

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**

3 (17) 2014

Санкт-Петербург

Издательство политехнического университета

2014

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «**Вопросы методики преподавания в вузе**» = «**Teaching Methodology in Higher Education**».

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер **ISSN 2227-8591**.

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>.

Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного Института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Редакционная коллегия:

Акопова М.А. – д-р пед. наук, профессор – главный редактор;
Алмазова Н.И. – д-р пед. наук, профессор – зам. главного редактора;
Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор;
Борзова Е.В. – д-р пед. наук, профессор; *Волошинова Т.Ю.* – доцент, канд. филол. наук; *Кавальери А.* – д-р филол. наук, проф. (Университет Сан-Пауло, Бразилия); *Коган М.С.* – канд. техн. наук, доцент; *Трофимова Г.С.* – д-р пед. наук, профессор; *Хохлов А.В.* – канд. филол. наук, профессор; *Чернявская Е.А.* – канд. филол. наук (США); *Чичерина Н.В.* – д-р пед. наук, профессор.

При отборе статей редколлегия руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2014

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

ST. PETERSBURG STATE POLYTECHNIC UNIVERSITY

**TEACHING METHODOLOGY
IN
HIGHER EDUCATION**

3 (17) 2014

Saint Petersburg

Polytechnic University Publishing House

2014

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles "Teaching Methodology in Higher Education" has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications: registration certificate number is PI № FS 77 – 55263 of 04.09.2013.

Information on publications is submitted to the database "Russian Science Citation Index "(RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>.

Published by the decision of the Academic Council of the Humanitarian Institute of St. Petersburg State Polytechnic University.

EDITORIAL BOARD:

Akopova M.A. – Dr. Ped. Sciences, Professor – **Editor in Chief**;
Almazova N.I. – Dr. Ped. Sciences, Professor – Deputy Chief Editor;
Popova N.V. – Dr. Ped. Sciences, Professor – Executive Editor; **Borzova E.V.** – Dr. Ped. Sciences, Professor; **Voloshinova T.Yu.** – Associate Professor, Ph.D. in Philology; **Kogan M.S.** – Ph.D. in Technology; **Trofimova G.S.** – Dr. Ped. Sciences, Professor; **Khokhlov A.V.** – Ph.D. in Philology, Professor; **Chicherina N.V.** – Dr. Ped. Sciences, Professor; **Cherniavskaya E.A.** – Ph.D. in Philology; USA; **Cavaliere A.** – Dr. of Philological Sciences, Professor, University of San-Paulo, Brazil

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The address: 195251, Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© St. Petersburg State Polytechnic University, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS.....	10
КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	9
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
Гузикова Л.А., Плотникова Е.В. ПОЗИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТА 5-100-2020 В МЕЖДУНАРОДНЫХ РЕЙТИНГАХ УНИВЕРСИТЕТОВ	15
Гребенщикова А.В. ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ СУЩНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	28
Акопова М.А., Попова Н.В., Соснина М.Н. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	34
Баранова Т.А. ПОКАЗАТЕЛИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ.....	45
Шакуров А.А. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА.....	57
Малёв А.В. КОНВЕРГЕНТНАЯ СТРАТЕГИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	62
Козлова М.М., Хохлов А.В. ПРЕПОДАВАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	68
Валиева Ф.И. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РЕЗИЛИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.	72
Хохлов А.В., Козлова М.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИКИ УСТНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ-ФИЛОЛОГОВ	81
Смирнова О.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЭКОНОМИСТА- МЕЖДУНАРОДНИКА	95
Максаев А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	105
Стратонова Г.Я., Ни О.П., Шрот-Вихерт З. ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДДЕРЖКИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	118
Онищенко Э. В. ДИДАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОВЕРШЕНСТВУ).....	124

Тишкова И.А. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ К МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	136
Андрианова Ю.В., Крепкая Т.Н. МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ.....	142
Бойцова Е.М. УЧАСТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ВЫСТУПЛЕНИЮ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ.....	147
Дроздов С.В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБУЧАЕМЫХ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 100400 ТУРИЗМ).....	154
Бурень И. В. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	162
Дашкина А.И. Чубакова Н.Л. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ СРЕДНИМИ И ВЫСШИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	168
Шакуров А.А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КУРАТОРА В АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУППАХ	178
Чернега В. С. УНИФИКАЦИЯ СОСТАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ УКАЗАНИЙ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ	182
Алмазова Н.И., Алмазова А.Б. ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК».....	191
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	198
Евстигнеев М.Н. ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	198
Евстигнеева И.А. РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	211
Иванова П.О. ПРЕИМУЩЕСТВА LMS MOODLE В СРАВНЕНИИ С ДРУГИМИ СИСТЕМАМИ ОБУЧЕНИЯ E-LEARNING.....	219
Кабанова Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	223
Одинокая М.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	228
Кади С.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩЕ-КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	235

Светозарова Н.С. КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ.....	239
Пучкова А.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СЕТЕВЫХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ АНГЛО- АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	247
Сысоев П.В.Пустовалова О.В. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СЕРВИСА «ТВИТТЕР»	255
Шумская С.А., Коган М.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КУРС ПОДГОТОВКИ ГИДА-ПЕРЕВОДЧИКА (НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE).....	264
Барина Д.О. ЭЛЕКТРОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИИ.....	273
ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	281
Легостаева О.В. ОБУЧЕНИЕ БИЛИНГВИЗМУ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	281
Филимонова Г.И. ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО КАК ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ И АЗИИ	290
Артемьева И.Н. ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: НОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ.....	297
Овсянникова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ГОРИЗОНТАЛЬНЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ.....	301
Паньшева Т.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	314
Степанова М.М. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	318
Алмазова Н.И., Ершова Н. Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА КОНТРАСТИВНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	327
Быканова В. И. АМЕРИКАНСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В КУРСЕ СТРАНОВЕДЕНИЯ.....	338
Дмитриев А.В. ORTNAMNSREGISTRET – ЭЛЕКТРОННАЯ КОЛЛЕКЦИЯ ТОПОНИМОВ ШВЕЦИИ.....	346
Мартемьянова Е.А. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РИТУАЛИЗИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ	356

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ	364
Тарева Е.Г., Тарев Б.В. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ: УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ОТКРЫТОГО ТИПА	364
Попова Н.В. Абдуллахитов Р.Ш. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНИКОВ	374
Брагилевский Д.Ю. ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГАМИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНА SIMPLE).....	386
Лучина Е.В. КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ СЛУХОВОЙ РЕЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ	396
Марина О. А. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (SSP): СТРУКТУРИРОВАННЫЙ ПОДХОД	404
Ферсман Н.Г., Чумуртан Н.А. АКТУАЛЬНОСТЬ СМС-ЛЕКСИКИ КАК ПРИНЦИПИАЛЬНО НОВОГО ТИПА ОБЩЕНИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	416
Волошинова Т.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» БАКАЛАВРАМ-НЕФИЛОЛОГАМ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	424
Волошинова А.Д., Волошинова Т.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КУРСА «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ КНИЖНОГО ДЕЛА.....	429
Стычишина Л.П. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУРСА «ЯЗЫК И ЭТИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»	434
Вавелюк О.Л. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОСТАНОВОК.....	440
Евдокимова Л.А. СОСТАВЛЕНИЕ ТЕСТОВ КАК МЕТОД ЗАКРЕПЛЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.....	444
Коношенок М.Н. ГАЗЕТНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ.....	447
Губарева С.А. МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ.....	450

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ	456
Коган М.С. МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И КОМПЬЮТЕРА-2014».....	456
Варламова В.Н. МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»	462
Девель Л.А. ОТ ШКОЛ-СЕМИНАРОВ В ИВАНОВО К ФЛОРЕНТИЙСКОМУ СЕМИНАРУ ЛЕКСИКОГРАФИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ	466
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	471
АННОТАЦИИ / ABSTRACTS	481

Contents

Chief editor's introduction	14
Theory and Methodology of Professional Education	
Guzikova L.A., Plotnikova E.V. POSITIONS AND PROSPECTS OF THE 5-100-2020 PROJECT MEMBERS IN INTERNATIONAL UNIVERSITY RANKINGS	15
Grebenshchikova A.V. APPROACHES TO THE TERM "NETWORKING IN HIGHER EDUCATION	28
Akopova M.A., Popova N.V., Sosnina M.N. TRANSLATION ASPECTS OF RESEARCH AND TEACHING STAFF PUBLICATION ACTIVITY IN MODERN UNIVERSITY	34
Baranova T.A. SELF-ACTUALIZATION INDICATORS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS WITH VARIOUS PROFESSIONAL ORIENTATIONS	45
Shakurov A.A. PERSONALITY-ORIENTATION AS A METHODOLOGICAL APPROACH TO TRAINING PUBLISHERS	57
Malyov A.V. CONVERGENT STRATEGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES	62
Kozlova M.M., Khokhlov A.V. TEACHING GENERAL SUBJECTS AND BUILDING GENERAL CULTURAL COMPETENCES IN MODERN HIGHER EDUCATION	68
Valieva F.I. EMOTION REGULATION AS A PREREQUISITE OF RESILIENT BEHAVIOR	72
Khokhlov A.V., Kozlova M.M. PSYCHO-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF GRAMMATICAL ASPECT IMPROVEMENT IN TEACHING SPEAKING TO INTERNS-PHILOLOGISTS DURING SHORT-TERM TRAINING	81
Smirnova O.V. FORMATION OF COMMUNICATION MOBILITY AS A FACTOR FOR HIGHER COMPETITIVENESS OF BACHELORS IN INTERNATIONAL ECONOMY	95
Maksaev A.A. INTERNATIONAL EDUCATIONAL LANGUAGE PROJECTS TO DEVELOP LEARNERS' SOCIOCULTURAL AND COMMUNICATION ABILITIES	105
Stratonova G., Ni O., Schroth-Wiechert S. ARRANGING THE LINGUISTIC SUPPORT OF INTERNATIONAL EDUCATION PROGRAMS AT TECHNICAL UNIVERSITIES AND COLLEGES	118
Onishchenko E.V. HISTORICAL-PEDAGOGICAL CULTURE DIDACTICS FOR A FUTURE TEACHER IN HIGHER SCHOOL (ON THE WAY TO PROFESSIONAL EXCELLENCE).....	124
Tishkova I.A. ISSUES OF ENGINEERING HIGHER SCHOOL UNDERGRADUATES TRAINING FOR INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND EDUCATION ACTIVITIES	136
Andrianova I.V., Krepkaya T.N. ACADEMIC MOBILITY AND INTERNATIONAL COMPETITIVENESS	142
Boytsova E.M. PARTICIPATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE TRAINING OF ENGINEERING STUDENTS FOR AN INTERNATIONAL CONFERENCE	147

Drozdov S.V. DETERMINATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHING STRATEGY ON THE GROUNDS OF STUDENTS' PERSONALITY RESEARCH (MAJOR 100400 TOURISM).....	154
Buren' I. V. INDEPENDENT STUDENT RESEARCH IN BUSINESS ENGLISH	162
Dashkina A.I., Chubakova N.L. PROVIDING CONTINUITY BETWEEN SECONDARY AND HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN BUILDING SCIENTIFIC-RESEARCH COMPETENCE	168
Shakurov A.A. TUTOR WORK IN ACADEMIC GROUPS	178
Chernega V.S. UNIFICATION OF METHODOLOGICAL INSTRUCTIONS FOR LABORATORY WORK AT TECHNICAL UNIVERSITIES	182
Almazova N.I., Almazova A.B. PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NONLINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS WITHIN "FOREIGN LANGUAGE" DISCIPLINE	191
Information Technologies in Education	
Evstigneev M.N. STAGES OF CONCEPTUAL CONTENT DEVELOPMENT IN THE FIELD OF EDUCATION INFORMATIZATION	198
Evstigneeva I.A. THE ROLE OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN STUDENTS' DISCOURSE SKILLS DEVELOPMENT IN A HIGHER LANGUAGE SCHOOL.....	211
Ivanova P.O. ADVANTAGES OF LMS <i>MOODLE</i> IN COMPARISON TO OTHER E-LEARNING SYSTEMS	219
Kabanova E.A. USE OF ELECTRONIC DEVICES IN LEARNING ENGLISH.....	223
Odinokaya M.A. APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR STUDENTS' INDEPENDENT WORK	228
Kadi S.V. PARTICULARITIES OF GRAMMAR COMMUNICATION SKILLS USING THE TRAINING-CONTROLLED COMPUTER PROGRAM	235
Svetozarova N.S. IT EDUCATIONAL FIELD AS THE BASIC FORM OF BUILDING THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SECONDARY AND HIGHER SCHOOL	239
Puchkova A.I. USE OF EDUCATIONAL ONLINE RESOURCES IN THE COURSE OF ANGLO- AMERICAN LITERATURE	247
Sysoyev P.V, Pustovalova O.V. TEACHING LEARNERS' WRITING SKILLS VIA TWITTER	255
Kogan M. S., Shumskaia S. A. DEVELOPMENT OF ON-LINE GUIDING COURSE IN THE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS) <i>MOODLE</i>	264
Barinova D.O. ELECTRONIC EDUCATIONAL MATERIALS AS MEANS OF BUILDING INFORMATION COMPETENCE AND LITERACY	273

Intercultural and Interlingual Communication

Legostaeva O.V. BILINGUAL TEACHING IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION	281
Filimonova G.I. GLOBAL ENGLISH AS THE LANGUAGE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION IN EUROPEAN AND ASIAN COUNTRIES	290
Artemieva I.N. FOU (FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES)^A NEW APPROACH TO TEACHING FRENCH.....	297
Ovsyannikova T.V. DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF HUMANITIES BY MEANS OF HORIZONTAL INTERDISCIPLINARY LINKS.....	301
Panysheva T.Y. SEMANTIC ENGLISH LANGUAGE FIELDS IN DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL LEXICAL COMPETENCE AT NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS	314
Stepanova M.M. TRANSLATION ASPECTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR MASTER DEGREE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS.....	327
Almazova N.I., Ershova N.R. USE OF CONTRASTIVE PRINCIPLE IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF STUDENTS-PHILOLOGISTS	340
Bykanova V. I. AMERICAN SET EXPRESSIONS IN THE COUNTRY STUDIES COURSE	338
Dmitriev A.V. ORTNAMNSREGISTRET: ELECTRONIC COLLECTION OF SWEDEN'S PLACE- NAMES	346
Martemianova E.A. REPRESENTATION OF INTERACTION RITUALS IN MODERN ENGLISH TEXTS ..	356

Linguo-Didactic Forum

Tareva E., Tarev B. INNOVATIVE POTENTIAL OF EDUCATIONAL TRADITIONS: OPEN-TYPE TEXTBOOK FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING	364
Popova N.V., Abdullakhitov R. Sh. DEVELOPING TRANSLATION COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNERS BY MEANS OF AUTHENTIC TEXTBOOK ADAPTATION.....	374
Bragilevsky D.Yu. COMPREHENSION DIFFICULTIES OF ENGLISH GRAMMAR TERMINOLOGY FOR NON-LINGUIST LEARNERS (EXEMPLIFIED BY THE TERM 'SIMPLE')	386
Luchina E.V. CLASSIFICATION OF DIFFICULTIES IN LISTENING COMPREHENSION AT A FOREIGN LANGUAGE CLASS	396
Marina O.A. TEACHING SPEAKING FOR SPECIFIC PURPOSES (SSP): A STRUCTURED APPROACH	404
Fersman N.G., Chumurtan N.A. SIGNIFICANCE OF SMS-LEXICON AS AN ESSENTIALLY NEW TYPE OF COMMUNICATION AND ITS RESOURCES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	416

Voloshinova T.Yu. TEACHING THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND THE CULTURE OF SPEECH” FOR BACHELORS WHO MINOR IN PHILOLOGY IN COMPLIANCE WITH THE STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE THIRD GENERATION	424
Voloshinova A.D., Voloshinova T.Yu. PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE COURSE «LINGUISTIC ANALYSIS OF TEXT» FOR BACHELORS OF BOOK PUBLISHING MAJOR.....	429
Stychishina L.P. STUDY OF SPECIALISTS’ VERBAL BEHAVIOR AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE COURSE "LANGUAGE AND ETHICS OF BUSINESS COMMUNICATION"	434
Vavelyuk O.L. TEACHING FOREIGN LANGUAGES THROUGH DRAMATIZATION.....	440
Evdokimova L.A. COMPILATION OF TESTS AS A METHOD OF TEACHING MATERIAL CONSOLIDATION	444
Konoshonok M.N. NEWSPAPER JOURNALISM AS A SOURCE OF CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT FOR FOREIGN STUDENTS	447
Gubareva S.A. METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF LANGUAGE MATERIAL IN THE TRAINING OF LISTENING COMPREHENSION FOR FOREIGN STUDENTS	450

International Conferences

Kogan M.S. INTERNATIONAL CONFERENCE <i>HUMAN - COMPUTER INTERACTION</i> (HCII)- 2014	456
Varlamova V.N. INTERNATIONAL CONFERENCE “LANGUAGES AND CULTURES IN MODERN WORLD”	462
Devel L.A. ON THE WAY FROM IVANOVO SCHOOL-WORKSHOPS TO CULTURAL HERITAGE LEXICOGRAPHY WORKSHOP IN FLORENCE	466

Колонка главного редактора

Выпуская в свет очередной номер ежегодного сборника «Вопросы методики преподавания в вузе», подготовленный Гуманитарным Институтом Санкт-Петербургского политехнического университета (СПбПУ), отметим, что он отражает явно возросшую публикационную активность его научно-педагогических работников. Количество авторов, представивших свои статьи, возросло почти вдвое, что весьма отраднo, особенно в связи с поставленными перед нашим университетом целями. Повышение показателя публикационной активности является в настоящее время одной из первостепенных по важности задач, стоящих перед университетом в связи с участием в программе «5-100-2020». В рамках этой программы проводятся многочисленные мероприятия по развитию международных связей, повышению академической мобильности студентов и преподавателей и публикационной активности научно-педагогических сотрудников.

Наиболее многочисленной по количеству статей является рубрика *Теория и методика профессионального образования*, которая освещает общие вопросы реформирования высшей школы, а также актуальные психолого-педагогические проблемы. В ней отражены общие размышления авторов об участии нашего университета в международных рейтингах, о сетевом образовании, о преподавании общеобразовательных дисциплин и формировании общекультурных компетенций в системе высшего образования.

Рубрика *Информатизация образования* отражает инновационные аспекты применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе высшей школы. Рубрики *Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации* и *Лингводидактический форум* – это профильные рубрики Гуманитарного Института СПбПУ, которые соответствуют одной из сфер его деятельности – преподаванию иностранных и русского языков и культур. Рубрика *Международные конференции* отражает наше стремление представлять авторские отчеты преподавателей Гуманитарного института по итогам участия в различных форумах глобального значения. Все указанные рубрики будут сохранены и в последующих выпусках нашего сборника *Вопросы методики преподавания в вузе*.

Благодарим авторов сборника из российских и зарубежных городов: Москвы и Тамбова, Санкт-Петербурга и Ганновера, Орла и Севастополя, Ижевска и Грозного, Пушкина и Архангельска, Челябинска и Липецка. Участие в сборнике учителей школ, аспирантов и преподавателей разных дисциплин, профессоров и доцентов, свидетельствует о соблюдении лучших академических традиций и преемственности между всеми звеньями российского образовательного процесса.

