они воплощаются в разных срезах культуры, а именно: ритуалах, мифах, обрядах, стереотипах, суевериях, в речевом поведении и пр.

Лингвокультурология в качестве новой «стыковой» дисциплины встала перед особой проблемой формирования терминологической системы, которая не являла бы собой результата простого суммирования двух ее образующих наук – то есть культурологии и лингвистики. Укажем, что в качестве причины относительной размытости базовых понятий, а также их синонимичности, возможно находится в неоднозначности предмета исследования, так как предметом изучения лингвокультурологов выступают культурно маркированные языковые единицы. Поэтому важно указать, что критерии культурной маркированности языковых единиц весьма трудноопределимы, потому как фактически любая языковая единица несет в себе культурно значимую информацию. Также еще существуют разные способы ее воплощения. Тем не менее, можно получить максимум данных о культурных смыслах в процессе проведения анализа семантического наполнения лексем, а также их контекстные связи.

1.3. Лингвокультурология в обучении РКИ

Лингвокультурологический аспект неразрывным образом связан с понятиями «культура», «язык», а также «межкультурная коммуникация». Данные понятия закладываются как основы в преподавание РКИ, так как без них понятий нельзя формирование полноценных знаний у обучающихся русского языка, транслирующую наиболее разнообразную богатую культуру.

Часто изучение второго, являющимся неродным языка проводится вне культуры, которая транслируется этой языковой системой. Но такой подход обусловлен тем, что в лингводидактике на соответствующем уровне не рассматривается взаимосвязь культуры и языка. Подобная взаимосвязь является предметом изучения лингвокультурологии. Изучение языка – это, в первую очередь, изучение культуры, которая им транслируется. В этом случае культурные ценности способны выступать и как средства освоения культуры изучаемого языка, и целью, позволяющей максимально полное освоение языковых структуры [Звегинцев, 2012:25].

Изолированное изучение языковой системы, а также транслируемой ею культуры не выступает в качестве продуктивного процесса. Важно расширение межкультурного пространства, подразумевающего под собой среду для взаимодействия языковых систем, среду для диалога транслируемых ими культур [Тер-Минасова, 2016: 52]. На обозначенном пространстве осуществляется в развитие межкультурной коммуникации, включающей в представителей различных культур коммуникационный процесс.

На уровне межкультурной коммуникации происходит актуализация лингвокультурологического аспекта в иноязычном образовании. Студенты, изучающие РКИ, должны вовлекаться в межкультурную коммуникацию с целью полноценного усвоения русского языка [Киндря, 2017: 29]. Поэтому на современном этапе в методике преподавания иностранных языков, в особенности в вузе, формирование у обучающихся лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся на проводимых занятиях по русскому языку выступает в качестве одного из приоритетов.

1.4. Специфика обучения монологической речи на занятиях по РКИ

Занятия по русскому языку как иностранному ориентированы на формирование у обучающихся коммуникативных умений и навыков, которые позволяют активным образом себя реализовывать в учебном процессе, а также успешно овладевать определенной специальностью.

На раннем этапе обучения РКИ доминирует диалогическая речь. Однако на последующих этапах обучения осуществляется постепенный переход от диалога непосредственно к монологу. Это нередко связано с продвинутым и профессиональным уровнями подготовки. И по той причине, что на данных ступенях обучения заметные сложности у обучающихся прослеживаются именно при продуцировании собственного развернутого высказывания, то весьма важным уже на начальном этапе начинать развивать навыки построения учащимися монологической речи [Нивина, 2017:179].

В этом случае следует учитывать, что кроме умения грамматически и фонетически верно оформлять свою мысль, необходимо обучающихся учить еще и формировать законченное коммуникативно ориентированное логически выстроенное высказывание, развивать также тему своего сообщения, пояснять, дополнять, а также ее уточнять. То есть обучение монологической речи являет собой особую задачу, решаемую в

течении всего периода изучения языка [Акишина, 2016:81].

В рамках обучения устной форме продуктивной речевой деятельности иностранных обучающихся безусловно конечным продуктом выступает именно монологическое высказывание, но данный процесс связан с рядом сложностей, которые обусловлены содержанием самого высказывания, его определенным языковым оформлением, а также условиями воспроизведения.