*Главный редактор,
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы
М.А. Аконова.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

Л.А. Гузикова, Е.В.Плотникова
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПОЗИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТА 5-100-2020 В МЕЖДУНАРОДНЫХ РЕЙТИНГАХ УНИВЕРСИТЕТОВ

В статье проведен анализ структуры международных академических рейтингов, проанализированы позиции и динамика в международных рейтингах российских университетов, являющихся участниками Проекта 5-100-2020, Выявлены основные проблемы университетов указанной группы, их сильные и слабые стороны, а также возможности и угрозы, связанные с решением поставленных задач, сформулированы предложения, направленные на усиление полезного эффекта от участия в рейтингах.

Ключевые слова: университет, конкурентоспособность, рейтинг университетов, показатели рейтинга

В условиях стремительно растущего спроса на высшее образование повышается актуальность глобальных рейтингов университетов мира. Независимо от целей, декларируемых составителями рейтингов, результаты рейтингования воспринимаются в академическом сообществе и за его пределами как сравнительная оценка качества учебного заведения. В значительной мере благодаря рейтингам формируется престиж учебных заведений, что привлекает к ним внимание абитуриентов и позволяет выбирать наиболее сильных и одаренных, включать их впоследствии в научно-исследовательскую работу, результаты которой еще больше поднимают престиж учебных заведений и создают возможности привлечения финансовых ресурсов [1].

Необходимо отметить, что к началу XXI века престиж российской системы образования и вузовской науки оказался сильно подорван. В связи с усилением глобализации все сильнее стало проявляться несоответствие российского образования мировым тенденциям развития образовательных систем: повышению академической мобильности обучающихся и образовательных программ; индивидуализации учебного процесса; ориентации на свободу и нужды развития личности; справедливому использованию бюджетных средств для обеспечения равных для всех граждан условий доступа к высшему образованию [2].

В настоящее время в России большое внимание уделяется проблемам подготовки инженерных, управленческих и научных кадров высшей квалификации, что нашло отражение в ряде официальных документов, устанавливающих конкретные цели и обозначающих конкретные меры, направленные на повышение престижа российской высшей школы на международном уровне. Внимание государства к проблемам высшей школы

обусловлено зависимостью перспектив и динамики социально-экономического развития страны от уровня ее интеллектуального потенциала, а продвижение в рейтингах – это индикатор прогресса, подтверждение статуса российских вузов международным сообществом.

В Указе Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» сформулирована задача обеспечить вхождение к 2020 году не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов. [3]

Практические меры, направленные на решение поставленной задачи, представлены в Проекте 5-100-2020, цель которого – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке услуг и исследовательских программ.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении проблем, преодоление которых позволит российским университетам, включенным в Проект 5-100-2020, повысить свой авторитет в мировом академическом пространстве.

1. Структура международных рейтингов университетов

К числу наиболее авторитетных и признанных общественностью рейтингов, на которые ориентирована в настоящее время российская система высшего образования, относятся:

QS World University Rankings (рейтинг мировых университетов QS — глобальное исследование и сопровождающий его рейтинг лучших университетов мирового значения по версии британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds (QS). Составители рейтинга QS декларируют в качестве своей цели помощь абитуриентам в осознанном выборе учебного заведения на основе сравнения вариантов [4];

Times Higher Education World University Rankings (рейтинг мировых университетов THE WUR) — ежегодный мировой рейтинг высших учебных заведений, публикуемый британским журналом Times Higher Education. Рейтинг составляется при поддержке компании Thomson Reuters, которая предоставляет информацию о цитируемости и некоторые другие данные. Цель рейтинга состоит в том, чтобы оценить университеты мирового класса с точки зрения их основных миссий – учебной, научно-исследовательской, передачи знаний и интернациональности [5];

Academic Ranking of World Universities (Академический рейтинг университетов мира, ARWU) – составляется в институте высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тун. Первоначальной целью этого рейтинга было выяснение разрыва между китайскими университетами и университетами мирового класса, в частности, с точки зрения академической и научно-исследовательской деятельности [6].

Наряду с мировыми рейтингами, во многих странах существуют национальные рейтинги учебных заведений высшего образования.

В 2002 году была создана ассоциация IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, в которую входят группы экспертов из разных стран, вузов и организаций, принимающих участие в развитии национальных систем образования и международных отношений в области высшего образования. IREG Observatory ставит перед собой цель способствовать лучшему пониманию и осведомленности общества вопросах, касающихся ранжирования университетов и качественного высшего образования.

Рейтинговый балл учебного заведения формируется по набору показателей, отражающих разные стороны деятельности. Выбор показателей имеет решающее значение при подготовке рейтинга. Основными требованиями к показателям являются действенность, то есть способность объективно характеризовать определенный аспект деятельности учебного заведения, надежность, то есть свобода показателя от погрешностей измерения, и возможности сравнения, то есть обеспечение пространственно-временной сопоставимости. Относительно последнего свойства следует отметить, что за пределами национальных образовательных систем сопоставимость многих показателей в определенной мере утрачивается, и для ее обеспечения необходимы специальные корректирующие действия.

В таблице 1 приведены показатели, используемые при составлении рейтингов QS, THE и ARWU, и их удельные веса в рейтинговой шкале, а также указаны способы их оценки. Некоторые из показателей представляют собой агрегированные оценки, сконструированные на основе нескольких частных показателей.

Из таблицы 1 видно, что в рейтинге QS самым весомым показателем является «академическая репутация», которая представляет собой результаты опроса ученых о том, в каких учебных заведениях научные исследования по их области знаний проводятся на самом высоком уровне. Информация учитывается за последние три года.

В рейтинге THE самый большой удельный вес приходится на «индекс цитируемости». Для рейтинга ARWU наиболее значимым является показатель «Научные публикации», в который в качестве частного показателя входит количество статей, опубликованных в Nature или Science.

Следует отметить, что в мире издается примерно 200 тысяч научных журналов, но для формирования индексов цитируемости привлекается только 12 тысяч журналов, наиболее популярных в научной среде, причем наукометрические системы, формирующие индексы цитируемости, достаточно многочисленны и разнообразны по сфере охвата. Наиболее известными наукометрическими системами, данные которых учитываются при рейтинговании, являются Web of Science (WOS), Scopus, Science Citation Index-Expanded (SCIE), Social Science Citation Index (SSCI), Arts and Humanities Citation Index (AHCI).

Рейтинг THE имеет наиболее обширный спектр показателей. Однако показатели, характеризующие научно-исследовательскую деятельность, в нем явно преобладают над показателями, характеризующими

образовательную деятельность. Только в этом рейтинге используются показатели коммерциализации научной деятельности.

Рейтинг ARWU содержит только один показатель, относящийся к образовательной деятельности, – размер университета, все остальные характеризуют научно-исследовательскую деятельность и ее результаты.

Таблица 1.

Показатели для расчета рейтингов QS, THE и ARWU

№ №	Показатель	Способ оценки*)	Удельный вес, %		
			QS	THE	ARWU
1	Академическая репутация	Э	40	15	
2	Отношение численности преподавательского состава к числу студентов	И	20	4,5	
3	Репутация среди работодателей	Э	10		
4	Индекс цитируемости	И	20	30	20
5	Доля научных публикаций, где есть хотя бы один иностранный соавтор, по отношению к общему количеству научных публикаций вуза	И		2,5	
6.	Доля иностранных студентов	И	5	2,5	
7.	Доля иностранных преподавателей	И	5	2,5	
8.	Исследовательская репутация среди аналогичных вузов	Э		18	
9.	Доход от производственной деятельности – инновации	И		2,5	
10	Доля защитившихся магистрантов	И		2,25	
11	Доля PhD в профессорско-преподавательском составе	И		6,0	
12	Отношение дохода образовательного учреждения от научной деятельности к числу научных сотрудников	И		2,25	
13	Научные публикации	И			40
14	Число преподавателей, обладающих Нобелевскими или Филдсовскими премиями	И			20
15	Число выпускников вуза, получивших Нобелевскую или Филдсовскую премию	И			10
16	Размер университета	И			10
17	Доход от исследовательской деятельности, соотнесенный с количеством сотрудников и нормализованный для паритета покупательской способности	И		6	
18.	Оценка среды для научных разработок	Э		6	

*) Э – экспертная оценка, И – количественная оценка, получаемая как результат измерений (Источник: построено автором).

Как уже было указано, реализация Проекта 5-100-2020 должна обеспечить вхождение пяти российских университетов в Top-100 международных рейтингов. Из участников Проекта 5-100-2020 в 2014 году в рейтинге QS фигурировали 12 университетов, в рейтинг THE – 1, а в рейтинге ARWU участников проекта не оказалось, поэтому основное внимание в рамках данной статьи будет уделено рейтингу QS.

Рейтинг QS предназначен для классических университетов, в которых преподаются дисциплины минимум двух разных предметных областей. Впервые рейтинг был опубликован в 2004 году. В настоящее время в него включено более 800 университетов по всему миру, однако оценка производится более чем для 3000 учебных заведений. Для первых 400 университетов указываются точные позиции, следующие университеты находятся в группах, начиная с 401-410 до 701+. [7]

Университеты оцениваются по следующим направлениям – уровень преподавания, возможности трудоустройства выпускников, уровень исследовательской работы и интернационализация – которые оцениваются с помощью шести показателей, которым присвоены удельные веса: академическая репутация (40%), репутация среди работодателей (10%), соотношение доли преподавателей к учащимся (20%), индекс цитируемости (20%), доля международных студентов (5%) и международных преподавателей (5%). Два первых показателя определяются на основе крупнейших в своем роде глобальных опросов, а остальные основаны на измеримых данных.

Проанализируем показатели рейтинга QS более подробно.

1. Академическая репутация

Академическая репутация измеряется с помощью глобального исследования, в ходе которого ученых просят определить университеты, являющиеся, по их мнению, в настоящее время лучшими в определенной области знаний. В ходе опроса участники не имеют права голосовать за те университеты, в которых они работают.

При составлении рейтинга 2014/15 в течение трех лет было получено почти 63700 ответов от ученых всего мира. Сопоставимость результатов обеспечивается путем взвешивания по регионам.

Отметим, что подобный способ формирования показателя, несмотря на то, что в его основе лежит экспертная оценка, реализует более однородный подход ко всем областям знаний, по сравнению с показателем цитирования научных публикаций. Например, уровень цитирования в биомедицине гораздо выше, чем в английской литературе, но ответы ученых, представляющих разные области науки, имеют равную степень значимости. Также описанный выше способ позволяет получить представление о наличии консенсуса среди лиц, выступающих в качестве экспертов. Члены академического сообщества не оценивают учебные стандарты других учебных заведений, но выражают мнение о том, где в настоящее время

успешно реализуются наиболее значительные исследования в области их компетентности.

2. Репутация среди работодателей

Оценка репутации среди работодателей также основывается на глобальном опросе. В ходе опроса работодателям предлагается определить университеты, выпускники которых, по их мнению, имеют более высокий уровень подготовки. Показатель репутации среди работодателей является уникальным в международных университетских рейтингах.

Цель опроса работодателей является формирование у студентов представления о том, выпускники каких университетов имеют лучшие шансы на рынке труда. Более высокий вклад в репутацию университетов вносят высокие оценки, данные зарубежными работодателями, что позволяет определить университеты, репутация которых выходит за рамки государственных границ. При составлении рейтинга 2014/15 было получено почти 28800 ответов.

3. Количество преподавателей на одного студента

Этот простой показатель отражает соотношение преподавательского состава университета и количества студентов. При отсутствии международного стандарта, позволяющего оценивать качество преподавания, он позволяет выявить университеты, в которых имеются условия для проведения занятий в малых группах и есть возможность индивидуальной работы со студентами.

4. Индекс цитируемости

Этот показатель предназначен для оценки результатов научно-исследовательской деятельности университетов. «Научная продукция» университета считается тем сильнее, чем выше цитируемость научных работ, опубликованных его сотрудниками.

Для оценки цитируемости используется информация крупнейшей в мире базы данных научных публикаций, отражающих взаимные ссылки, Scopus. Для оценки используются данные за последние пять полных лет. Общее количество цитирований делится на численность профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников университета. Такой подход позволяет исключить несправедливое преимущество более крупных университетов.

5. Доля иностранных преподавателей и 6. Доля иностранных студентов

Последние два показателя предназначены для оценки того, насколько привлекателен университет для преподавателей и студентов из других стран. Доли иностранных студентов и профессорско-преподавательского состава рассчитываются по отношению к общей численности соответствующей категории. Степень иностранного участия в деятельности университета отражает наличие международных связей, что косвенно влияет на международные возможности трудоустройства

Наряду с основным рейтингом QS, публикуются рейтинги лучших мировых университетов в пяти широких областях знаний: искусство и гуманитарные науки, техника и технологии, науки о жизни и медицина, естественные науки, социальные науки и управление. Публикуется также отдельный рейтинг по странам BRICS. Для составления этих рейтингов базовая методология используется в адаптированных вариантах.

В рамках QS действует также система автономной оценки университетов QS Star, результатом которой является квалификация университета с точки зрения его соответствия определенному набору требований.

2. Перспективы российских университетов в рейтинге QS

В Проекте 5-100-2020 участвуют 15 российских вузов, получивших такую возможность по результатам конкурса. Из них 4 университета представляют Москву, 3 – Санкт-Петербург, по 3 – Приволжский и Сибирский Федеральные округа, по 1 – Уральский и Дальневосточный Федеральные округа. В числе вузов – участников Проекта 5-100-2020 только 6 университетов, которые изначально были созданы как классические, 2 политехнических университета, 6 университетов, созданных на базе специализированных инженерных вузов, и 1 – экономический.

На реализацию Проекта 5-100-2020 предполагается направить бюджетные ассигнования федерального бюджета, предусмотренные Министерству образования и науки Российской Федерации, в общем объеме 44 млрд. рублей [8]. Распределение средств по годам представлено на рис. 1.

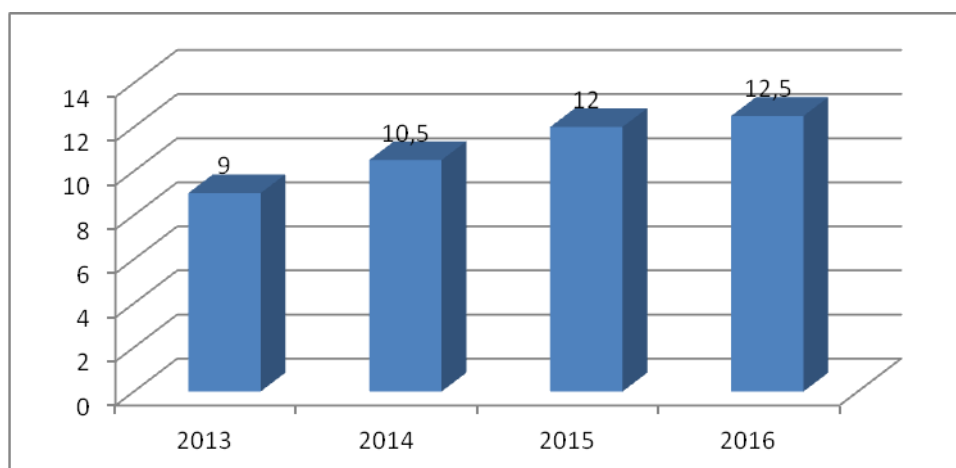


Рис.1. Ассигнования федерального бюджета на реализацию Проекта 5-100-2020, млрд. руб.

Источник: построено автором

В настоящее время 12 из 15 участников Проекта 5-100-2020 представлены в основном рейтинге QS. В рейтинге QS BRICS номинированы 13 вузов.

В таблице 2 можно увидеть занимаемые вузами позиции в рейтингах и проследить их динамику в основном рейтинге за последние 3 года. Необходимо отметить, что в 2013 году список участников рейтинга существенно расширился, и группа 600+, которая ранее рассматривалась как единая, была разбита на группы 601-650, 651-700 и 700+.

В 2014 году впервые появились в рейтинге QS Национальный исследовательский ядерный университет "МИФИ", занявший место в группе 481-490, и Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», вошедший в группу 701+.

Не изменили позиции Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики" (группа 501-550), Нижегородский госуниверситет им. Лобачевского (700+) и Дальневосточный федеральный университет (701+).

Пять участников Проекта 5-100-2020 улучшили свои позиции, в их числе Московский физико-технический институт (государственный университет), Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет и Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Таблица 2.

**Места российских вузов – участников Проекта 5-100-2020
в рейтингах QS**

№№	Место 2014	Место 2013	Место 2012	Учебное заведение	BRICS
1	411- 420	441- 450	-	Московский физико-технический институт (государственный университет)	52
2	481- 490	-	-	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	57
3	501- 550	501- 550	501- 550	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	58
4	501- 550	551- 600	601+	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	67
5	328	352	371	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	18
6	551- 600	501- 550	451- 500	Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина	80
7	481- 490	451- 460	-	Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	47

8	491-500	551-600	551-600	Национальный исследовательский Томский государственный университет	47
9	551-600	601-650	601+	Казанский (Приволжский) федеральный университет	69
10	701+	-	-	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	98
111	-	-	-	Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики	-
112	-	-	-	Самарский государственный аэрокосмический университет им. ак. С.П. Королёва (НИУ)	-
113	-	-	-	Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет "ЛЭТИ" им. В. И. Ульянова (Ленина)	121-130
114	701+	701+	-	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	72
115	701+	701+	601+	Дальневосточный федеральный университет	100

Источник: построено автором

Ухудшили свои позиции по сравнению с предыдущим годом Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина и Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. Наивысшую позицию из участников Проекта 5-100-2020 в 2014 году занял Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (328), который является единственным участником Проекта, квалифицированным индивидуально, а также единственным участником, улучшившим показатели по индексу цитирования.

Новосибирский национальный исследовательский государственный университет является единственным из участников проекта 5-100-2020, вошедшим в рейтинг ТНЕ, в который он впервые попал в 2014 году и занял место в группе 301-350.

Три вуза – участника Проекта 5-100-2020 получили квалификацию ★★★ («Три звезды») – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Казанский (Приволжский) федеральный университет и Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Такая квалификация свидетельствует о наличии права

разрабатывать собственные образовательные программы и выдавать дипломы от своего имени.

Для того чтобы выявить перспективы продвижения российских университетов – участников проекта 5-100-2020 в мировых рейтингах, в частности, в рейтинге QS, необходимо выявить их сильные и слабые стороны, а также имеющиеся возможности и угрозы.

В настоящее время наиболее сильной стороной российских вузов является их образовательная деятельность, что во многом обусловлено традиционным для страны разделением образования и науки. Однако это же обстоятельство делает слабой стороной российских вузов научную деятельность. Если за рубежом университеты являются научными центрами и получают для проведения научных исследований государственное и частное финансирование, в России научными исследованиями традиционно занимались государственные академии и отраслевые научно-исследовательские институты. В этих же организациях велась подготовка научных кадров: в академических институтах действовала аспирантура и работали ученые советы по присуждению ученых степеней.

В долгосрочной Программе фундаментальных научных исследований более 85% общего объема финансирования выделено государственным академиям, тогда как Министерству образования и науки выделено менее 3%, государственным научным фондам – 17,7 %, а на субсидии индивидуальным исследователям и организациям – менее 1%. Общий объем финансирования Программы на период с 2013 по 2020 годы составляет 834783,8 млн. руб. [9]

Для сопоставления можно привести данные об объемах государственного финансирования научно-исследовательской деятельности ведущих американских университетов в 2011 году: **Johns Hopkins University** – 1.88 млрд. долл., **University of Washington, Seattle** – 949 млн. долл., **University of Michigan** – 820 млн. долл., **University of Pennsylvania** – 707 млн. долл., **University of Pittsburgh** – 662 млн. долл. [10]

Одним из последствий разделения науки и обучения в России стала концентрация сотрудников университетов на учебной работе. Высокие нормативы учебной нагрузки, в том числе аудиторной, не оставляют преподавателям университетов времени на научно-исследовательскую работу. Не способствуют успешной научной деятельности сотрудников университетов и не позволяют им реализовать свой научный потенциал такие факторы как:

- необходимость в процессе обучения компенсировать низкий уровень школьной подготовки студентов и отсутствие у значительной части студентов мотивации к учебе и участию в научно-исследовательской работе, что требует от преподавателей дополнительных затрат времени и сил в учебном процессе и затрудняет формирование исследовательских коллективов, обеспечение преемственности поколений в науке, передачу знаний и опыта;

- частая перестройка учебных программ и планов, требующая, помимо творческой составляющей, больших объемов рутинной работы;
- отсутствие достаточного для проведения исследований числа аспирантов и ассистентов;
- разрыв связей с практической сферой, отсутствие современного лабораторного оборудования, слабая востребованность вузовской науки в народном хозяйстве;
- напряженная психологическая обстановка, создаваемая скандалами в научной сфере, погоней за формальными показателями, умалением заслуг отечественных ученых по сравнению с зарубежными, насаждением в коллективах конкурентных настроений вместо конструктивной научной кооперации.

Тенденция к сокращению числа преподавателей, даже объясняемая стремлением повышения заработной платы при неизменном или незначительно увеличивающемся фонде, не только способна ухудшить качество образования, но и напрямую негативно влияет на рейтинг, причем ухудшение показателя количества преподавателей на одного студента может быть компенсировано только снижением числа студентов, то есть уменьшением размеров вуза.

Сегодня Россия является экспортером образовательных услуг. Тем не менее, в последние годы наметилась тенденция роста количества иностранных студентов, стремящихся получить образование в вузах России. По сравнению с 1990 годом, в 2013 году количество иностранных студентов в России увеличилось на 75,5 тысяч человек (85%) [11]. В качестве ведущего фактора, определяющего выбор учебного заведения, выделяется соотношение цены и качества образовательных услуг.

В настоящее время российские вузы напрямую не конкурируют с зарубежными ни в привлечении абитуриентов, ни в плане трудоустройства выпускников, поэтому повышение рейтинга в краткосрочной перспективе не приведет к существенным изменениям в их образовательной деятельности. Однако в среднесрочной перспективе российским вузам с большой вероятностью придется конкурировать не только за иностранных, но и за российских студентов, так как Восточная и Центральная Европа активно продвигают свои университеты, а в ряде европейских стран, заинтересованных в привлечении хорошо подготовленных абитуриентов, высшее образование не только является бесплатным, но и выплачиваются стипендии студентам. В таких условиях участие в международных рейтингах российских университетов должно играть роль своего рода «поддерживающей рекламы».

В Указе Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» говорится об увеличении к 2015 году доли публикаций российских исследователей в общем количестве публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, до 2,44 процента.

Основная опасность заключается в том, что стремление повысить количество публикаций отрицательно скажется на их качестве и, как следствие, на авторитете российской науки в целом. Публикации есть лишь форма представления научных результатов и, как правило, они являются завершением исследований, занявших продолжительное время. Есть два основных фактора повышения числа публикаций университетских ученых: увеличение объема научных исследований и рост численности исследователей. По нашему мнению, необходимо также стремиться к включению российских научных изданий в основные наукометрические базы данных.

Выводы

Проведенный анализ позволил сделать ряд выводов и предложений относительно усиления полезного эффекта от участия российских университетов – участников Проекта 5-100-2020.

1. Интеграция российской системы в мировое академическое сообщество не должна базироваться на механическом переносе в отечественную академическую среду форм, методов, принятых за рубежом, и формальном применении критериев, используемых в других странах. По нашему мнению, российская система высшего образования, несмотря на значительные потери, обладает ценностями, преимуществами и опытом, которые могут быть восприняты мировым академическим сообществом и способны обогатить спектр направлений влияния высшей школы на мировое развитие.

2. На данном этапе участие российских университетов в рейтингах в условиях отсутствия единого образовательного пространства и единого рынка труда следует рассматривать не как соревнование, в котором необходимо всеми силами бороться за высокие места, а как способ информирования о существовании, возможностях и преимуществах получения образования в России.

3. Учебная и научная деятельность в университете должны находиться в сбалансированном единстве. Баланс ресурсов в этих областях позволит обеспечить баланс результатов. В настоящее время баланс отсутствует, так как российские университеты традиционно в большей мере ориентированы на учебный процесс. Наибольших успехов российские вузы – участники Проекта 5-100-2020 достигли в рейтинге университетов QS благодаря тому, что в нем с высоким весом учитываются результаты образовательной деятельности.

4. Расширение и повышение результативности научной деятельности должно базироваться на результатах учебного процесса и не вступать в противоречие с принципами научной добросовестности. Для увеличения числа публикаций российских ученых в наукометрических базах данных необходимо не только увеличение числа публикаций в зарубежных журналах, но и продвижение отечественных научных изданий в авторитетные базы данных.

5. Для российских абитуриентов и абитуриентов из стран СНГ может быть полезен внутрirosсийский рейтинг вузов, формируемый по прозрачной методике, учитывающей запросы данной категории пользователей. Подобный рейтинг должен также учитывать запросы российских работодателей.

6. Популяризации российского высшего образования за рубежом может способствовать получение университетами независимых автономных, а не сопоставительных оценок. К такого рода оценкам относится квалификация QS Star, характеризующая университеты с точки зрения соответствия определенным критериям без сравнения их между собой и в большей мере учитывающая «пользовательские» характеристики, например, удовлетворенность студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Rodionov Dmitrii G., Rudskaia Irina A., Kushneva Olga A.** How Key Russian Universities Advance to Become Leaders of Worldwide Education: Problem Analysis and Solving// World Applied Sciences Journal 31 (6): 1082-1089, 2014.
2. Актуальность комплексной модернизации российского высшего образования // Наука – это жизнь! Сборник научно-познавательных статей, заметок и публикаций. [Электронный ресурс]: nauka.relis.ru/33/0305/33305012.htm. Дата обращения 12.09.2014.
3. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»
4. QS World University Ranking. [Электронный ресурс]: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012>. Дата обращения 12.09.2014.
5. Times Higher Education, 2012-2013. World University Rankings. [Электронный ресурс]: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>. Дата обращения 02.09.2014.
6. Academic Ranking of World Universities [Электронный ресурс]: <http://www.shanghairanking.com/>. Дата обращения 12.09.2014.
7. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. Ф.Э. Шереги и А.Л. Арефьева / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2014. – 504 стр.
8. Сайт Проекта 5-100-2020. [Электронный ресурс]: 5top100-ru.1gb.ru. Дата обращения 12.09.2014.
9. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2013 – 2020 гг.) утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2012 г. № 2538-р.
10. Universities Getting the Most Government Money [Электронный ресурс] – 24/7 Wall St. <http://247wallst.com/special-report/2013/04/25/universities-getting-the-most-government-money/#ixzz3EdfsI1Nq>. Дата обращения 02.10.2014.
11. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Вып. 10 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Центр социологических исследований, 2013. – 139 с.

ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ СУЩНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В
ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме сетевого взаимодействия в высшем образовании. Отмечается необходимость разработки теоретических основ взаимодействия субъектов образовательного процесса в высшей школе в условиях модернизации современной системы высшего образования. Анализируются сущность терминов «образование», «взаимодействие», «сеть». Описываются подходы к определению сущности понятия «сетевое взаимодействие в высшем образовании» и базовые принципы интегративности и коммуникативности.

Ключевые слова: Взаимодействие, педагогическое взаимодействие, сетевое взаимодействие, сеть, образовательная сеть, высшее образование, сущность.

Понятие «сетевое взаимодействие» совсем недавно стало употребляться в научно-педагогической терминологии, поскольку и сам феномен сетевого взаимодействия еще только входит в текущую образовательную реальность. Со вступлением в действие в 2013 г. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором появилась статья «Сетевая форма реализации образовательных программ», проблема развития сетевого взаимодействия образовательных учреждений получила законодательно подкрепленное звучание на высшем уровне, что в свою очередь определило необходимость теоретических разработок и осуществления практических мероприятий в этой области. В этой связи актуальным становится осмысление сущности термина «сетевое взаимодействие» в контексте педагогической теории и практики.

Анализ сущности понятия «сетевое взаимодействие в образовании» целесообразно начать с определения термина «взаимодействие». Являясь одной из базисных философских, онтологических категорий, в общем значении термин «взаимодействие» трактуется как универсальная, общая форма движения и развития, при котором происходит влияние объектов друг на друга [6: 47]. В энциклопедическом словаре под взаимодействием понимается «философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого», а также «универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы»[3].

Очевидно, что в отличие от взаимодействия вообще, взаимодействие в образовании как осмысленный контакт между субъектами будет обладать характерными чертами, обусловленными особенностями сферы, в которой такой контакт осуществляется, то есть особенностями сферы образования. Так, в научно-педагогическом дискурсе проблема особенностей взаимодействия в образовании не теряет актуальности в течение последних

десятилетий. Для описания данного феномена ученые употребляют термины «учебное взаимодействие», «взаимодействие субъектов образовательного процесса», однако наиболее распространенным все же является термин «педагогическое взаимодействие».

Существует множество подходов к определению термина «педагогическое взаимодействие». В целом ученые понимают взаимодействие в образовании как совместную деятельность ученика и учителя, акцентируя те или иные аспекты такой деятельности. Например, А.Н. Леонтьев акцентирует прагматический аспект понятия «взаимодействие» и определяет его как «согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи» [9: 211]. К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буюева, М.С. Каган придерживаются теории коммуникации и отмечают, что именно с понятием взаимодействия связана потребность человека в общении, обучении, образовании, собственном развитии [1: 142].

В философских, педагогических, психологических исследованиях о высшей школе педагогическое взаимодействие отождествляется с основным способом контакта между субъектами образовательного процесса университета (В.С. Библер, Дж. Брунер, И.А. Зимняя, Е.В. Коротаева, А.Б. Орлов, К. Роджерс, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин) [6: 47]. Следовательно, сам по себе образовательный процесс есть ни что иное, как многоплановое и полиморфное взаимодействие его субъектов – преподавателя и студента. Нам близка позиция Л.А. Витвицкой, которая педагогическое взаимодействие понимает как «совместную деятельность студентов и преподавателей, направленную на формирование их компетентностей (приобретение новых знаний, освоение новых способов деятельности и обретение новых смыслов) на основе организации совместных действий» [4: 79].

Таким образом, взаимодействие в образовании есть совместная деятельность преподавателей и студентов в рамках образовательного процесса. Очевидно, что такая совместная деятельность может подразделяться на разные формы и виды, а сетевое взаимодействие является одной из форм такого взаимодействия, специфические черты которого определены особенностями опосредования процесса взаимодействия сетью.

Проанализировав научную литературу по проблемам сети и сетевого взаимодействия, мы можем констатировать, что феномен сетевых структур является в настоящее время объектом изучения разных отраслей научного знания (информатики, экономики, социологии, биологии, психологии), а наличие множества теоретических подходов к толкованию сети может свидетельствовать о неоднозначности и сложности изучаемого явления. М. Кастельс в этой связи отмечает, что в XXI в. в обществе происходит формирование новой организационной парадигмы в условиях смены ведущего типа коммуникации, где само понятие «сеть» приобретает универсальный характер [7]. Сетевые структуры получают широкое распространение в различных сферах современного общества. Здесь можно упомянуть лишь наиболее широко известные примеры сетей: социальные

сети, информационно-коммуникационные сети, сети телевидения, сети общественного транспорта, сетевые коммерческие организации и, наконец, образовательные сети.

В общем значении под сетью понимают «совокупность каких-либо путей, каналов, линий связи, расположенных в различных направлениях в каком-либо пространстве, которые формой напоминают множество скрещенных, переплетенных линий, нитей», а также «множество переплетенных, скрещенных черт, линий» [13]. Как справедливо отмечают Л.А. Коробейникова, А.Ю. Гиль, «сеть обладает «жидкой» структурой» [8: 106] и имеет определенные характерные черты (Табл.1).

Таблица 1.

Характеристики традиционной иерархической системы и сетевой формы организации

Традиционная иерархическая система	Сетевая форма организации
Устойчива, при этом обладает низкой степенью адаптивности к изменениям внутренней и внешней среды, имеет низкую способность к саморегуляции, а также низкую степень управляемости и высокое информационное сопротивление, что ведет за собой медленное, неадекватное реагирование на ситуацию.	Высоко мутагенна, т.е. имеет высокую адаптивность к изменениям внутренней и внешней среды и, как следствие, неустойчива. Однако обладает низкой информационной сопротивляемостью и способна к самоорганизации и саморегуляции.
Узлы сети взаимодействуют по принципам вертикальной организации – строгая дисциплина и субординация, обязательства узлов нормированы, определены компенсации и наказания. Между узлами сети обеспечивается последовательное движение информации.	Узлы сети взаимодействуют по принципам горизонтальной организации – отсутствие единого центра, или полицентричность, относительная открытость входа – выхода. Каждый участник сети должен постоянно восполнять и доказывать свою целесообразность. Между узлами сети обеспечивается связанная и непрерывная коммуникация.

Современные исследователи в области сетевых структур (М. Грановетер, Ч. Кадушин, Т. Огден и др.) отмечают, что ключевыми моментами в понимании сущности термина «сеть» является осознание того, что считать элементарной единицей сети, ее узлом, и как трактовать отношения между узлами [12: 40]. В этой связи Ч. Кадушин пишет, что «сеть

содержит набор объектов (в математической терминологии, узлов) и карту или описание отношений между объектами или узлами»[16: 4]. Узлами могут быть как объекты, совокупности объектов, пересечения объектов, так и индивиды, группы индивидов, созданные ими социальные учреждения. Однако в том и другом случае сеть создает формирующиеся между ее узлами связи, поскольку в противном случае любой список объектов мог бы называться сетью.

В сетевых исследованиях выделяется несколько ключевых характеристик связей, создающих формат сети:

- дискретность (узлы должны отделяться друг от друга, чтобы иметь возможность быть связанными);

- подобие (узлы должны быть подобны в ключевых характеристиках, подходить друг к другу, чтобы образовывать связь);

- близость (узлы должны быть локализованы друг по отношению к другу, т.е. соотноситься пространственно, географически, сосуществовать во времени);

- взаимность (между группами элементов сети происходит обмен, при этом существенным является асимметричный характер взаимодействий) [12: 45].

Следует отметить, что такая характеристика сетевых связей, как близость, в настоящее время имеет достаточно условный характер, что объясняется распространением информационно-коммуникационных технологий и возникновением таких категорий, как безвременное время (с одной стороны, время спрессовывается, а с другой – время разрывается: прошлое, настоящее и будущее не связаны последовательностью) и пространство потоков (множественности социальных практик безотносительно к географической привязанности).

В контексте анализируемой проблемы важно, что именно взаимосвязь элементов – узлов сети – является ключевым условием ее возникновения и дальнейшего существования. Так, рассуждая об образовательной сети, осознаем важность и ключевую роль взаимодействия, которое и становится тем множеством переплетенных линий, которые образуют сетевую структуру. Вместе с тем, мы можем выделить два основных подхода к пониманию термина «образовательная сеть», исходя из того, что мы считаем узлами таковой (рис.1)

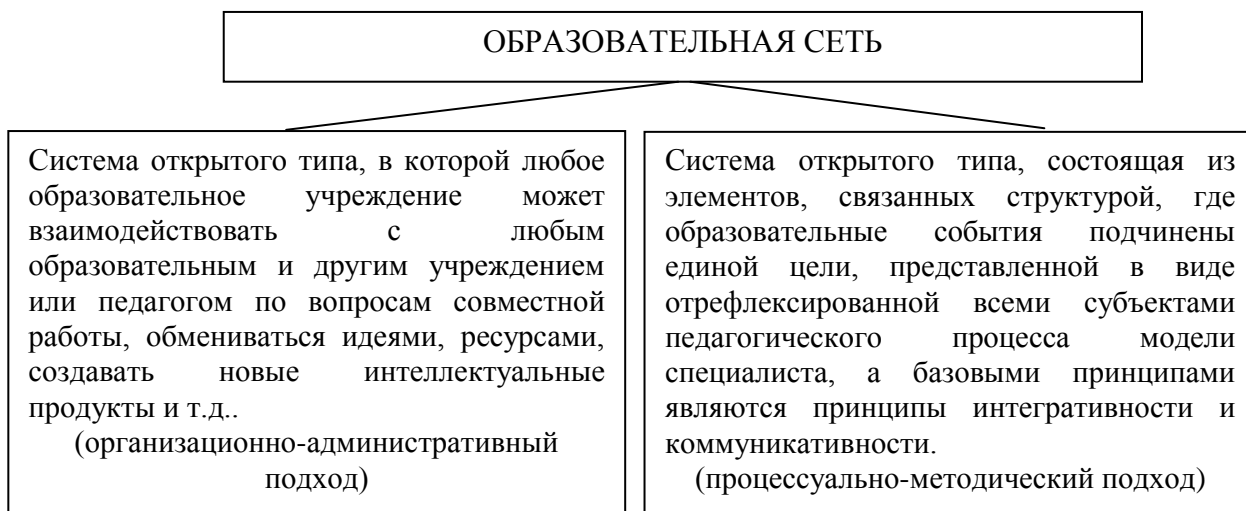


Рис.1. Подходы к определению сущности термина «образовательная сеть»

В связи с вышеизложенным можно констатировать, что образование – это многозначное понятие, обозначающее и отраслевую систему, и специально организуемый процесс, и определенный результат деятельности. Нам близка позиция Б.С. Гершунского, который утверждает, что «в наиболее общем виде образование может и должно рассматриваться в следующих четырех аспектах: 1) образование как ценность; 2) образование как система; 3) образование как процесс; 4) образование как результат» [5: 173].

Размышляя о проблеме образовательной сети и сетевого взаимодействия в образовании, мы обращаемся к двум из вышеназванных аспектов образования, а именно: рассматриваем образование либо как систему, либо как процесс.

В случае, когда мы понимаем образование как систему, узлами образовательной сети могут быть факультеты, институты и целые университеты, т.е. образовательные учреждения. Такой подход к пониманию образовательной сети и сетевому взаимодействию назовем организационно-административным.

С точки зрения организационно-административного подхода образовательная сеть понимается как среда, в которой любое образовательное учреждение может взаимодействовать с любым образовательным и другим учреждением или педагогом по вопросам совместной работы: обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта и др. [14], а сетевое взаимодействие в сфере образования понимается как горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов. [15: 12].

Вместе с тем, если образование трактовать как процесс, то узлами образовательной сети будут являться индивиды или группы индивидов, т.е. субъекты образовательного процесса. Такой подход к сетевому взаимодействию назовем процессуально-методическим.

Рассматривая образовательную сеть с процессуально-методической позиции, ее можно определить как «систему открытого типа, состоящую из

элементов, связанных структурой, где образовательные события подчинены единой цели, представленной в виде отрефлексированной всеми субъектами педагогического процесса модели специалиста, а базовыми принципами являются принципы интегративности и коммуникативности» [11: 164]. Так, элементами образовательной сети в данном случае являются субъекты образовательного процесса, а ее отличительной чертой является ее коммуникационная направленность. Так, сетевое взаимодействие в высшем образовании – это совместная образовательная коммуникативно-ориентированная деятельность студентов и преподавателей, обусловленная наличием общего языка коммуникации, реализуемая в сети на основе новых информационных технологий, и направленная на формирование компетентностей, декларируемых стандартами высшего образования.