С позиции А.Н. Щукина, цели говорения реализуются именно в процессе достижения обучающимися следующих основных задач:

- 1) правильно и быстро ориентироваться в условиях общения;
- 2) логично и последовательно выстраивать высказывание в прямом соответствии с коммуникативной интенцией;
- 3) выявлять стилистически и грамматически верные языковые средства для осуществления передачи семантики высказывания;
- 4) правильно аргументировать свои мысли;
- 5) верно выражать свое отношение непосредственно к предмету обсуждения [Гальскова, 2016:278].

Глава 2. Фреймовый подход в обучении

2.1. Понятие «фрейм»

Понятие фрейма (либо фреймирования) сегодня тесным образом ассоциируется с фрейм-анализом. Оно характеризуется весьма продолжительной историей в научной сфере. Следует указать, что термин «фрейм» впервые вводится именно в концептуальный аппарат исследований по искусственному интеллекту М. Минским для объяснения скорости личностного мышления и восприятия, а также тех ментальных явлений, которые сопровождают данные процессы. В качестве отправной точки для него выступил факт, что «человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ) ...» с тем расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных частей сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений и процессов. Фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации» [Мински, 1979:7].

Названный выше исследователь фрейм представляет фрейм в виде некой сети: то есть это смысловые узлы и имеющиеся между ними связи. При этом верхние (или суперординатные) узлы весьма четко определены, они являются сформированными из понятий, которые практически всегда справедливы для предполагаемой ситуации. В свою очередь вершины-терминалы («ячейки» или «слоты») заполняются на субординатных уровнях соответствующими данными либо примерами. Терминалы с помощью специальных маркеров способны выставлять условия, которым обязательно должны удовлетворять все поступающие характеристики ситуации (или задания).

Необходимо в этом отношении указать, что практически с каждым фреймом связана информация именно трех видов: 1) касающаяся его использования, 2) связанная с прогнозированием, 3) информация для восстановления образа по умолчанию – то есть так называемый субфрейм, который, вместе с суперфреймом, выступает в качестве элемента иерархически упорядоченной системы [Минский, 1988:290]. Фрейм является максимально обобщенной системой по репрезентации сведений. При этом его содержательное наполнение и структура суперординатных узлов задается именно самим исследователем [Щабес, 1990:72].

Что касается современной лингвистики, то в ней можно встретить различные трактовки рассматриваемого нами понятия. Например, Ч. Филлмор фрейм определял в качестве падежной рамки - структуру, отражающей языковое сознание говорящего; как некую систему выбора определенных лексических единиц, грамматических правил, а также языковых категорий. Термином фрейм была названа система категорий, которые структурированы согласно с мотивирующим контекстом, а также набор понятий и категоризация опыта. Также Ч. Филлмор выделял еще и единый фрейм интерпретации – то есть концептуальный базис для весьма существенного корпуса лексического материала, который обеспечивает имплицитное владение особой организацией социального и физического мира [Филлмор, 1988:59]. Данные определения переключаются непосредственно с понятием семантического поля, но при этом ему не тождественны. Укажем, что лексическим представителем фрейма являться может изолированное слово.

2.2. Понятие «фреймовый подход» в обучении

Фреймовая модель представления знаний предложена была в 1979 году в качестве структуры знаний для восприятия пространственных сцен. При этом основным преимуществом фреймов в качестве модели представления знаний выступает то, что она отражает собой концептуальную основу в плане организации памяти индивида, а также ее наглядности и гибкость. Весьма ярко достоинства фреймовых систем в плане представления знаний прослеживаются в случае, когда родовидовые связи претерпевают нечастные изменения, и при этом предметная область насчитывает только ряд исключений. Укажем, что данные о родовидовых связях во фреймовых системах хранятся явно, как и знания всех других типов. Значения слотов при этом представляются в системе именно в единственном экземпляре, так как включаются исключительно в один фрейм, который описывает понятия, которые включает слот с конкретным именем. Подобное свойство систем фреймов способствует экономному размещению знаний. Также фреймы позволяют манипулировать и декларативными, и процедурными знаниями.

В целом фреймовый подход к организации знаний помогает сжатию и свертыванию информации. При этом эффективность применения фреймового подхода в процессе обучения языку специальности в курсе РКИ обуславливается и способностью мозга к осуществлению смысловой переработке, а также компрессии информации, и спецификами восприятия и последующей письменной фиксации информации.