Подводя итоги, отметим, что построение любой теоретической концепции невозможно без осознания сущности ее основополагающих понятий. И лишь осознание сущности такого явления, как сетевое взаимодействие, позволит двигаться дальше по пути реализации основных направлений модернизации отечественной системы высшего образования в целом и методической организации образовательного процесса в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 2000. – 335 с.
2. **Безрукова, В.С.** Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: БРЭ; СПб.: Норинт, 1998. – 984 с.
4. **Витвицкая Л.А.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса // Вестник Оренбургского государственного университета – 2005. – № 10-1.– С. 77-82
5. **Гершунский Б.С.** Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
6. **Гребенщикова А.В.** Лингвоинформационное сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса в высшей школе: понятие, закономерности, принципы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 3. – С. 158-166.
7. **Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество, культура // Пер. с англ. Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 506 с.
8. **Коробейникова Л.А., Гиль А.Ю.** Сетевые структуры в условиях глобализации // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – Т. 316. – № 6. – С. 105-109.
9. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
10. **Макарова Н.И.** Насилие – ненасилие в современном образовании (или педагогика ненасилия как философская проблема) / Н.И. Макарова, Н.В. Наливайко. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 264 с.
11. **Московская Н.Л.** Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: Дисс. на соиск.д-ра пед. наук. – Сходня, 2004. – 436 с.
12. **Назарчук А.В.** О сетевых исследованиях в социальных науках // Социологические исследования. – 2011. – №1. – С. 39-51.
13. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс, 2008. – 736 с.

14. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор генерации инновационной среды образования, науки и бизнеса: практика Национального исследовательского Томского государственного университета в реализации инновационных проектов Томск, 2011 URL: <http://univer.ntf.ru/DswMedia/keystgu.pdf> (дата обращения: 14.08.2014).
15. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. – М.: Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
16. Kadushin Ch. Introduction to Social Network Theory. –N.Y.: Harvard Business School Press. 2004. –127 p.

УДК 378.1

М.А. Аكوпова, Н.В. Попова, М.Н. Соснина

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассматриваются основные параметры для оценки публикационной активности преподавателей вуза: количество публикаций, индекс Хирша, импакт-фактор журнала, иностранные и российские базы данных. Приводится анализ работы бюро переводов Института прикладной лингвистики и рассматривается его роль в повышении конкурентоспособности вуза. Проанализированы многочисленные примеры лингвистических сложностей, с которыми столкнулись переводчики и редакторы переводов.

Ключевые слова: научно-педагогические работники, университет, публикации, РИНЦ, интернационализация, бюро переводов, перевод терминов, цитаты и названия, стилистическое редактирование.

Проблема повышения конкурентоспособности отечественной науки осознается в настоящее время на всех уровнях развития нашего общества, от правительственного уровня до уровня конкретного российского вуза как непосредственного участника научного процесса. Согласно Указу Президента № 599 от 07.05.2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», к 2015 году необходимо обеспечить увеличение доли публикаций наших ученых в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных *Web of Science* до 2,44 процента [5]. Исходя из этой установки, а также в связи с введением рейтингов в практику оценивания труда научно-педагогических работников (НПР) университетов, последним предстоит сложный и трудоемкий путь совершенствования своих научных трудов и представления их на суд мирового сообщества.

Фундаментальная проблема оценки конкурентоспособности университетов заключается в трудности измерения качества человеческого капитала. Качество НПР определяется их участием в инновационной

деятельности, благодаря которой университет становится главным участником развития инновационной экономики. Инновационная деятельность НПР является важнейшим фактором университетской инновационной инфраструктуры, основная роль которой заключается в том, что она является «лабораторной базой» для подготовки специалистов-предпринимателей, способных к эффективному развитию инновационной деятельности в своих областях знаний» [3: 33]. В связи с тем, что основной функцией университета, по мнению исследователей, является подготовка инноваторов, именно исходя из этого, и следует оценивать труд НПР.

Общепризнанная методика оценки научного труда, которая отражается в показателях рейтинга преподавателя современного вуза, связана с использованием библиометрических показателей научных публикаций, представленных в котирующихся информационных ресурсах. Наиболее важными при этом являются показатель общего количества публикаций, а также индекс цитируемости работ интеллектуальных работников, или индекс Х. Хирша (h-index), который определяется исходя из количества цитирований работ определенного автора. Этот индекс объединяет число публикаций и цитирований, что позволяет адекватно оценить научную деятельность ученого [7]: если индекс Хирша равен 5, то это означает, что ученый имеет, по крайней мере, 5 опубликованных статей, на каждую из которых сослались не менее 5 раз. Для российского ученого, который зарегистрирован в основной научной Интернет-библиотеке *eLibrary.ru*, индекс Хирша определяется автоматически по имеющейся базе, насчитывающей 1638 наименований. Если работы ученого напечатаны в других периодических изданиях, то они не будут учитываться при подсчете индекса Хирша.

Размещение статей в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях характеризует продуктивность научно-педагогического работника и его высокую научную квалификацию [1, 2, 6]. Перечень ведущих рецензируемых научных журналов включает 2179 наименований (на 2011 год), но при этом только 384 журнала из перечня ВАК (примерно 18%) включены в международные базы цитирования, такие как Scopus, Web of Science, и т.д. Это может объясняться, в частности, тем, что импакт-фактор научного журнала в России составляет всего 0,439, в то время как импакт-фактор научного журнала в мире составляет 1,673, что почти в четыре раза выше, чем в России [7].

По количеству публикаций отдельных НПР и их индексам научного цитирования с учетом импакт-факторов журналов складывается общее представление о публикационной активности вуза, которая является одним из важнейших показателей научной репутации вуза и учитывается в глобальных рейтингах. Источниками информации о публикационной активности вузов являются Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), а также международные базы данных Web of Science и Scopus.

РИНЦ – это Российская информационно-аналитическая система, в которую входят 4,7 млн. публикаций российских авторов и информация о цитировании этих публикаций более чем из 4000 российских научных журналов. Web of Science – это электронный ресурс, разработанный Институтом научной информации США и компанией «Thomson Reuters». Он содержит информацию по всем отраслям знания из 12 тыс. журналов, 120 тыс. материалов конференций и более 4 тыс. интернет-сайтов. Scopus – это самая крупная в мире единая реферативная база данных, индексирующая более 15 тыс. наименований научно-технических и медицинских журналов. Ресурс разработан компанией «Elsevier» и позволяет оценить частоту цитирования с разбивкой по отдельным авторским статьям, годам их публикации и другими параметрами.

Публикационная активность СПбГПУ как одного из статусных вузов России, который в 2013 году по итогам конкурса вошел в число 15 лучших российских университетов, вызывает серьезную озабоченность администрации и заинтересованных научных работников. Повышение показателя публикационной активности является в настоящее время одной из первостепенных по важности задач, стоящих перед нашим университетом, особенно в связи с участием в программе «5-100-2020». В рамках этой программы проводятся многочисленные мероприятия по развитию международных связей, повышению академической мобильности студентов и преподавателей и публикационной активности научно-педагогических сотрудников. По итогам конкурсного отбора СПбГПУ получил субсидии на реализацию мероприятий, способствующих продвижению вуза в международных рейтингах, и вхождению его к 2020 году, в составе пяти лучших российских вузов, в первые сто лучших вузов планеты по критериям агентства QS.

В связи с участием Политехнического университета в этом проекте, направленном на повышение конкурентоспособности российских вузов на международной арене и продвижении их в международных рейтингах, огромное внимание уделяется интернационализации образования и увеличению публикационной активности НПП в реферируемых журналах, индексируемых базами данных Web of Science и Scopus. В докладе ректора СПбГПУ А.И. Рудского заявлено: «Интернационализация практически всех видов деятельности вуза – ключевой аспект его выхода на международную арену. Мировой уровень недостижим для вуза, у которого нет иностранных студентов и преподавателей, международных образовательных программ, развитой системы академической мобильности, международных проектов. По всем этим направлениям наш университет за последние несколько лет вышел в российские лидеры» [4: 4].

Все вышесказанное об интернационализации и публикационной активности способствует тому, что значительное количество ученых, исследователей, преподавателей начали публиковать свои работы в международных научных изданиях, или представлять публикации на иностранном языке в российские журналы.

В настоящее время в рамках программы «5-100-2020», согласно мероприятию 1.2.3. дорожной карты вуза, проводится закупка и поддержание в актуальном состоянии прав доступа к базам Scopus, WoS, InCites, полнотекстовым базам Elsevier, Springer и т.д.; обеспечивается разработка и ввод в действие электронных редакций научных журналов. Поскольку повышение публикационной активности НПП предполагает, прежде всего, издание статей на иностранных языках, Институт прикладной лингвистики (ИПЛ) принимает активное участие в обеспечении переводческой поддержки данного направления. В целях обеспечения сервисной поддержки публикационной деятельности в СПбГПУ, в ИПЛ было создано и успешно функционирует «Бюро переводов» (<http://lingua.spbstu.ru/bureau.html>). Создание Бюро переводов отражает возросшую необходимость в переводе и редактировании научных материалов, готовящихся к публикации.

Самостоятельное структурное подразделение Бюро переводов, согласно приказу № 1010 от 04.12.2013, оказывает квалифицированные услуги перевода работникам и студентам Университета, а также другим физическим и юридическим лицам. Спектр услуг, предоставляемых Бюро переводов, достаточно широк: письменный перевод с английского, немецкого языков на русский и с русского языка на английский, немецкий текстов любой сложности; перевод научно-технических текстов разнообразной тематики; перевод деловой документации, включая договоры и финансовые документы; перевод академической документации (дипломы, академические справки, выписки, сертификаты, характеристики и т.д.); редактирование переводов заказчика; осуществление срочного перевода. Бюро переводов привлекает для работы квалифицированных переводчиков, сотрудников ИПЛ, а также внешних специалистов и носителей языка, отечественных и зарубежных экспертов в различных научных, технических, гуманитарных областях.

В связи с тем, что со времени юридического оформления Бюро переводов прошел уже год, нам представляется интересным подвести промежуточные итоги нашей работы и поделиться некоторыми наблюдениями по переводческой работе. С момента своего создания 1 февраля 2014 г. и на начало нового семестра 1 сентября 2014 г. Бюро перевода ИПЛ выполнило перевод и редактирование более 100 научных статей, аннотаций, учебных пособий, презентаций, докладов, деловых документов и информационных сообщений для Политехнического университета и сторонних организаций. Можно выделить следующие направления работы Бюро переводов:

1. Перевод научных текстов различной тематики. Как правило, сюда относятся узкопрофессиональные статьи из области инженерии, компьютерных технологий, физики, математического анализа, экономики, финансового менеджмента и т.д. на русском языке, которые нужно переводить на иностранный язык, чаще всего английский. Кроме того, на перевод присылают тексты лекций, вступительные речи, доклады, требующие, помимо перевода на иностранный язык, аудио сопровождение. Также достаточно

востребованы переводы с иностранного языка, чаще немецкого, на русский язык, что можно объяснить активным сотрудничеством Политехнического университета с рядом немецких вузов.

2. Редактирование аннотаций к научным статьям и текста статей, написанных на английском языке. Заказчиками данного вида услуги, как правило, являются издательства научных журналов, с которыми сотрудничает Бюро переводов ИПЛ. Поскольку в большинстве научных изданий существует обязательное требование для авторов предоставлять аннотацию к статье на русском и английском языках, перевод аннотаций часто нуждается в редактировании с точки зрения языковых и стилистических норм. Кроме того, Бюро переводов осуществляет редактирование статей иностранных авторов, для которых и русский, и английский языки не являются родными.
3. Перевод юридической и административной документации, необходимой для реализации интернационализации и международной деятельности в Политехническом университете. Подобная документация включает межвузовские соглашения, договоры о намерениях, должностные инструкции, трудовые договоры и т.д.

С лингвистической точки зрения интерес представляют первые два пункта, так как перевод документов в большей степени основывается на языковых клише, терминах и шаблонах, что требует определенных профессиональных навыков от переводчика, но лишает его свободы творчества и индивидуальности подхода. Таким образом, данная статья затрагивает вопросы перевода и редактирования именно научно-технических материалов.

Далее мы рассмотрим некоторые проблемы, с которыми часто приходится сталкиваться переводчику при переводе и редактировании специализированных текстов, и предоставим возможные пути их решения. Все приведенные примеры заимствованы из материалов Бюро переводов Института прикладной лингвистики (ИПЛ). Основная категория переводческих трудностей касается лексико-грамматических аспектов.

Перевод научных званий и должностей. Учитывая необходимость указывать научные регалии авторов при публикации статей, в тексте неизбежно появляются такие аббревиатуры, как *канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, д-р тех. наук, канд. экон. наук* и др. Так как не все звания имеют эквиваленты в английском языке, подобные сочетания можно считать разновидностью безэквивалентной лексики. Кроме того, английская и американская системы образования не подразумевают деления на кандидатов и докторов наук и используют только вариант PhD (Doctor of Philosophy). Соответственно, при переводе и редактировании переводчик должен учитывать цель перевода: будет статья опубликована в иностранном или отечественном издании? Если статья готовится к публикации в иностранном издании, то необходимо максимально приблизить перевод к реалиям английского языка и не дифференцировать звания кандидатов и докторов наук. Если же статья будет опубликована в российском издании, то можно использовать устоявшиеся варианты перевода русских реалий: *д-р*

пед. наук – *D.Ed.*, д-р тех. наук – *Dr.Sc. (tech)*, канд. физ.-мат. наук – *Cand. Sc. (phys.-math.)*, канд. экон. наук – *Cand.Sc. (econ.)*. Отдельно следует обратить внимание на слово «ректор» и «проректор». Несмотря на то, что в западной практике чаще можно встретить *President, Chancellor*, в России традиционно прижилось слово «Rector», созвучное с русским эквивалентом, хотя в английском языке «rector» используется только для обозначения руководителей отдельных колледжей или школ. Однако для обозначения проректоров, по аналогии с английским языком – *vice-chancellor, vice-president*, используется приставка «vice»: *vice-rector*.

Перевод терминов. В основном перевод терминов не вызывает сложности у специалистов, и даже в случае, если автор текста не владеет английским языком в достаточной мере, термины не нуждаются в редактировании. Однако определенная терминологическая лексика при всем своем сходстве имеет некоторые расхождения в английском и русском языках. Такую лексику называют многозначной, или «ложными друзьями переводчика». В качестве примера здесь можно привести слово «budget». На редактирование был прислан заголовок «*The proper Mutual Budget relations and deliberate Tax-Budgetary policy as the strategic factors of the development of Regional economics*» (Стратегические факторы развития региональной экономики: надлежащие межбюджетные взаимоотношения и взвешенная налогово-бюджетная политика), где слово *budget* не совсем корректно, так как имеет локальное значение "количество денег, выделенное на какой-либо проект". Это слово не имеет значение "бюджет как государственное финансирование или деньги, выделяемые государственными организациями". Поэтому носители языка вряд ли свяжут *budget relations* с государственными финансовыми структурами, т.к. это могут быть и деньги, находящиеся в распоряжении бизнеса, компании и любой другой организации или группы людей. Соответственно, редактор предложил вариант «*Proper Intergovernmental Fiscal Relations and Prudent Fiscal Policy as the Strategic Factors of Developing the Regional Economy*».

Перевод цитат. В некоторых исторических статьях встречаются цитаты выдающихся ученых, философов, политических деятелей не англоязычного происхождения. Это может стать проблемой для переводчика, т.к. в этом случае необходимо исследовать архивы с целью найти перевод данного исторического документа на английском языке. Показательным здесь может быть пример перевода цитаты Л.Д. Троцкого от 15.02.1923 о развитии советского воздухоплавания и военной авиации «Этот род оружия и эту отрасль промышленности мы должны на ближайший год поставить в центре внимания всей страны. Это тем более осуществимо, что в области авиации чисто военные потребности плотнее и непосредственнее всего сочетаются с хозяйственно-культурными интересами страны. Авиация есть наиболее высокий, наиболее современный способ преодоления пространства. Перед ней неизмеримое будущее. И нужно, чтобы наша молодежь была как можно шире захвачена идеей роста и процветания воздушного транспорта. Этим делом должны заинтересоваться наши техники, педагоги, поэты и художники».

Перед переводчиком стояла сложная задача: либо переводить цитату самому, либо искать существующий перевод. В результате переводчик нашел перевод цитаты в Интернет архиве Троцкого, сделанный Дэвидом Уолтером: *“This arm, and this branch of industry, we must place, in the coming year at any rate, at the centre of the whole country’s attention. This is all the more feasible because, in the sphere of aviation, purely military needs are combined, more strongly and directly than in any other, with the economic and cultural interests of the country. Aviation is the most advanced, most up-to-date means of overcoming distance. A boundless future lies before it. And our young people must, on as wide a scale as possible, be seized with the idea of the growth and flourishing of air transport. Our technicians, teachers, poets and artists must interest themselves in this matter”*.

Перевод «лишних слов» в названиях. В названиях статей очень часто приходится сталкиваться с такими словами, как «к вопросу о ...», «особенности чего-либо...», «о таком-то явлении...», которые не несут в себе значительной смысловой нагрузки, не отражают сути описываемого явления или процесса и могут считаться лишними. Однако авторы текста очень неохотно отказываются от употребления этих слов, боясь отступить от сложившейся российской традиции написания научных статей. В такой ситуации переводчику можно посоветовать либо совсем опускать вышеперечисленные слова, либо найти им адекватную замену. В качестве примера можно привести следующие заголовки и их перевод: «Об оценке уязвимости строительных конструкций» (перевод: *«Issues on estimation of building structure vulnerability»*), «Особенности работы тонкостенного холодногнутого прогона С-образного сечения» (перевод: *«Behaviour of a thin-walled cold-formed C-purlin»*).

Использование активного и пассивного залогов также является грамматически «узким» местом при переводе. Причиной такой проблемы также является российская традиция написания научных статей, когда страдательный залог является показателем обезличенности, позволяя автору абстрагироваться и сконцентрировать внимание на изложении сути исследуемого вопроса. Однако современные англоязычные издания рекомендуют минимизировать использование пассивного залога, который часто делает текст слишком абстрактным, и придерживаться конкретики: что сделали, как и где можно применить результаты, как можно повторить эксперимент. В свете всего сказанного, переводчику приходится упрощать текст и вместо *«there was implemented»*, *«the results were achieved»* или *«it was researched»* использовать *«we implemented»*, *«we achieved the results»* и *«the authors researched»*.

Проблема залога при переводе научных текстов также тесно связана с синтаксической категорией переводческих трудностей. При переводе и редактировании зачастую необходимо менять структуру предложения и избегать слишком длинных предложений, выполняя членение и/или заменяя активный залог на пассив. Дело в том, что русскоязычные авторы склонны к употреблению сложных распространенных предложений, где смысловое ядро

оказывается в конце предложения. Зачастую подобные предложения оказываются безличными. Все это вызывает трудности при переводе на английский язык. К тому же, согласно требованиям международных научных изданий, необходимо избегать в публикациях сложных предложений, затрудняющих понимание смысла: в предложении рекомендуется использовать максимум 12-15 слов, включая артикли и предлоги.

Синтаксические трансформации. Примером синтаксических трансформаций при переводе может служить отрывок аннотации, отредактированной с учетом указанных выше замечаний: «В статье рассмотрены результаты численных исследований болтов фланцевого монтажного стыка фермы из гнутых сварных замкнутых профилей. Обоснован выбор расчетной модели соединения в среде ПК SCAD. Выполнен расчет в геометрически нелинейной постановке. Получен характер изменения напряженно-деформированного состояния болтов на различных этапах нагружения...» Перевод следующий: *This article presents the results of the numerical research on bolted flange joints in the field joint of trusses. A computational model was chosen for SCAD and the geometrically nonlinear calculation was made. The paper shows the correlation between stress and strain behavior of bolts and load intensity.*

Говоря о синтаксических особенностях перевода, нельзя не упомянуть такую проблему, как «авторское многословие». Данная проблема выражается в том, что авторы при переводе своих текстов не хотят жертвовать словами и следовать нормам английского синтаксиса, поэтому построение английского предложения получается подобным строю предложения на родном для автора языке (в данном случае, немецком), что при отсутствии оригинала приводит к непониманию текста. Ниже приводим два примера, в которых помимо структурных недостатков присутствуют и стилистические отклонения. Автор текста активно использует обороты, характерные для разговорного стиля, но нежелательные в научной статье: «*With no lime ettringite is formed by another reaction and the properties of ettringite dramatically change. Now it is no more expansive but achieves a very high early strength that here is declared as 40MPa already after a period of 6 hours*», «*The obtained knowledge applied to further tests to determine application relevant key properties of CSA is based on pastes and mortars*». Проблема данных примеров усугубляется тем, что автор не говорит на русском языке, соответственно отсутствует оригинал для правки.

Понимание смысла. Еще одна чисто переводческая сложность при работе над научно-техническими текстами – это понимание того процесса, феномена или просто действия, которое описывается в статье. Особенно такое переводческое понимание необходимо при описании динамических процессов и задач. Примером этого может служить перевод условия задачи по математике: «высота прямоугольного треугольника, опущенная на гипотенузу, имеет длину 2 и делит площадь треугольника в отношении 1:4. Найдите площадь треугольника». Перевод: *The altitude of a right triangle projected on the hypotenuse, has the length of 2 and divides the triangle area in*

the ratio 1:4. Find the triangle area. Если переводчик не имеет представления, о чем говорится в этой задаче, перевод рискует быть буквальным и приведет к неправильному переводческому решению. Таким образом, следует напомнить универсальное правило перевода о том, что переводить надо смысл, а не слова.

Стилистическое редактирование. Одним из вариантов переводческих заказов является заказ на редактирование уже готового текста научной статьи на иностранном языке, перевод которой был выполнен самими авторами, но не был принят для публикации в иностранном журнале или в трудах конференции. Преимуществом такого заказа является представление редактору готового лексически правильного иноязычного материала. Текст отличается терминологической корректностью, поскольку исследователи, как правило, хорошо ориентируются в своей области знаний и в терминах не ошибаются. Редактору необходимо обратить внимание, прежде всего, на стилистику перевода и исправить неточности, связанные с неправильным порядком слов, артиклями и союзными словами. Проиллюстрируем результаты редактирования технической статьи *Network synchronization of vehicle multiprotocol unit system clock* (Курочкин М.А. и др.) для трудов конференции 2014 года в надежде на то, что наш опыт редактирования, упрощенный до трех основных аспектов, будет полезен для самих авторов статей и для начинающих редакторов.

Стилистическое по сути редактирование проводилось по следующим основным направлениям: обогащение текста атрибутивными цепочками (noun compounds), что позволяет снизить количество предлогов *of*; добавление артиклей, в особенности, определенного артикля *the*; снижение количества употреблений союзного слова *which*, вводящего определительные придаточные предложения, за счет более частого использования причастий, которые практически не используются переводчиками – дилетантами и крайне редко используются переводчиками-профессионалами. Ниже приводятся примеры выполненного нами переводческого редактирования, при этом варианты *A* относятся к исходной статье, а варианты *B* к ее отредактированному варианту. Основные компоненты переводческого редактирования выделены цветом:

1. Удаление многочисленных предлогов *of* за счет выстраивания атрибутивных цепочек левых определений и незначительного переформулирования предложения:

A. Recent achievements **of** automotive telematics in the area **of** communication channels integration for provision **of** persistent bidirectional link between vehicle and cloud infrastructure have intensified research in the area **of** mobile multiprotocol networks **of** intelligent vehicles oriented cloud and fog environmental services.

B. Recent automotive telematics achievements in the area **of** communication channels integration for providing a persistent bidirectional link between a vehicle and cloud infrastructure have intensified research in the field **of** mobile

multiprotocol networks in intelligent vehicles oriented on cloud and fog environmental services.

2. Конкретизация предложений за счет введения дополнительных артиклей *the*:

A. Condition for synchronization procedure to start is excess of estimated clock deviation λV_i over required accuracy ϵV_i .

Б. **The** condition for **the** synchronization procedure to start is **the** excess of estimated clock deviation λV_i over **the** required accuracy ϵV_i .

3. Замена относительных придаточных предложений с союзным словом *which* + verb на причастные конструкции:

A. Modern synchronization systems widely use the Global Positioning System working from satellite network, **which ensures** the accuracy of the commercially available receivers at the level of 200n.

Б. Modern synchronization systems widely use the Global Positioning System working from satellite network, **ensuring** the accuracy of the commercially available receivers at the level of 200n.

Сравнительный статистический анализ по трем указанным выше показателям исходного и отредактированного текстов представлен ниже в Таблице 1:

Таблица 1.

Сравнительный анализ исходного и отредактированного вариантов статьи

Параметры исходного варианта статьи до правки			
Общее число слов	Количество предлогов <i>of</i>	Количество артиклей <i>the</i>	Количество союзных слов <i>which</i>
4339	319	297	13
Параметры статьи после редактирования в абсолютном и процентном выражении по отношению к исходному варианту			
4136	216	386	6
95%	64,5%	130%	46%

Из этой таблицы становится очевидным, что отредактированный вариант статьи, который был, в итоге, принят для публикации в трудах конференции, стал на 5% короче, в нем на 35,5% уменьшилось количество предлогов *of*, на 30% увеличилось количество артиклей *the*, и на 46% уменьшилось количество союзных слов *which*.

Основная сложность самостоятельного перевода текста для авторов статей технического профиля заключается, на наш взгляд, в буквализме при передаче профилирующих в русскоязычном тексте конструкций с родительным падежом в атрибутивной функции. Использование при переводе многочисленных предлогов *of* приводит к неправильной стилистике

переведенного на английский язык текста. При редактировании англоязычного текста, представленного русскоязычным автором на английском языке, переводчику рекомендуется, прежде всего, выделить предлог **of** с помощью функции *найти*, что поможет осознать наличие стилистической проблемы. При редактировании более частое применение цепочек препозитивных левых определений в англоязычном тексте снимает данную проблему, хотя при использовании этого переводческого приема надо соблюдать меру и не использовать слишком длинные цепочки (noun compounds) во избежание искажения содержания исходного текста.

Выделение союзного слова **which** также помогает обнаружить проблему до начала общего редактирования. Учитывая то, что многочисленные относительные предложения, вводимые посредством *which*, не являются ошибочными, предлагается лишь частичная замена этих конструкций на причастные для снижения монотонности стилистического представления англоязычного текста. Что касается добавления конкретизирующего артикля **the** в текст статьи, то это не представляет особой проблемы при редактировании, при этом название, для большей научности звучания, рекомендуется чаще всего оставлять без артиклей.

В заключение отметим, что созданное в ИПЛ бюро переводов вносит определенную лепту в общий процесс поступательного развития политехнического университета в направлении интернационализации научной деятельности. Анализ переводческих аспектов публикационной активности научно-педагогических работников будет способствовать дальнейшему совершенствованию работы бюро переводов, а также дальнейшему росту конкурентоспособности нашего университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бедный Б.И., Сорокин Ю.М. О показателях научного цитирования и их применении // Высшее образование в России. – 2012. – №3. – С. 17-28.
2. Губа К.С. Publish or perish, или развенчание меритократии в науке // Вопросы образования. – 2011. – №3. – С. 210-226.
3. Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра // Высшее образование в России. – 2012. – №12. – С. 29-36.
4. Рудской А.И. Доклад ректора СПбГПУ на встрече с трудовым коллективом университета, посвященной началу нового учебного года. // Политехник, № 22-24 от 18.09.2013. – С.3-4.
5. Рыкова И.Н. Публикационная активность российских научных и образовательных организаций в условиях инновационной экономики. Электронный ресурс: <http://www.raen.info/press/faces/document4014.shtml>. Дата обращения 01.08.2014.
6. Фрумкин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности. // Вопросы образования. – 2012. – №2. – С. 159-191.
7. Шестаков В.П., Шестаков Н.В. Этнос, рейтинг вуза и публикационная активность преподавателей вуза. // Высшее образование в России. – 2012. – №3. – С. 29-40.

ПОКАЗАТЕЛИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО
ЗАВЕДЕНИЯ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

В статье представлен результат исследования степени выраженности показателей самоактуализирующейся личности у студентов 4-го курса гуманитарного и технического профилей. Раскрыта специфика понятия «самоактуализация». Выявлены и проанализированы особенности самоактуализации у студентов разной профессиональной направленности на современном этапе, а также на основе полученных данных при исследовании общей выборки испытуемых составлен усредненный профиль личности студента гуманитарного и технического направлений.

Ключевые слова: современный студент; самоактуализация; самореализация; самосознание; саморазвитие; самость; самоактуализированная личность; концепция самоактуализации; самоактуализационный тест; усредненный профиль личности.

В последние десятилетия российская система образования характеризуется изменением представлений о личности студента, которая выступает в качестве субъекта образовательного процесса с индивидуальными личностными свойствами, определяющими ее самостоятельность, ответственность, независимость, способность к саморегуляции, саморазвитию, самореализации, самоактуализации. Иначе говоря, основной акцент делается на способности студентов самостоятельно определять свой жизненный выбор и добиваться поставленных целей, а самоактуализация является как раз тем механизмом, который стимулирует саморазвитие и делает его потребностью к максимальному познанию своих возможностей, максимальной реализации этих возможностей, а значит, основополагающей жизненной стратегией.

Научные источники трактуют самоактуализацию (self-actualization) как стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, потребность в самосовершенствовании, в максимальной реализации своего потенциала [16:510].

В психологии понятие самоактуализации появилось благодаря работам одного из ведущих американских психологов Абрахама Маслоу. А.Маслоу вкладывал в определение самоактуализации множество смыслов, но наиболее значимым для нас является следующее: самоактуализация – стремление к самоосуществлению, к актуализации того, что содержится в качестве потенциалов. Иначе говоря, А.Маслоу рассматривал самоактуализацию человека как постоянный процесс развития его потенциала. «Создается впечатление, – пишет А.Маслоу, – как будто у человечества есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия,

креативность, продуктивность, – но все они согласны в том, что все это синонимы реализаций потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова, становления тем, кем он может стать» [21:153].

А.Маслоу выделил два типа потребностей, которые лежат в основе развития личности: потребности нужды (дефицита), прекращающиеся после их удовлетворения, и потребности развития (самоактуализации), которые, напротив, только усиливаются после их реализации. Следовательно, согласно А.Маслоу, мотивационную структуру личности образует ряд иерархически организованных потребностей:

1. Физиологические потребности, связанные с поддержанием внутренней среды организма.

2. Потребность в безопасности, стабильности, уверенности, свободе от страха, защищенности.

3. Потребность в любви и привязанности, общении, общественной активности.

4. Потребность в уважении, самоуважении, независимости, самостоятельности, компетентности, в желании иметь определенную компетенцию, призвание, достоинство.

5. Потребность в самоактуализации [20:38].

Наиболее важной, как полагал А.Маслоу, для человека является потребность в самоактуализации, но она становится первостепенной тогда, когда вышеупомянутые потребности в достаточной мере удовлетворены.

Следует обратить внимание на отличительные особенности (показатели) самоактуализирующейся личности, предложенные А.Маслоу: способность принимать жизнь такой, какая она есть; конструктивный подход к жизни и неудачам; способность принимать людей такими, какие они есть, не критикуя и не осуждая их; доброжелательное сотрудничество с людьми; чувство собственного достоинства и самоуважения; эмоциональная независимость, богатая внутренняя жизнь; зрелость чувств; автономия и способность противостоять социальному натиску; более постоянное стремление к самосовершенствованию, повышению знаний, умений, способов взаимодействия с людьми, улучшению своего характера и т.п.; творческий подход к любому делу, открытость объективной системе оценок; новому опыту, то есть усиление креативности; конгруэнтность, т.е. созвучие, совпадение мыслей, слов, действий, желаний человека [13:108-117; 14:118; 19].

«Самоактуализирующиеся люди, достигшие высшего уровня зрелости, здоровья и свершений, могут столь многому научить нас, что просто иногда кажется, что это люди другой породы» [21:71].

Однако, как замечал А.Маслоу, самоактуализированные люди – это нормальные люди со своими слабостями и недостатками, которые не застрахованы от тщеславия, гордости, пристрастности, они тоже подвержены вспышкам гнева и раздражительности. Самоактуализированные личности не свободны от внутренних конфликтов. Таким образом, ни о какой идеализации этих людей не может быть и речи.

Э.Шострому принадлежит исследование психологического времени у самоактуализирующихся людей – самоактуализирующиеся люди в большей степени, чем другие, ориентированы на настоящее, с чем связана их большая опора на себя, а также склонность к самовыражению. Вместе с тем, прошлое и будущее интегрированы у таких людей с настоящим [22:210].

В своих работах Маслоу также акцентирует внимание на том, что более выраженная социальность (готовность к искреннему и продуктивному взаимодействию с другими людьми) и направленность на общечеловеческие интересы сочетаются у самоактуализирующихся людей с более ярко выраженной индивидуальностью [20:178-179].

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его «я», его «самости», и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Поэтому именно осознанные стремления и мотивы, а не бессознательные инстинкты, и составляют суть человеческой личности.

А.Маслоу задает самость как внутреннюю природу индивидуума, то есть его собственные вкусы, ценности и цели. При этом понимание собственной внутренней природы существенно для актуализации самости. А. Маслоу не рассматривает специально самость как специфическую структуру в личности.

Итак, концепция самоактуализации определяет наличие у человека самости (человеческого потенциала), которая актуализируется через определенный вид работы над собой в процессе общественно значимой деятельности.

Е.Е. Вахромов видит принципиальную новизну концепции самоактуализации по сравнению с другими концепциями развития человека в следующем:

- в психодинамических и экзистенциальных теориях предполагается, что толчком к развитию и росту человека непременно является тот или иной глубокий кризис, который может носить форму психического расстройства или невроза. Деятельность человека, направленная на самоактуализацию, не предусматривает такого рода «предварительных условий» и может осуществляться как при наличии конфликтов (в форме продуктивного их разрешения), так и в их отсутствие.
- самоактуализация – это деятельность, которая осуществляется субъектом, обладающим рациональным типом мышления по отношению к самому себе как объекту. Следовательно, под определение самоактуализации не попадает деятельность, направленная на революционное преобразование общества [6].

Мы полностью разделяем вышеизложенную точку зрения и будем считать, что концепция самоактуализации – это одна из самых рациональных, результативных концепций развития личности студента, которая предполагает максимально эффективное использование всех своих способностей, навыков, сил для достижения внешней и внутренней синергии.

Согласно А.Маслоу, тенденция к самоактуализации составляет сущность, ядро личности, что является стремлением человека постоянно воплощать, реализовывать свои способности, свою сущность. Но реализовать, воплотить себя человек может только в деятельности. Человек самореализуется в деятельности, и содержанием потребности в деятельности является потребность в самореализации. Потребность в деятельности и потребность в самореализации являются едиными для личности [4:199-212]. Для самореализации личности всегда характерна ситуация, когда личность становится субъектом собственного развития, что подтверждается мнением Ф.Баррона, полагающего, что способность проектировать себя является главной функцией личности, осуществляемой посредством творчества [2].

Следовательно, самоактуализация и самореализация являются двумя неразрывными сторонами одного процесса, процесса роста и развития, итогом которого является человек, раскрывшийся в максимальной степени и использующий весь свой потенциал, самоактуализировавшаяся личность.

Саморазвитие – сознательная и целенаправленная деятельность человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Главным условием саморазвития является наличие истинного знания о себе, правильной самооценки, самосознания, четко осознанных целей, идеалов, личностных смыслов [9: 132].

Самосознание представлено внутренним пониманием и оценкой своего психического состояния, когда в фокусе внимания субъекта располагается его внутренний мир (И.С.Кон [10:96]); более высоким уровнем, по сравнению с сознанием, процесса осознанного психического отображения действительности (Б.Ф.Ломов, К.Роджерс [11:106]); необходимыми условиями сохранения здоровья, принятием социальной роли и учетом реагирования других (Э.Эриксон [18:123]); поиском и познанием личностью своей «Я-концепции» и идентичности (Л.С.Выготский [8:66]); поиском своего предназначения, где главную роль играют высшие ценности, морально-нравственная целостность и стабильность (А.Маслоу [12]; Б.С.Братусь [5:34]); процессом сознательных изменений в себе и регуляцией поведения в социуме (В.В.Столин [17:64-68]; М.Вебер [7]).

К.А.Абульханова-Славская рассматривает процесс саморазвития личности как самостоятельное определение стратегии жизни [1:145].

А.А.Реан подчеркивает, что потребность в самоактуализации является условием личностной зрелости и одновременно условием ее достижения [3:143], которая, согласно В.М.Русалову, характеризуется достижением психических образований своего наивысшего значения, обеспечивающих человеку личностный рост, наивысшие уровни его развития [15:87].

Таким образом, в структуре личностной зрелости студента самоактуализация связана с потребностью в самореализации и развертывании потенциалов личности, в осмыслении и осуществлении своего Я. Овладение профессиональной культурой является формой самоактуализации через элементы образовательного процесса в вузе.

Для определения степени выраженности показателей самоактуализации в студенческом возрасте нами были обследованы 156 студентов 4-го курса Санкт-Петербургского государственного политехнического университета гуманитарного и технического профилей. Средний возраст респондентов составляет 20,5 лет. Диагностирование проводилось посредством Самоактуализационного Теста (Personal Orientation Inventory, POI) Э.Шострома. Опросник разрабатывался на основе теории самоактуализации А.Маслоу, концепций психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта Ф.Перзла и Р.Мэя, идей К.Роджерса и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии. Измерение проходит по 2 базовым и 12 дополнительным шкалам, авторами и разработчиками которых являются Л.Я.Гозман, М.В.Кроз, М.В.Латинская.

Рассмотрим подробно каждый из представленных ниже показателей самоактуализации личности.

Шкала ориентации во времени. Включает в себя 17 вопросов. Результаты респондентов из гуманитарного института варьируются от 8 до 11 баллов и являются высокими по данной шкале. Баллы, набранные опрошенными из технического института, варьируются от 7 до 9, но средний балл также является высоким показателем. Высокий балл по данной шкале свидетельствует о том, что личность может жить настоящим, переживать текущий момент жизни во всей её полноте, а также ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, что позволяет личности видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение и психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Вторая основная шкала – шкала поддержки, которая включает 91 вопрос. Шкала измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Анализируя результаты, полученные студентами, следует сказать, что средний балл опрошенных из гуманитарного института составляет 52 балла. Средний результат респондентов из технического института составляет 50 баллов. Можно сделать вывод о том, что респонденты с разной профессиональной направленностью имеют высокий балл по данной шкале. Это означает, что личность относительно независима в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, принципами и установками. Личность свободна в выборе и не подвержена внешнему влиянию. Подводя итог, следует отметить, что высокий балл по данной шкале характеризует высокую степень самоактуализации личности, следовательно, студенты как технических, так и гуманитарных направлений имеют высокую степень самоактуализации.

Шкала креативности включает в себя 14 вопросов. Изучив результаты, заметим, что ни один из опрошенных из разных институтов не набрал максимальное количество баллов. У представителей из обоих институтов результаты варьируются от 6 до 9 баллов. Средний балл для двух институтов составляет 8 баллов. Однако в целом показатели для респондентов из обоих

институтов являются высокими, что характеризует выраженность творческой направленности личности.

Шкала ценностной ориентации состоит из 20 вопросов. Она измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности, и руководствуется ими. Средний балл по данной шкале для гуманитарного института составляет 11 баллов, для технического института – это 13 баллов. Это свидетельствует о том, что человек придерживается тех идеалов и ценностей, по которым живут самоактуализирующиеся личности. Высокий балл по данной шкале показывает наличие высокого уровня самоактуализации, что характерно для всех респондентов.