В целом смысл фреймовой организации знаний прослеживается в том, что тот учебный материал, который поддается обобщению и неизменно требующий алгоритмического мышления, способен представляться в виде фрейма, легко усваиваемого иностранными учащимися и затем на автоматическом уровне ими применяемым в процессе построения фрейм-схем соответствующего учебного материала.

Ю.О. Овакимян подчеркивает, что иерархия восприятия являет собой ряд следующих уровней: операторный, сенсорный, а также перцептивный уровень.

1. Сенсорный уровень отвечает за распознавание информации;
2. Операторный уровень, в свою очередь, обеспечивает видение логического построения информации, а также возможность ее моделирования;
3. Наконец, перцептивный уровень помогает осуществлять анализ, а также синтез и оценку воспринимаемого материала [Овакимян, 1975: 58].

То есть можно заключить, что фреймовый подход к процессу организации учебно-научного материала неизменно в себя включает все обозначенные выше уровни восприятия, тем самым способствуя ускоренному усвоению индивидом представленной информации.

2.3. Фреймовый подход в обучении на занятиях по РКИ

Фреймовый подход свое применение находит на занятиях по РКИ. При помощи фреймов в этом случае производится представление лексики разных сфер жизни; имеет место развитие у обучающихся навыка устной (то есть монолог, диалог), а также навыка письменной речи. Чаще всего фрейм обладает верхними и низшими уровнями. При этом на верхних уровнях фрейма расположены лексические единицы, которые номинируют основные, центральные понятия. В качестве такого рода единиц для описываемого фрейма выступают лексемы, которые заполняют ячейки следующих слотов: действия, участники, место.

В свою очередь те лексические единицы, которые находятся на низших уровнях фрейма обладают низкой частотностью употребления и одновременно апеллируют к следующим слотам: цель, характеристика, результат.

Эти лексемы относятся в пассивный либо потенциальный словарь обучающегося. Применение фреймового подхода в обучении РКИ заметным образом облегчает отбор лексического материала конкретной тематики. А процессе изучения отдельной лексической темы, учащимся представляется стереотипная ситуация, которая включает фреймы. Например, ситуация «Устройство на работу» во фреймах представлена следующим образом: «Поиск работы», «Составление резюме», а также «Собеседование» и следующих слотах: участники и их действия. При этом каждому из участников процесса, то есть претенденту и работодателю приписаны определенные действия для ситуации трудоустройства, и они разделяются на действия, которые совершаются до, во время, а также после трудоустройства [Кидря, 2017:30].

Подчеркнем, что фреймовый подход выступает в качестве эффективного метода обучения учащихся продуктивным видам речевой деятельности, а также организации речевой практики. При этом активизация речевых навыков происходит через выполнение учащимися таких заданий с непосредственной опорой на фрейм, как: дать ответ на вопросы преподавателя, постараться преобразовать диалог в монолог, а также составить рассказ по определенной теме.

Использование фреймового подхода при представлении нового лексического материала также

способствует тематическому порядку группировки лексики, сохраняющей смысловые связи, имеющиеся между компонентами. Учащиеся такого рода группировки усваивают вместе с базовым значением лексических единиц и способны их достаточно легко восстановить, создав при этом мини-текст согласно с определенной тематикой. Фреймовый подход в процессе отбора и последующей подаче иноязычной лексики, помогает учитывать имеющийся национально-культурный компонент, а также особенности культуры носителей изучаемого языка. Поэтому учащиеся кроме основного знания необходимого языкового материала изучаемого языка, овладевают еще и национальной культурой.

ГЛАВА 3 Методика обучения китайских учащихся монологической речи. Фреймовый подход

1.1. Комплекс упражнений обучения китайских учащихся монологической речи. Фреймовый подход."

Комплекс упражнений для обучения китайских учащихся монологической речи на основе фреймового подхода

Формируя комплекс упражнений для обучения китайских учащихся монологической речи на основе фреймового подхода, в первую очередь укажем, что акцент делался именно на универсальность подхода. То есть данные упражнения должны у учащихся, изучающих РКИ формировать навык работы с информацией и тестами: свертывать, развертывать, строить модели, выявлять главное и второстепенное и т.д.