Шкала гибкости поведения включает в себя 24 вопроса. Шкала характеризует гибкость субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость поведения в различных ситуациях, гибкость применения стандартных оценок, принципов. Анализируя полученные результаты, следует отметить, что средний балл по данной шкале для респондентов с техническим направлением составляет 12 баллов, в то время как для студентов с гуманитарным направлением – 11 баллов. Таким образом, студенты гуманитарного института имеют низкий уровень самоактуализации, согласно данной шкале. Это означает, что личность очень жестко придерживается общих принципов. Респонденты технического института, напротив, имеют высокий уровень самоактуализации. Это свидетельствует о том, что личность может быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость, разумность в применении некоторых стандартных принципов.

Шкала сензитивности содержит 13 вопросов и определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает их. Респонденты из обоих институтов имеют высокий уровень по данной шкале. Средний балл для гуманитарного института составляет 9 баллов, для технического института – 10 баллов. Это означает высокую чувствительность к собственным переживаниям и потребностям.

Шкала спонтанности включает 14 вопросов и измеряет способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Средний балл для респондентов с техническим направлением составляет 6 баллов, что является низким по данной шкале. Это говорит о том, что человек опасается открыто проявлять свои чувства и эмоции в поведении. Гуманитарный институт, напротив, имеет высокий балл по данной шкале – 8 баллов. Это не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, это лишь свидетельствует о возможности не рассчитанного заранее способа поведения и о том, что субъект не боится вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

Шкала самоуважения состоит из 15 вопросов, которые определяют способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них и за свою силу. Для студентов гуманитарного

института средний балл составляет 10 баллов, для респондентов технического института – 9 баллов. Для обоих институтов это высокий показатель, что означает, что самоактуализирующаяся личность принимает себя такой, какая она есть — со всеми своими недостатками и слабостями.

Шкала самопринятия включает 21 вопрос и определяет степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним и своей слабости. Респонденты технического направления имеют низкий балл (9 баллов), в то время как опрошенные из гуманитарного института имеют высокий балл (12 баллов). Также как и предыдущая шкала, высокая оценка означает, что самоактуализирующаяся личность принимает себя такой, как она есть, со всеми своими недостатками и слабостями.

Шкала представлений о природе человека состоит из 10 пунктов. Шкала оценивает понимание человеческой природы, мужественности и женственности. Анализируя результаты, следует сказать, что средний балл для гуманитарного направления составляет 4 балла, для технического направления – 6 баллов, это свидетельствует о высоком уровне по данной шкале, а тем самым о высоком уровне самоактуализации. Высокий балл по шкале свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную. Самоактуализирующаяся личность считает, что в природе человека торжествует добро, хотя ей свойственны такие противоположности, как добро и зло, бескорыстие и корыстолюбие, бесчувственность и чувствительность. Низкий балл по этой шкале означает, что субъект считает человека в сущности плохим, что зло — самое характерное для природы человека.

Шкала синергии включает в себя 7 вопросов. Шкала измеряет способность к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни, понимать, что такие противоположности, как работа и игра, эгоизм и бескорыстие, телесное и духовное и др. не являются антагонистическими. Средний балл по данной шкале для двух направлений составляет 3 балла, что является низким. Низкий результат означает, что жизненные противоречия воспринимаются личностью как антагонистические.

Шкала принятия агрессии состоит из 16 пунктов. Шкала измеряет способность человека принимать свою агрессивность как природное свойство. Средний балл для гуманитарного института составляет 8 баллов, для технического института – 7 баллов. Для двух направлений этот показатель является низким.

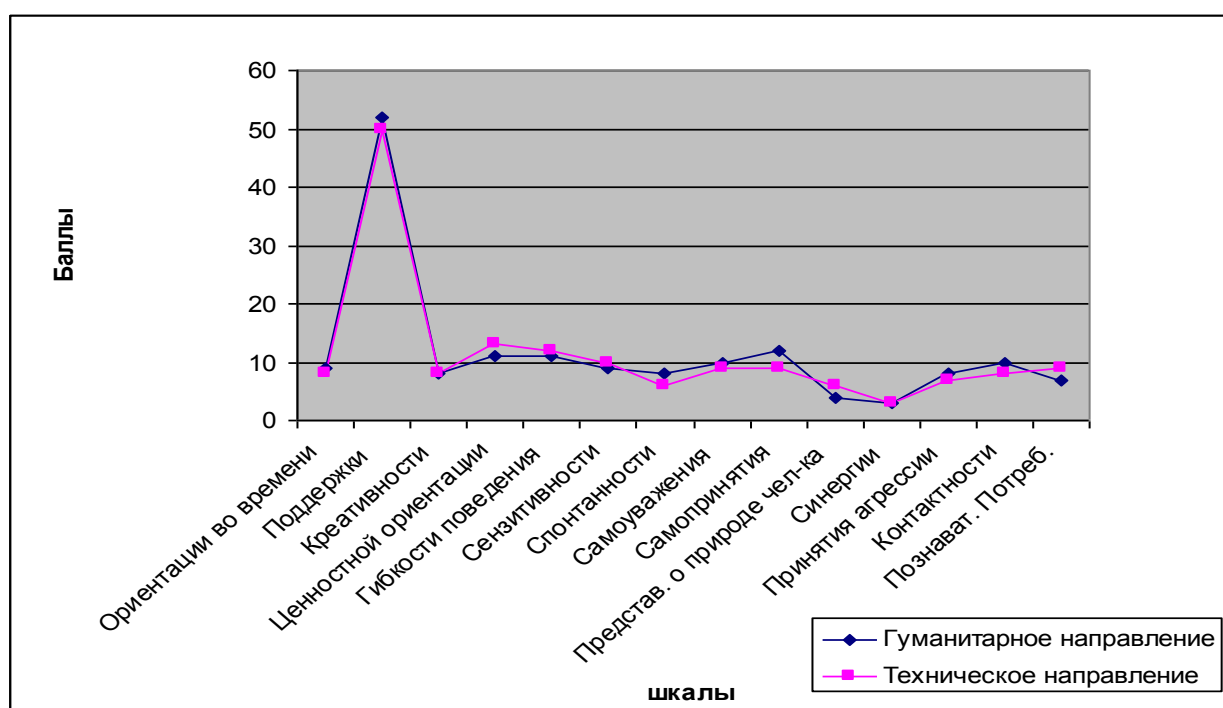
Шкала контактности содержит 20 вопросов и характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми. Для гуманитарного института средний показатель является высоким – 10 баллов. Для технического института средний балл составляет 8 баллов и является низким. Самоактуализирующаяся личность (высокий балл) может легко и быстро вступать в контакт, но ее отношения с людьми не являются поверхностными,

она играет значимую роль в жизни своих друзей и близких, ее отношения с людьми полны смысла и доброжелательности. Низкий балл означает, что личность имеет трудности в общении.

Шкала познавательных потребностей включает в себя 11 баллов. Она определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Средний балл для респондентов с техническим направлением составляет 9 баллов, для гуманитарного направления – 7 баллов. Оба показателя являются высокими. Высокий балл предполагает, что у самоактуализирующейся личности развиты такая направленность и соответствующие способности. На основе полученных результатов при исследовании общей выборки испытуемых был составлен усредненный профиль личности студента гуманитарного и технического профилей.

График 1

Усредненный профиль личности студента



Графически изображенный усредненный профиль личности студента как гуманитарного, так и технического направлений демонстрирует высокий уровень самоактуализации у респондентов, а также отсутствие существенной разницы в результатах по всем шкалам.

Для более объективной оценки, по нашему мнению, следует проанализировать некоторые спорные вопросы опросника, которые вызвали наибольшие расхождения в ответах респондентов гуманитарного и технического профилей. Большинство студентов (70%) технического института считают, что *человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется*, в то время как студенты гуманитарного института (85%) полагают наоборот, что человек имеет мало шансов на это (вопрос относится к шкалам

поддержки и гибкости поведения). Следует предположить, что респонденты гуманитарного направления больше подвержены жизненным стереотипам и думают, что в жизни все решается за них.

Следующий спорный вопрос касается *преодоления жизненных трудностей* (шкала поддержки). Больше половины респондентов (63%) из гуманитарного института ответили, что у них всегда есть силы на преодоление, а опрошенные (74%) из технического института утверждают, что у них не всегда находятся силы. Возможно, это связано с возрастом респондентов, так как некоторые могут быть морально готовы к самостоятельной жизни и к тому, что им придется решать жизненные проблемы, а некоторые ещё не достигли данной ступени в жизни.

Анализируя вопрос, *сможет ли личность отложить на завтра то, что нужно сделать сегодня* (шкала поддержки, гибкости поведения), респонденты (86%) из гуманитарного института ответили, что смогут без всяких угрызений совести, в то время как студенты (81%) технического института, напротив, смогут отложить, но их будут мучить угрызения совести. Можно сделать вывод, что испытуемые технического направления относятся к своей работе более серьезно.

Вопрос, результаты которого показали полностью противоположные мнения, касается *честности человека* (шкала поддержки, гибкости поведения). Большинство опрошенных (92%) из гуманитарного института сказали, что человек должен оставаться честным во всем и всегда, в то время как респонденты (71%) из технического института ответили, что иногда человек имеет право быть нечестным. По данному вопросу можно судить о восприятии личностью жизни и, возможно, даже о воспитании. Если в детстве личности позволялось говорить неправду без наказаний, то и во взрослой жизни личность будет иметь адекватное отношение ко лжи.

Вопрос, в котором мнения двух институтов расходятся, предлагает участникам опроса подумать о *любопытности ребенка* (шкала познавательных потребностей). Большинство респондентов (96%) из технического института ответили на данный вопрос следующим образом: взрослые никогда не должны сдерживать любопытность ребенка, даже если это будет иметь негативные последствия. В то время как большая часть опрошенных (69%) из гуманитарного института считают, что не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка. Возможно, такие противоположные результаты обусловлены воспоминаниями о собственном детстве респондентов. Кому-то родители позволяли быть излишне любопытным, а для кого-то даже малейшая любопытность имела неблагоприятные последствия.

Студенты (89%) гуманитарного института единогласно ответили, что они *всячески стараются избегать огорчений*, а респонденты (78%) из технического института, напротив, не считают нужным для себя избегать их (вопрос относится к шкалам поддержки, спонтанности, принятия агрессии). Можно предположить, что респонденты гуманитарных направлений

полагают, что это поможет им приобрести жизненный опыт, и, возможно, придерживаются принципа «что не убивает нас, делает нас сильнее».

Говоря о будущем, студенты (90%) технического института ответили, что они *часто испытывают чувство беспокойства о будущем*, в отличие от респондентов (87%) с гуманитарного факультета, которые редко беспокоятся о будущем (шкала ориентации во времени). Таким образом, студенты гуманитарного профиля не задумываются о будущем и живут настоящим, что не характерно для респондентов технического профиля. Последние стараются просчитать все возможные варианты для обеспечения наилучшего будущего для них.

Респонденты (99%) из гуманитарного института единогласно считают, что *любой человек способен преодолевать все трудности, которые ставит перед ним жизнь*, в то время как большинство опрошенных (87%) из технического института ответили, что не каждый человек способен преодолеть такие трудности (шкала поддержки, самоуважения, представлений о природе человека). Можно сделать вывод, что испытуемые с гуманитарным уклоном более устойчивы к жизни и готовы принять те трудности, с которыми они столкнутся.

Опрошенные (68%) из технического института признают, что *помощь друзей поможет им в будущем в осуществлении планов* (шкала поддержки, ценностной ориентации, самоуважения, принятия агрессии). А студенты (74%) гуманитарного института не надеются на помощь друзей и рассчитывают только на себя.

Также спорным является вопрос *о жизненных ценностях* (шкала креативности). Респонденты (86%) из гуманитарного института уверены, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь, а большинство студентов (89%) технического института думают, что любимая работа представляет наибольшую ценность в жизни.

Анализируя ответы, следует упомянуть, что студенты (97%) с техническим уклоном считают, что *каждый человек должен иметь представление об основных законах физики*, которые должны пригодиться им в течение жизни. Респонденты гуманитарного профиля имеют противоположное мнение: многие люди могут обойтись без этого (вопрос относится к шкале познавательных потребностей).

Сопоставляя результаты, следует отметить, что студенты (78%) гуманитарного института на вопрос, *увлечены ли Вы своей работой* (шкала поддержки, ценностной ориентации, креативности), ответили отрицательно, что может говорить об их незаинтересованности в своей деятельности на данном этапе жизни. Возможно, некоторые из них осознают, что сделали неправильный выбор профессии. Студенты (89%) технического института ответили, что они очень заинтересованы в своей работе.

Респонденты (85%) гуманитарного направления уверены, что *излишнее самокопание имеет дурные последствия*, и познание себя никак не поможет личности в решении проблем или поиске решения (шкала поддержки, самоуважения, представлений о природе человека, познавательных

потребностей). В то время как студенты (78%) технического направления, наоборот, уверены, что интерес к самому себе всегда необходим человеку.

Спорным является вопрос – *позволяете ли Вы себе быть «белой вороной»* (шкала поддержки, гибкости поведения, спонтанности, контактности). Опрошенные (84%) из гуманитарного института ответили, что они стараются никогда не быть «белой вороной», а наоборот пытаются познавать что-то новое, чтобы в любом обществе суметь высказать обоснованную точку зрения и дать понять, что они разбираются в данной теме. Респонденты (58%) технического института позволяют себе иногда быть «белой вороной» и считают, что лучше быть профессионалом в одной области, чем знать понемногу в разных областях.

Респонденты (86%) из гуманитарного института твердо уверены, что их *прошлое тесно связано с будущим и в значительной степени определяет его* (шкала ориентации во времени). Студенты (76%) технического института имеют противоположное мнение. Они считают, что их прошлое почти не влияет на будущее.

Опрошенные студенты (68%) гуманитарного направления *не доверяют решениям, которые были приняты спонтанно* (шкала поддержки, ценностной ориентации, спонтанности), предпочитая сначала всё тщательно обдумать, а затем принять решение, в отличие от студентов (74%) технического направления, доверяющих тем решениям, которые принимают спонтанно.

Анализируя результаты вопросов, можно сделать вывод, что респонденты из технического института любят рисковать, так как большинство (85%) из них ответило, что они *легко принимают рискованные решения* (шкала креативности). Студенты (88%) гуманитарного института, наоборот, обычно трудно принимают рискованные решения и предпочитают всё делать взвешенно и обдуманно.

Студенты (92%) технической направленности утверждают, что *они всегда могут положиться на свои способности ориентироваться в ситуации*, в то время как студенты (79%) другого института, напротив, не всегда доверяют своим способностям (шкала поддержки, самоуважения).

Выбирая для себя какое-то занятие, респонденты (86%) из гуманитарного института считают, что *личность должна считаться с тем, насколько это ей необходимо* (шкала познавательных потребностей). Если данный вид деятельности не пригодится личности в жизни, то этому не стоит уделять внимания. Респонденты (73%) из технического института предпочитают заниматься только тем, что им нравится.

Опрошенные (98%) из технического института единогласно ответили, что *на данном этапе жизни у них не хватает времени следить за новыми событиями в мире искусства и литературы* (шкала познавательных потребностей). Они полностью отдают все время учебной деятельности. В то время как респонденты (87%) из гуманитарного института постоянно следят за новыми событиями и хотят иметь широкий кругозор.

Таким образом, несмотря на то, что респонденты имеют порой совершенно противоположные мнения по некоторым вопросам, все

испытуемые студенты 4-го курса как гуманитарного, так и технического направлений характеризуются высоким уровнем самоактуализации, а, следовательно, представляется очевидным факт наличия высокой степени выраженности показателей самоактуализирующейся личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человека человеком самого себя // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С.153-159.
3. Белухин Д.А. Личностно-ориентированная педагогика в вопросах и ответах. – М.: МПСИ, 2006. – 312 с.
4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие. – М. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
5. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М.: Изд. «Знание», 1977. – 64 с.
6. Вахромов Е.Е. Самоактуализация и жизненный путь человека // Современные проблемы смысла жизни и акме. – М.: ПИРАО, 2002. – С.147 – 164.
7. Вебер М. Основные социологические понятия. //Избранные произведения. – М.: «Прогресс», 1990. – С. 602-643.
8. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений. – М., 1983. – Т.3. – С.6-326.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ.высш. и сред. пед. уч. заведений/Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – 2-е изд. – М.: Изд.центр «Академия», 2005. – 176 с.
10. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 384 с.
11. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – №1. – С. 8-20.
12. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: изд. МГУ, 1982. – 282 с.
13. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: изд. МГУ, 1982. – 282 с.
14. Маслоу А. Теория самоактуализации / А.Маслоу // Психология личности. Хрестоматия. – Самара, 2006. – Т.1 – С.383-386.
15. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
16. Педагогика: Большая современная энциклопедия/ Е.С.Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720с.
17. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд. Московского Университета, 1983. – 284 с.
18. Эриксон Э.Г. Юность: кризис идентичности / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.
19. Maslow A.H. Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Harper and Row, 1970. XXX + 369 p.
20. Maslow A.H. Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Harper and Row, 1970. XXX + 369 p.
21. Maslow A.H. Toward a psychology of Being. 2-nd ed. N.Y.: Van Nostrand, 1968. XVI +240 p.
22. Shostrom E.L. Time as integrating factor// Buhler Ch.Massarik F. (eds.) The course of human life/ N.Y., Springer, 1968.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА

Изменение образовательных ориентиров в связи с активизацией гуманистической направленности в образовании формирует новые педагогические концепции, нацеленные на разработку технологии становления творчески активной, духовно развитой и самостоятельной личности. В статье приводится описание лично-ориентированного подхода в системах высшего образования и описание его концепции в условиях вуза. Рассмотрены дидактические условия, законы и принципы лично-ориентированного обучения.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, издательское дело, компонентный состав, педагогическая поддержка, самоактуализация, условия, принципы.

Подготовка высококвалифицированного специалиста – это одна из приоритетных задач формирования цивилизованного книжного предпринимательства в России. Ведь гибкость, рентабельность и прибыльность предприятия книгоиздательской отрасли в первую очередь определяют его кадры. Поэтому на современном рынке труда остро стоят вопросы о количественном и качественном составе специалистов, которые должны быть подготовлены и выпущены высшими учебными заведениями.

На данном этапе мы можем отметить, что пока еще существует недостаток квалифицированных специалистов в издательском деле. Этот факт приводит к тому, что на книжном рынке работают люди не с профильным образованием, и, как следствие, на прилавках появляется большой объем печатной продукции низкого качества.

Формирование современного издательско-полиграфического рынка, а также создание новых рыночных отношений в издательском предпринимательстве привело к появлению большого количества предприятий книгоиздательской отрасли разного масштаба и организационно правовых форм собственности с одной стороны и к организации во многих учебных заведениях подготовки специалистов книжного дела с другой. Таким образом, грамотные специалисты позволяют отрасли печати выпускать высококачественную продукцию, совершенствовать взаимодействие между всеми бизнес-субъектами и формировать нормативно-правовую базу при поддержке государства.

Издательское дело, или книжный бизнес, следует рассматривать с трех сторон: творческой (работа с автором, редактирование и все, что связано с созданием книги как предмета духовной культуры), технологической (материальное воплощение и создание книги как товара) и предпринимательской (продвижение, реализация издательской продукции и

получение прибыли). Ориентируясь на это и на федеральный государственный образовательный стандарт, вуз, занимающийся подготовкой специалистов издательского дела, может сформулировать не только цели и содержание учебного процесса, но и подобрать наиболее оптимальный подход в обучении студентов. При этом мы отмечаем, что содержание учебного процесса зависит от потребностей рынка, уровня технологического и экономического развития книгоиздательской отрасли, от традиций и уровня чтения в стране.