Именно на этом строится система упражнений, ориентированная на обучение иностранных учащихся эффективному построению фрейм-схем для развития у них монологической речи. При этом процесс формирования у учащихся навыков письменной фиксации значимой информации непосредственно в виде фрейм-схем подразделялся на следующие два этапа:

- во-первых, это составление фрейм-схем на базе письменной учебной информации;
- во-вторых, это составление фрейм-схем на базе звучащей учебной информации.

Каждый из обозначенных этап включал в себя четыре модуля, ориентированных на:

- 1) преодоление у обучающихся трудностей фонетического характера;
- 2) преодоление имеющих место трудностей лексико-грамматического характера;
- 3) преодоление сложностей понимания учащимися логического развития мысли непосредственно внутри фразовых и межфразовых связей текста;
- 4) составление учащимися фрейм-схем учебной информации.

В первую очередь отразим упражнения, которые ориентированы на преодоление у студентов затруднений фонетического характера.

Эта группа упражнений ориентирована на совершенствование у учащихся механизмов аудирования, а именно: антиципации, внутреннего проговаривания, расширение объема оперативной памяти, а также кратковременной памяти.

Упражнение 1. Необходимо слушать, затем повторять слова и словосочетания.

1. Имена: простые и сложные;
2. Состояние: стабильное и нестабильное;
3. Результат: положительный или отрицательный.

Упражнение 2. Необходимо слушать фразы, затем их повторять за диктором.

1. Выжны: правильность, логика, ясность, соответствие цели.
2. Определяющие ориентиры: дата, время, место, условие встречи.

Упражнение 3. Необходимо слушать и повторять за диктором ключевые слова и выражения (выбор темы основывается на специализации).

Упражнение 4. Необходимо слушать определения и четко повторять их за диктором.

Упражнение 5. Прослушать определения, затем записать их в виде общепринятых символов.

предупреждение, температура, внимание, запрещено и др.

Упражнение 6. Слушать слова и изобразить их схематично.

Слова: дом, мяч, капля, лист, музыка и др.

Упражнение 7. Слушать слова и словосочетания, затем их записать, применяя сокращения.

Список использованной литературы

1. Акишина, А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М. : Рус. яз., 2016. – 256 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н.Ф. Алефиренко. –

М.: Флинта: Наука, 2010. – 188 с.

3. Андреева, А.В. Обучение монологической речи на занятиях по РКИ в гуманитарных вузах / А.В. Андреева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 2-5. – С.11-13
4. Большой словарь иностранных слов / авт.-сост. А.Н. Булыко. – М.: «Мартин», 2018. – 704 с.
5. Брагина, Н.Г. Фрагмент лингвокульту-рологического лексикона (базовые понятия) / Н.Г. Брагина // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки рус. культуры, 2007. – С. 131-138.
6. Бутенко, Е.Ю. Концептуализация понятия «страх» в немецкой и русской лингвокультурах: дис. ... канд. филол. наук / Е.Ю. Бутенко. – Тверь, 2006. – 198 с.
7. Васильева, Г.М. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие / Г.М. Васильева; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 270 с.
8. Винокур, Г.О. Избранные работы по русскому языку / Г.О. Винокур. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с
9. Воркачев, С.Г. Культурный концепт и значение / С.Г. Воркачев // Труды Кубанского гос. техн. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. Т.17, Вып.2. Краснодар, 2003. – С. 268-276.
10. Воробьев, В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – М.: РУДН, 2016. – 276 с.
11. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2016. – 336 с.
12. Гурина, Р.В. Фреймовое представление знаний / Р.В. Гурина, Е.Е. Соколова. – М., 2007. – 95 с.
13. Гусельникова, О.В. Терминологический аппарат структуры фрейма / О.В. Гусельникова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 9. – С. 137-149.
14. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Дейк Т. А. ван. – М., 1989. – 212 с.
15. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 523 с.
16. Звегинцев, В.А. Мысли о лингвистике / В.А. Звегинцев. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 336 с.
17. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин // Путь к очевидности. – М.: Букинист, 1999. – С. 235-238.
18. Карасик, В.И. Лингво-культурный концепт как единица исследования В.И. Карасик / Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч.тр. – Воронеж: ВГУ, 2011. – С.75-80.
19. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 320 с.
20. Киндря, Н.А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному / Н.А. Киндря // Современное педагогическое образование. – 2017. – №. 2. – С. 27-39.
21. Козаренко, Е.Б. Концептуально-лингвистическое моделирование в интеллектуальных системах на основе расширения семантических сетей: автореф. дис.... канд. техн. наук / Е.Б. Козаренко. – М., 1995. – 20 с.
22. Колесов, В.В. Язык и ментальность / В.В. Колесов. – СПб: Петербургское востоковедение, 2014. – 240 с.
23. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2015 – 368 с.
24. Колодочка, Т.Н. Фреймовая технология в среднем профессиональном образовании / Т.Н. Колодочка // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 25 - 30.
25. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРО, 2013. – 349 с.
26. Кошарная, С.А. Лингвокультурологическая реконструкция мифологического комплекса человек - природа в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... док. филол. наук / С.А. Кошарная. – Белгород, 2002. – 46 с.
27. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Слово, 1996. – 388 с.
28. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова. – М.: Филологич. фак-т МГУ им. Ломоносова, 1996. – 245 с.
29. Лурье, С.В. Историческая этнология / С.В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 448 с.
30. Малхазова, М.И. Лингвокультурология как самостоятельное направление лингвистики / М.И. Малхазова //Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – № 2. – С. 24-27.
31. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2011. – 208 с.
32. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – Вып. 23. – С. 289-293.
33. Минский, М. Фреймы для представления знаний: пер с англ. / М. Минский; под ред. Ф.М. Кулакова. – М., 1999. – 78 с.
34. Нивина, Е.А. Развитие навыков монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / Е.А. Нивина, О.В. Толмачева // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского – 2017. – №3(65). – С. 175-182.