Таким образом, современный книжный рынок требует такой личности, которая обладает новым типом аналитического мышления и способна успешно решать не только жизненные, но и профессиональные проблемы. Сейчас основной целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных работников, которые будут соответствовать требованиям государственного заказа и рынка труда. При этом выпускники должны свободно владеть своей профессией, быть мобильными внутри своей отрасли/профиля, быть готовыми к самостоятельности, принятию нестандартных решений и творческой самореализации. В данном аспекте целью подготовки специалистов издательского дела является развитие аналитических, управленческих, творческих способностей у студентов, формирование у них соответствующих компетентностей и навыков самообразования.

В последнее время личностно-ориентированный подход становится наиболее актуальным в высшем профессиональном образовании. Он является наиболее оптимальным способом реализации компетентностного подхода в образовательном процессе при формировании профессионально-ориентированных компетентностей. В первую очередь образование должно быть направлено на развитие индивидуально-психологического потенциала студентов, обучающихся по направлению «Издательское дело», а также на удовлетворение их потребности в самореализации.

Развитие личностно-ориентированного подхода связано с именем американского психолога Карла Роджерса. Его идеи были положены в основу гуманизации обучения за рубежом. Именно гуманистические идеи Роджерса способствуют увеличению потенциала обучения, что особенно важно для демократизации и гуманизации образования [3]. Необходимо отметить, что модернизация российского образования началась по линии гуманизации и демократизации.

Позиция гуманизма провозглашена во всех документах, которые определяют стратегические цели и задачи российской системы образования. Так, в законе РФ «Об образовании», статья 2, первым принципом государственной политики в области образования назван «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности...» [2]. Пункт 1 статьи 14 гласит, что содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для её самореализации.

Мы отмечаем, что данный подход применительно к студентам, обучающимся по направлению «Издательское дело», будет являть собой следующее:

- личностно-ориентированный подход – это приоритетная ориентация в педагогической деятельности;
- личностно-ориентированный подход – это комплексное образование, которое включает в себя понятия, принципы и способы профессиональных педагогических действий;
- личностно-ориентированный подход нацелен на развитие у студентов не только профессиональных компетентностей, но и на развитие индивидуальных качеств, направленных на саморазвитие личности.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение с точки зрения научной педагогической категории трактуется нами как совместная деятельность преподавателя и студента, которая направлена на самореализацию студента, раскрытие его личностных качеств в процессе освоения изучаемых дисциплин по профилю «Издательское дело».

Компонентный состав личностно-ориентированного подхода состоит из трех элементов. Первый элемент составляют понятия, которые при реализации педагогических действий являются основным инструментом осознанной мыслительной деятельности. Второй элемент состоит из исходных положений и основных правил по построению учебного процесса с целью передачи знаний и формирования основных компетентностей и воспитания студентов. Основными принципами данного элемента являются: самоактуализация, индивидуальность, субъектность. Третий элемент представлен технологической составляющей, включающей в себя набор наиболее подходящих к определенной ориентации способов педагогической деятельности. По мнению Е.В. Бондаревской, это диалогичность, деятельностно-творческий метод, направленность на поддержку саморазвития студента и предоставление ему необходимого поля для самореализации [1]. Также мы можем добавить деловые игры, кейс-методы.

Итак, знание о сущности и структурно-компонентном составе личностно-ориентированного подхода дает преподавателю возможность более продуктивно и технологично выстраивать процесс обучения, благодаря чему на выходе повысится успеваемость у студентов, а также более результативным будет процесс самосовершенствования личности.

Мы считаем, что обучение с применением личностно-ориентированного подхода является неотъемлемой частью процесса образования в университете. Именно данный подход позволяет не только передавать знания студентам по традиционной схеме от преподавателя, из учебника, методических пособий, а также позволяет создавать условия для формирования знаний самим студентом, т.е. знания будут добываться через творческие задания, кейсы и самостоятельную работу.

Для реализации личностно-ориентированного обучения необходимы дидактические условия, из которых можно будет выделить законы и принципы данного подхода. К дидактическим условиям мы относим:

- определение объектов обучения и установление связи между ними;
- определение особенностей связей, их содержания и характеристик;
- определение и установление границ с критериями оценок в процессе обучения.

К законам личностно-ориентированного обучения мы относим следующие:

- возможность самостоятельного, личного получения знаний, что ведет к повышению учебной мотивации и результативности образования;
- увеличение доли открытых заданий, кейсов, проблемных семинаров и т.д. в учебном процессе, что увеличит эффективность развития творчески исследовательских качеств у студентов;
- включение в процесс обучения метапредметного содержания образования для установления связей с другими областями знания;
- личностное понимание студентом образовательных объектов, что приводит к построению личной системы знаний в соответствии с требованиями образовательного стандарта и рынка труда;
- творческая результативность обучения, влияющая на становление личностных качеств, компетенций у студентов [4].

К принципам, определяющим специфику образовательного процесса в личностно-ориентированном обучении дисциплин экономического цикла, мы относим, согласно А.В. Хуторскому:

- личностное целеполагание студента, т.е. обучение должно строиться с учетом его личных целей;
- выбор индивидуальной образовательной траектории, т.е. согласованный с преподавателем выбор основных компонентов индивидуального образования: целей, задач, форм, методов обучения, системы контроля и оценки результатов;
- метапредметность образовательного процесса;
- продуктивность обучения, т.е. подготовка высококвалифицированного специалиста по издательскому делу возможна только при личной заинтересованности студента и современной технологии обучения, отвечающей всем требованиям образовательного стандарта нового поколения;
- ситуативность обучения, т.е. процесс обучения строится на заданных преподавателем ситуациях, которые предполагают самостоятельный и нестандартный поиск студентами решений;
- рефлексивность образования, т.е. образовательный процесс сопровождается рефлексивным осознанием субъектами образования [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что личностно-ориентированный подход играет большую роль в процессе обучения студентов дисциплинам экономического цикла, так как современное гуманистическое образование должно быть ориентировано на развитие личности обучающегося, раскрытие его творческих способностей и становление самосознания. Обучение должно быть направлено на становление личности со сформированным определенным набором компетентностей. Следовательно, процесс обучения студентов экономическим дисциплинам должен быть ориентирован на

самоценную образовательную деятельность, содержание и методы которой должны обеспечить студентам возможность самообразования и саморазвития в ходе получения знаний.

Рассмотренный нами личностно-ориентированный подход при формировании целостной профессионально-ориентированной личности позволяет:

- повысить мотивированность к процессу обучения дисциплинам экономического цикла;
- повысить познавательную активность студентов;
- построить учебный процесс с учетом психологического компонента студентов и индивидуализировать его;
- создать условия для самостоятельного управления процессом обучения экономическим дисциплинам;
- своевременно корректировать методы и технологии обучения в ходе занятий;
- создать условия для систематического контроля усвоения знаний и умений у студентов.

Таким образом, мы считаем, что процесс обучения должен быть ориентирован на самоценную образовательную деятельность, содержание и методы которой должны обеспечить студентам возможность самообразования и саморазвития в ходе получения знаний. Ведь результативность профессионального обучения зависит от того, какую позицию (активную или пассивную) в процессе овладения профессией занимает обучающийся, так как знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения при применении их на практике, при решении конкретных производственных задач.

Личностно-ориентированное обучение нацелено на обеспечение самоопределения студентов, создание условий для развития и саморазвития личности в социальной и профессиональной сферах деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бондаревская Е.В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352с.
2. Закон РФ «Об образовании»: офиц. текст. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>. Дата обращения 13.09.2014.
3. **Роджерс К.Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480с.
4. **Хуторской А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

КОНВЕРГЕНТНАЯ СТРАТЕГИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются положения, характеризующие конвергентную стратегию методической подготовки преподавателя иностранного языка в вузе как альтернативу существующему традиционному обучению. Конвергентная стратегия определяется как проекция интегративно-дифференцированного подхода в практику обучения студентов – будущих преподавателей иностранного языка. Приведены положительные эффекты реализации данной стратегии в образовательном процессе вуза и его содержательные и организационные компоненты, подлежащие трансформации.

Ключевые слова: конвергенция, конвергентная стратегия, профессионально-методическая компетентность, подготовка преподавателя иностранного языка, интегративно-дифференцированный подход.

В современных условиях в области высшего профессионального образования преподавателя иностранного языка в силу объективных и субъективных причин актуализировалась потребность в поиске реальных стратегических альтернатив традиционной модели обучения в вузе [3]. Одна из таких альтернатив – конвергентная стратегия методической подготовки преподавателя – является предметом рассмотрения в настоящей статье. В результате трансформации образовательного процесса вуза она может привести к созданию целостной подсистемы профессионального/профильного лингвообразования преподавателя иностранного языка.

Актуализация понятия конвергенции (от лат. *convergo* – «сближаю») в образовании своим онтологическим основанием имеет объективный процесс объединения, взаимопроникновения наук и технологий, получивший научное осмысление и описание с помощью категорий интеграции и дифференциации, характеризующих взаимосвязь и относительную автономность существования разных явлений [1], [8], [9], [10]. При этом интеграция понимается различно – как принцип, процесс, средство, результат взаимодействия; она устанавливает новое свойство и качество объекта; не является простой суммой составляющих частей, а создает качественно новое образование; обозначает иерархически организованную совокупность процессов, обеспечивающих достижение определенного состояния, характеризуется упорядоченностью, согласованностью компонентов, устойчивостью связей между ними, стабильностью и преемственностью их функционирования, то есть признаками, свидетельствующими о единстве и целостности явления. Явление дифференциации указывает на разделение, расслоение целого на части, которое может существовать как в реальной действительности, так и в мысленном представлении субъекта.

Анализ научной литературы позволил установить, что интеграция и дифференциация являются существенными тенденциями, определяющими

развитие современного образования, всех его подсистем и компонентов (А.П. Беляева, М. Н. Берулава, А. Я. Данилюк, В. С. Данюшенков, М. А. Галагузова и др.). Исследователи выделяют внешнюю и внутреннюю интеграцию. Внешняя интеграция связана с построением общемирового образовательного пространства, использующего накопленный опыт разных стран, внутренняя предполагает создание интегративных систем учреждения, подразделения, структуры; интегрированных курсов, дисциплин; новых технологий, форм, методов обучения и т.д. Дифференциация рассматривается с точки зрения ее содержательной и структурной составляющих. Содержательная составляющая выступает как многообразие образовательных программ; структурная составляющая в системе образования выступает как многообразие видов образовательных учреждений и форм получения образования, в учебном/образовательном процессе – как многообразные варианты заданий, форм и методов обучения.

Объективная закономерность существования интеграции и дифференциации в образовании закрепились в положениях интегративно-дифференцированного подхода, который обосновывает единство и преемственность всех компонентов любой образовательной системы [2].

В педагогической науке доказано, что в образовательных системах и процессах органично сосуществуют явления интеграции и дифференциации, обуславливая возможность создания ранжированных иерархизированных образовательных подсистем, какой, по существу, является методическая подготовка преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного образования.

Современная компетентностная модель подготовки преподавателя иностранного языка в вузе предусматривает формирование у студентов совокупности профессионально значимых компетенций, позволяющих успешно осуществлять преподавание данной дисциплины. Согласно данной модели, результат методической подготовки характеризуется как методическая компетенция. Изучение научных исследований и публикаций, посвященных проблеме методической подготовки студентов и методическому аспекту иноязычного образования (Н. Д. Гальскова, А. В. Гвоздева, Н. В. Ефремова, Л. А. Милованова, Е. В. Невмержицкая, Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин и др.), дает основание утверждать, что методическая компетенция будущего преподавателя в процессе его подготовки формируется как сложная система взаимосвязанных личностно-профессиональных качеств, навыков и умений, базирующаяся на способности выбрать и реализовать целесообразную методологию обучения предмету в соответствии с новыми задачами и социально-культурными смыслами иноязычного образования как сферы его профессиональной деятельности. В качестве научных оснований методической подготовки преподавателя иностранного языка правомерно рассматривать основные современные тенденции в подходе к организации, целям и содержанию обучения иностранным языкам, которые призван реализовать преподаватель в своей профессиональной деятельности.

Эти тенденции нашли отражение в основополагающем документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [8]. Он утверждает деятельностный подход в обучении иностранному языку, устанавливающий связь между использованием и изучением языка. Подписание Болонского соглашения и вхождение России в единое общеевропейское образовательное пространство актуализировали положения названного документа для преобразования основного содержания дисциплины «Иностранный язык», которое состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) учащихся. Она понимается как способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка. Этим обусловлено признание коммуникативной компетенции профессионально значимой составляющей подготовки преподавателя иностранного языка, объединяющей лингвистические и функциональные аспекты коммуникации.

Все сказанное позволяет рассматривать методическую подготовку преподавателя иностранного языка в вузе как процесс формирования его профессионально-методической компетентности, являющейся интегративным результатом обучения, характеризующимся единством иноязычной коммуникативной и методической компетенций.

Таким образом, очевидно, что в целостном процессе лингвообразования будущего преподавателя реализация интегративно-дифференцированного подхода является логически обоснованной. Дифференциация и интеграция в иноязычном образовании востребованы как взаимосвязанные явления, характеризующие процессы усвоения иностранного языка и овладения иноязычной речевой деятельностью в связи с тем, что познание в данной области отличает аналитико-синтетический характер [4], [6] и др. А в процессе познания методики преподавания данной дисциплины необходимо опираться на высокий уровень владения иностранным языком и понимания механизмов его изучения.

Проблема состоит в том, чтобы достичь динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации в системе методической подготовки преподавателя иностранного языка. Для ее решения конвергентная стратегия представляется продуктивной, так как базовый императив конвергентного образования заключается в достижении гармоничного сочетания всех содержательных и организационных компонентов образовательного процесса с целью достижения наилучшего качества обучения. Конвергенция позволяет выйти за границы существующей ранее схемы последовательного взаимодействия: «фундаментальное – прикладное», «наука – технология – практика» в пользу объединения, взаимопроникновения наук и технологий для наилучшего решения профессиональных задач.

Логика развития образовательного процесса методической подготовки с точки зрения интеграции дисциплин в русле конвергентной стратегии такова: дисциплинарная модель (традиционная) – междисциплинарная

модель (интегрированная) – наддисциплинарная модель (метапредметная). Данная логика знаменует движение к формированию целостной картины профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка. Следует заметить, что преодоление дисциплинарной модели далеко от завершения и в значительной степени затрудняет реализацию важнейшей функции образования – функции опережения. Проблема создания универсальной интегрированной модели образовательного процесса также не получила пока исчерпывающей теоретической и практической завершенности, хотя имеющиеся научные исследования вносят значительный вклад в ее разработку (Н. Д. Гальскова, А. В. Гвоздева, Н. Ф. Коряковцева, О. А. Митусова, Н. Н. Нечаев, Е. Н. Соловова, Т. М. Фоменко, А. Н. Щукин и др.). Метапредметная модель обучения иностранному языку и методике его преподавания находится на самой начальной стадии изучения.

Основное институциональное преимущество конвергентной образовательной системы по сравнению с традиционной состоит в преодолении монополии отдельных дисциплин, что способствует формированию у студентов отношения к иностранному языку и методике его преподавания как к равноценным компонентам профессиональной деятельности и подготовки к ней, обеспечивает действительно профессионально/профильно ориентированное лингвообразование в вузе. При этом преодоление узкоспециализированной подготовки студентов в метапредметной модели обучения создает реальные возможности формирования культурно-языковой картины мира, которая имеет значение регулятива в дальнейшем самостоятельном совершенствовании профессионально-методической компетентности. Таким образом, являясь конвергентным эффектом обучения, профессионально-методическая компетентность студентов приобретает потенциал развития. Данный феномен представляется важным в связи с тем, что в современных условиях необходимо расширять спектр направлений методической подготовки преподавателя иностранного языка в плане ее клиентоориентированности (работа на разных уровнях иноязычного образования, в разных формах – очно и дистанционно, для разных категорий учащихся – образовательное учреждение, курсы иностранных языков, индивидуальное обучение и т.п.).

Отличительная черта конвергентного образования – приоритетное внимание к деятельностному аспекту формирования иноязычной и методической компетенций, что отвечает сущности профессиональной компетентности, характеризующейся готовностью и способностью к деятельности. Его особенностью является следование логике развития современной науки – парадигма развития науки в конце XX века изменилась от изучения того, как устроен мир, к тому, чтобы целенаправленно и оптимальным путем самим создавать какие-то его элементы [5]. Эта парадигма отражает в определенной степени логику освоения студентом профессиональной преподавательской деятельности: от изучения иноязычной культуры он переходит к ее целенаправленному созданию – сначала в собственном сознании, поведении и деятельности (в процессе

обучения в вузе), затем – в сознании, поведении и коммуникативной деятельности учащихся (в процессе преподавания иностранного языка).

Конвергентная стратегия методической подготовки становится принципиально возможной при условии сочетания нормативной организации учебного процесса и инициативной образовательной деятельности студентов. Она сопряжена с переориентацией обучения на усиление самостоятельности и ответственности студентов за его результат, повышение удельного веса самоорганизации в процессе изучения иностранного языка и методики его преподавания.

Неотъемлемой чертой конвергентной стратегии методической подготовки является рационализация и оптимизация процесса обучения иностранному языку в системе профессионального лингвообразования преподавателя посредством устранения дублирующего содержания в интегрированных учебных курсах, формирования обобщенных способов изучения образовательной информации, организации процессов самообучения и взаимообучения студентов. В ходе конвергентного образования объективно возникает потребность в инновационном обновлении всех составляющих учебного процесса в вузе. Сущность такого обновления состоит в переориентации данного процесса с традиционной позиции «учебного» на позиции «познавательного», «исследовательского», «проективного», «прогностического».

Обеспечение эффективности обучения достигается посредством оказания психолого-педагогической поддержки и обеспечения методического сопровождения студентов в процессе овладения профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенцией. Категории «поддержка» и «помощь» приобретают значение методических, принципиально дополняют и преобразуют традиционное понимание метода обучения и требуют определенной организационной перестройки образовательного процесса.

Ожидаемые результаты осуществления конвергентной стратегии выглядят более привлекательными по сравнению с действующей системой обучения, так как формирование профессионально-методической компетентности при этом имеет своим основанием и результатом не усвоение деклараций, а осознание культурной миссии преподавателя иностранного языка, что является внутренним стимулом для совершенствования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и, соответственно, повышение качества обучения.

Положительное влияние конвергентной стратегии проявляется также в направленности трансформационных сдвигов, происходящих по мере развития конвергентной образовательной системы вуза, в сторону усиления академических свобод и действия механизмов саморегулирования.