35. Никонова, Ж.В. Фреймовый анализ как метод лингвистического описания вербальных структур / Ж.В. Никонова // Вестник ТГУ. – 2007. – Вып. 6 (50). – С. 230-234.
36. Овакимян, Ю.О. Теория и практика моделирования обучения: дис... .докт. пед. наук / Ю.О. Овакимян. – М., 1975. – 358 с.
37. Опарина, Е.О. Лингвокультурология: методические основания и базовые понятия / Е.О. Опарина // Язык и культура: сб. обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 1999. – Вып.2. – С. 27-48.
38. Пашкова, М.Н. Обучение аудированию и конспектированию научного монологического высказывания иностранцев-нефилологов на материале языка специальности (фреймовый подход): дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Пашкова. – СПб. 2014. – 222 с.
39. Петрушова, Е.В. Фреймовый подход к организации и репрезентации знаний / Е.В. Петрушова // Культурная жизнь Юга России. – 2012. – № (45). – С. 60-62.
40. Постовалова, В.И. Лингвокультурология в свете антропоцентрической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В.И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры. – 1999. – С. 28-34.
41. Соколова, О.В. Категория фрейма в когнитивной лингвистике / О.В. Соколова // Вестник Астраханского гос. техн. ун-та. – 2007. – № 1. – С. 236-239.
42. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Яз. рус. культуры, 1996. – 288 с.
43. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: изд-во РГСУ, 2016. – 162 с.
44. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – 1988. – Вып. 23. – С. 57-62.
45. Фреймовая модель представления знаний [Электронный ресурс] <https://itteach.ru/predstavlenie-znaniy/freymovaya-model-predstavleniya-znaniy> (дата обращения: 30.03.31)
46. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011. – С. 14-17.
47. Штернберг, Л.Ф. Скоростное конспектирование / Л.Ф. Штернберг. – М.: НТПресс, 2005. – 80 с.
48. Шульженко, В.И. Общекультурные компетенции как составная часть профессиональной подготовки провизора / В.И. Шульженко // Вестн. Пятигорск. гос. лингвистического ун-та. – 2011. – № 1. – С. 273-275.
49. Шульженко, В.И. Современное фармацевтическое образование как синтез гуманитарной и естественнонаучной парадигм / В.И. Шульженко // Вестн. Пятигорск. гос. лингвистического ун-та. – 2013. – № 2. – С. 129-131.
50. Щабес, В.Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного компонентов в речемыслительной деятельности (событие и текст): дис. ... докт филол. наук / В.Я. Щабес. – Л., 1990. – 242 с.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:

<https://stuservis.ru/diplomnaya-rabota/147078>