Вывод. Современное состояние высшего образования характеризуется глобальной системной перестройкой его структурных, целевых, организационных, содержательных, процессных, дидактических и других характеристик. Этот процесс противоречив и сложен как в структурном, так

и в содержательном плане. Теоретическое осмысление его в целом пока далеко от завершения, хотя бы по той причине, что динамика происходящих изменений в образовании неоднозначна, а их скорость сегодня выше, чем скорость теоретико-методологической рефлексии. Очевидно, что потребность в новых преобразованиях в области подготовки преподавателя иностранного языка будет нарастать в связи с востребованностью качественного иноязычного образования на разных образовательных уровнях. В этой ситуации недостаточно констатировать взаимосвязь иноязычной и методической подготовки современного преподавателя иностранного языка, важно прогнозировать возможные положительные трансформации высшего лингвистического образования с целью повышения его качества. Конвергентная стратегия методической подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка представляется одной из таких положительных трансформаций в образовательном процессе вуза, составляющих альтернативу традиционному дисциплинарному подходу в вузовском обучении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Алиева Н.З., Захаров А.П.** Трансформации научно-инновационного развития общества в контексте конвергентных технологий // *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 4 – С. 391;
2. **Галагузова, М.А., Галагузова Ю.Н.** Интегративно-дифференцированная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: Моногр. – М.: Владос, 2010. – 222 с.
3. Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе /**М. А. Аكوпова, Н. И. Алмазова Н. И., Л. Г. Жук, Т. А. Савушкина.** СПб: Изд-во Политехнического ун-та, 2011. –138с.
4. **Зимняя И.А.** Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М., 2001. – 432 с.
5. **Ковальчук М.В.** Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее. – URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-267102.html>
6. **Леонтьев А.А.** Мыслительные процессы в усвоении иностранных языков // *Иностранные языки в школе*. – 1975. – № 5.
7. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка.* – Cambridge University Press, МГЛУ, 2003. – 256 с.
8. **Райков А.Н.** Конвергентное управление и поддержка решений. – М.: Издательство ИКАР. – 2009. – 244 с.
9. **Ястреб Н. А.** Конвергентная модель научно-инновационного процесса. – URL: <http://www.teoria-practica.ru/-12-2012/philosophy/yastreb.pdf>
10. **Vainbridge M.S., Roco M.C.** Managing nano-bio infocogno innovations: converging technologies in society. Springer. 2005.

ПРЕПОДАВАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН
И ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассматривается значение гуманитарных дисциплин в процессе формирования общекультурных компетенций студентов разных специальностей. Обсуждаются мировоззренческие и педагогические аспекты преподавания общеобразовательных наук и условия успешности этого процесса: мотивация студентов, апеллирование к личному опыту студентов, формирование гуманистических взглядов на процесс научного исследования и практической деятельности. Рассматривается противопоставление культуры и цивилизации и другие философские проблемы.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, гуманитарные науки, личный опыт, цель высшего образования, мотивация студентов, проблемы, ценности.

В XVIII–XIX вв. целью университетского образования были выработка новых знаний, научные исследования и разработки. Значительный рост объема научных знаний, разветвление наук, а затем их междисциплинарное взаимодействие перенесли центр научного творчества во второй половине XX в. в специализированные научные учреждения. По мнению западных специалистов по высшему образованию, задачей университетов, особенно в области гуманитарного и экономического образования, теперь следует считать подготовку специалистов, умеющих ориентироваться в обилии информации и способных выработать по всем вопросам собственную точку зрения [4]. В России и сегодня главная цель отечественного вуза состоит в трансляции студентам определенного запаса теоретических и прикладных знаний, практических навыков и умений.

Хотя научная работа и остается важной частью системы высшего образования, значительную часть знаний студенты получают традиционным путем: лекция, семинар, лабораторные и практические занятия, практики, подготовка рефератов, курсовых работ. Нередко это достигается путем прямого (некритического) восприятия содержания учебных дисциплин в их традиционной, устоявшейся, безальтернативной трактовке. Осложняет положение и не сдавший своих позиций примат общественного и пренебрежение личным. Конкретный человек с его ежедневной жизнью, мыслями, чувствами, привычками, интересами, проблемами, культурными предпочтениями, словно выпал из поля зрения научного исследования, в том числе и в процессе обучения в высшей школе. А ведь многие вещи, описываемые языком науки в процессе обучения, уже освоены человеком на индивидуальном мировоззренческом и мирозерцательном уровнях.

Нежелание или неумение связать теоретические понятия с личным опытом учащихся ведет к неприятию ими ряда гуманитарных дисциплин на

образовательном уровне. Студенты воспринимают их как лишние и оторванные от их будущей практической деятельности. Главный тезис теории З.Фрейда о культуре говорит о необходимости перехода обретенного культурного навыка или знания из сферы сознательного в сферу бессознательного. Только тогда он становится культурным цензором индивидуума. Человек должен ощутить положительную эмоцию в связи с его реализацией. Конечно, это требует иной философии образования и иных подходов при передаче научных знаний.

В это время западная наука сделала человека важнейшим предметом изучения, и уже на основе знаний о конкретных людях и их интегрировании в общество делала социально значимые обобщения. Это вызвало к жизни расширительную – трансдисциплинарную – трактовку некоторых областей знаний. Это показывают работы немецких историков науки, которые включают, например, в область изучения гигиены как науки личную опрятность, способы ухода за жилищем, его комфортность, чистоту улиц и городов, активность ряда профессиональных групп (врачей, архитекторов, инженеров) по охране здоровья, защите окружающей среды и ресурсосбережению, а также другие явления вплоть до генетики и евгеники. Немецкие гигиенисты придают значение технизации и популяризации гигиены. Причем, отсчет ее технизации ведут от начала применения людьми вилки и носового платка, а степень распространения гигиенических знаний определяют по количеству используемого в быту мыла, пылесосов и стиральных машин. Все это показывает, что индивидуум является центральной фигурой в их научных исследованиях, а соответственно и в системе трансляции знаний в системе высшего образования [2, 3, 4, 11].

В свете всего сказанного возрастает роль гуманитарных дисциплин – истории, культурологии, литературоведения, философии, социологии и политологии — в формировании общекультурных компетенций будущих технических специалистов с высшим образованием. Кроме мировоззренческих и воспитательных задач, они могут решить и другие: развивать у студентов плюралистическое мышление, научить их вырабатывать и отстаивать собственную точку зрения, видеть связь обыденной человеческой жизни и отвлеченных научных понятий.

Другая проблема в области формирования общекультурных компетенций у студентов в ходе вузовского обучения связана с формированием специфических способов транслирования научных знаний и их ролью в культуре общества и индивидуума. Трудно не согласиться с точкой зрения философов науки, что успех образования человека связан с пониманием своего места в создаваемой им культуре, с включением обретенных знаний в структуру его личности. Однако исключение индивидуума из сферы интереса науки, а следом за этим и из сферы внимания специалистов с высшим образованием, приводит и к неудачам в решении образовательной задачи. К этому ведет самодостаточность теоретических наук, которые и в процессе передачи знаний не хотят учитывать особенности индивидуумов и их мировосприятие, их личный опыт

и сформировавшиеся ожидания от своей будущей профессии. А плодотворный процесс формирования общекультурных компетенций у студентов требует апеллирования к их личному опыту, увязывания сложных мировоззренческих понятий с ежедневной жизнью, использования новых средств технического прогресса для трансляции научных знаний, в том числе и посредством вузовского учебника [4,5,6,7].

Авторы лучших зарубежных и отечественных учебников используют такие методы и стиль изложения, чтобы студент захотел дочитать их до конца. Доходчивый стиль и язык, доверительная манера изложения, структурированная подача материала, его связь с личным опытом студента, разъяснение исторически отдаленных или абстрактных понятий на основе известных и понятных современному молодому человеку представлений, и, наконец, адекватное иллюстрирование – вот основные требования к хорошему университетскому учебнику по гуманитарным и общекультурным дисциплинам. Сложные философские и нравственные проблемы – жизни и смерти, роли закономерного и случайного, перспективы научного прогресса и его цена – находят отражение не только в учебнике, но и в киноискусстве, в литературе, в том числе и в массовой. В этом контексте для образования, популяризации научных знаний и их распространения является важным и концептуальный пересмотр не только философии науки и образования, но и культурологических взглядов.

Разделение культуры и масс культуры непроходимой пропастью и признание их антиподами кажется сегодня неплодотворным. Масс культура — продукт естественного развития культуры как единства субкультур, происходящего в условиях индустриализации и информатизации общества вообще и культуры, в частности. Любые трансформации культур по Вернадскому [1,9,10] – не «остановка культуры», а «расширение ее географической области». Эта позиция предполагает взгляд на новые массово-коммуникационные процессы и жанры (кино, радио, телевидение, видео, аудиозаписи, электронные и компьютерные версии привычных информационных явлений и т.д.) как на новое прочтение, как своеобразный «перевод» на новый язык – язык образов и звуков – всех явлений культуры, в том числе литературы и искусства, как на новый способ обогащения личного опыта индивидуума, как на естественный ответ культурно-нравственной сферы общества на научно-технический прогресс и на новые потребности и запросы личности и общества.

В России в этой связи просматривается еще одна проблема. Противопоставление культуры и цивилизации: технический прогресс как могильщик культуры. Причем культура здесь упоминается в своем «высоком» значении, как некая духовная субстанция. Неплодотворность такого подхода в последние годы становится все очевидней. Разрыв между научным содержанием образования, высокими технологиями в сфере производства и полной технической отсталостью быта и других областей ежедневной практической деятельности людей, пренебрежение санитарией и гигиеной на индивидуальном уровне уже отрицательно сказывается на профессиональном и

творческом потенциале общества. Не перешедшие на уровень бессознательного многие профессиональные навыки вступают в конфликт с перешедшими на этот уровень бытовыми привычками, что мешает техническому и научному творчеству, производственной деятельности в сфере высоких технологий.

Поэтому роль общеобразовательных дисциплин в вузовском образовании, особенно в технических вузах, следует рассматривать как способ расширения личного опыта студентов, как метод формирования творческого мышления и плюралистического подхода к проблемам, как мыслительный «полигон» для осознания важнейших общественных проблем, как еще один шанс перевести приобретенные навыки и знания с сознательного на бессознательный уровень.

Не стоит забывать, что важным элементом духовности в науке можно считать нравственный подход и гуманистические цели процесса познания и процесса творчества [6]. Ориентация будущих специалистов на истинные или ложные ценности искажает не только процесс обретения обучающимися общекультурных и профессиональных компетенций, но и приводит к негативным последствиям для научного сообщества и общества в целом. Важное значение приобретает и включение в общекультурные компетенции формирования у студентов представления о таких трансдисциплинарных комплексах, как «науки о человеке». Кроме того, необходимо в рамках этой же задачи изучение вопросов экологии с включением в нее гуманитарных наук как части ноосферы [9]. Такое расширение понятия экологии предполагает пересмотр многих важнейших научных установок в области исследований и практического использования полученных знаний. Акцент на человековедческие и мироведческие подходы в преподавании гуманитарных дисциплин позволит преподавателям полноценно выполнять свою социальную функцию по формированию общекультурных компетенций будущих специалистов технических, экономических и других специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вернадский В.И. О науке. Дубна, 1997.
2. Козлова М.М. Некоторые этические аспекты развития русского естествознания на рубеже XIX-XX вв. //XIII Любимцевские чтения. Ульяновск, 2001.
3. Козлова М.М. Популяризация науки //Россия в зеркале времени. Ульяновск. 2001.
4. Козлова М.М. Роль гуманитарных дисциплин и особенности трансляции знаний в современном высшем образовании // Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. "Создание гуманитарной среды образования". Пермь, 2003.
5. Ленк Г. Междисциплинарность, схемная интерпретация и практика // Науковедение. – 2000. –№ 3.
6. Любимцев А.А. Мысли о многом. Ульяновск, 1997.
7. Мирзоян Э.Н. Н.А.Умов и эволюционное естествознание. Материалы конференции, посвященной 150-летию Н.А.Умова. ИИЕТ РАН. 23 апреля 1996 г.
8. Мочалов И.И. Этические воззрения Н.А.Умова // Независимая газета. 20 апреля 1996.
9. Назаров А.Н. Понятие ноосферной реальности // Науковедение. –2000. – № 2.
10. Стенин В.С. Наука и лженаука // Науковедение. – 2000. –№ 1.
11. Graham Loren R. What Have we Learned About Science and Technology from the Russian Experience. Stanford. California. 1998.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РЕЗИЛИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются основы резилиантного поведения и факторы, способствующие развитию устойчивости в рамках профессиональной деятельности. Представлена характеристика базовых составляющих механизма саморегуляции и регуляции эмоции, включая модифицируемые и немодифицируемые компоненты, их типы и модели. Реализована попытка рассмотреть особенности функционирования эмоциональной памяти через психофизиологические аспекты. Материал может быть использован в рамках подготовки и проведения практикумов и тренингов.

Ключевые слова: саморегуляция, регуляция эмоций, эмоциональная память, резилиантное поведение, когнитивный контроль, модели эмоциональной регуляции.

Любое действие или вид деятельности предопределяет необходимость наличия контроля над собственным поведением и системы, способной регулировать внимание, возбуждение, эмоции и действия, ориентированные на реализацию осознаваемых задач. Данные аспекты, как указывалось в наших предыдущих работах [1,2], приобретают особую актуальность в рамках исследований по резилиантности.

Успешность и результативность резилиантного поведения невозможна без развитого механизма саморегуляции. Саморегулятивный механизм индуцирует развитие таких личностных свойств и способностей, как самосознание, самооценка, самоконтроль, прогнозирование себя и своей деятельности [1]. Данный механизм, включая подвижные и устойчивые составляющие, является базовым для развития *резилиантности* – интегративной характеристики личности, обеспечивающей положительную адаптацию и умение приспосабливаться под перемены различного характера, в том числе в условиях профессиональной деятельности [2]. Проблема регуляции поведения в аспекте резилиантности имеет особую актуальность в условиях обучающих практикумов и тренингов. Данная работа посвящена анализу результатов исследований, в том числе и авторских, полученных за последние годы, в обозначенной сфере как теоретического, так и практического плана.

Проблема регулируемого и саморегулируемого поведения является неким психологическим фундаментом для своего «педагогического аналога» – адаптации. В свою очередь адаптация, как результат адаптационного процесса, обеспечивает накопление положительного опыта, способствует выработке собственной рефлексивной, критической и самостоятельной позиции, развитию необходимых эмоциональных и социальных компетенций.

Саморегуляция чаще всего определяется как явные и скрытые стремления по реализации комплекса целей с учетом временного и контекстуального факторов. Несмотря на сравнительную простоту рабочего

определения, саморегуляция как термин имеет свою историю и множество дискутируемых в научном мире аспектов. По своему содержанию она контрастирует с внешней регуляцией.

В современной психологии и педагогике развития группа саморегуляторных умений часто описывается как "зонтичный концепт" исполнительных функций, которые зависят от нервных сетей, расположенных в передней части человеческого мозга [11].

Внимание и концентрация, равно как контроль собственных эмоций и поведения часто соотносятся с индикаторами успешной или неудачной адаптации в разнообразных сферах, различных контекстах, в условиях повышенного или пониженного риска. Компетенции, относящиеся к исполнительным функциям, используются для определения готовности к обучению и академическим достижениям, равно как и коммуникации в социуме, коммуникативной компетентности [12].

Процесс саморегуляции предполагает наличие изменяющихся и неизменных элементов. Особую актуальность, на наш взгляд, имеют периодически модифицируемые, изменяющиеся факторы, которые независимо от актуализации могут находиться под взаимным влиянием. Данные конструкты могут взаимодействовать и односторонне подвергаться воздействию со стороны промежуточных событий, намеренных интервенций, временного фактора. Блок социокультурных факторов включает в себя систему ценностей, социальные нормы, разнообразные формы поддержки, барьеры и другие компоненты. Комплекс неподдающихся модификации индивидуальных характеристик включает темперамент, генетическую наследственность, физическое состояние и конституцию человека.

Модифицируемые саморегуляторные конструкты предполагают наличие системы целей (целеполагание), сугубо саморегуляторных компетенций, стратегий, инструментальных и экспрессивных умений, системы побуждений, аффективно-эмоционального контроля, элементов автоматизма, самосознания, системы убеждений и др.

Если взять во внимание процесс развития саморегуляции, который можно представить как систему множественных уровней интерактивного контроля, то следует признать реципрокный характер системы контроля и ее иерархичной организации, отражающей и высокоорганизованные, осознаваемые компоненты и произвольные компоненты, основанные на системе стимулов [9].

За последние годы в социальной психологии закрепились точка зрения, в соответствии с которой эмоциональная регуляция может быть формой затрудненной саморегуляции [4,8].

В данной интерпретации саморегуляция представляет собой автоматизированный/кибернетический процесс мониторинга, состоящий из двух основных компонентов. В первую очередь, это процесс контроля, ориентированный на сравнение текущего состояния индивида с желаемым. В качестве второго компонента выступает операционный процесс, который сокращает несоответствия, расхождения между двумя вышеуказанными

процессами [3]. Таким образом, когда человек использует эмоциональную регуляцию, он может сравнивать свое текущее эмоциональное состояние с желаемым и предпринимать соответствующие шаги для их сближения. Подобные саморегулятивные системы обычно соподчиняются на основе иерархического принципа. Это касается и ослабления целеполагания в отношении конкретного поведенческого контроля и его укрепления, ориентированного на более абстрактные принципы. Соответственно, процессы эмоциональной регуляции могут соотноситься и с контролем поведения, и с абстрактными целями. В соответствии с данным подходом, эмоциональная регуляция направляется когнитивными процессами. *Когнитивный контроль* мы понимаем как четко скоординированный процесс контроля, который позволяет подчинять сильные, но ситуационно нецелесообразные поведенческие интенции.

Когнитивный контроль может быть использован в отношении эмоциональных реакций в случаях, когда сильные, эмоционально окрашенные реакции могут навредить вмешательством в размеренные, когнитивно регулируемые ответные действия [6]. Когнитивный контроль включает два основных процесса, которые ассоциируются с отдельными нейронными структурами, первая отвечает за процесс контроля конфликтов, который постоянно и бессознательно фиксирует наличие конфликтов между альтернативными ответными/реакционными тенденциями. Когда подобный конфликт обнаруживается, затрудненный процесс регуляции, включающийся для сдерживания нежелательных, ответных реакций, регулируется в соответствии с уровнем ответного/ реакционного конфликта.

Связь между эмоциональной регуляцией и когнитивным контролем подтверждается многочисленными нейробиологическими исследованиями, которые выявили значимые соответствия между нейробиологическими системами, вовлеченными в обе контрольные системы. Например, переоценка эмоций, которая включает в себя активную повторную интерпретацию значения стимула, с целью уменьшения эмоционального эффекта/ воздействия, в итоге приводит к увеличению активности в поясной коре, которая также поддерживает различные формы когнитивного контроля. Активизация этих контролируемых систем приводит к соответствующим изменениям в активности таких областей, как миндалевидное тело и островок, которые важны для оценки эмоционального соответствия стимула [6]. Подобные открытия подтверждают тот факт, что эмоциональная регуляция может опираться на процессы когнитивного контроля.

Модели саморегуляции и когнитивного контроля играют большую роль в аспекте изучения эмоциональной регуляции. Модели сходятся в вопросе целенаправленного характера процесса контроля. Во всех моделях эмоциональная регуляция интерпретируется как затрудненный вертикально подвижный процесс контроля.

Рассматривая специфику эмоциональной регуляции через основные понятия, такие как «эмоции» и «регуляция», можно выделить две модели: *процессуальную и целенаправленную.*

Процессуальная модель основана на постулате о поэтапной выработке эмоций. На первом этапе человек сталкивается с ситуацией, которая потенциально может инициировать эмоциональный отклик. На втором этапе внимание может быть уделено эмоциональной составляющей ситуации. Третий этап связывают с выработыванием когнитивной оценки ситуации, способной вызвать эмоции. На конечной стадии эмоции проявляются на уровне поведения.

В соответствии с процессуальной моделью, на любой стадии выработки эмоции может включаться механизм регуляции. Особую роль играет то, хочет человек погасить нежелательные эмоции или нет.

Анализируя набор стратегий, используемых для регуляции эмоций, следует выделить ряд наиболее результативных и успешно усваиваемых. Итак, в случае, когда ситуация может привести к нежелательным эмоциональным последствиям, человек может подключиться к выбору ситуации. Можно выбрать другой сценарий, который с меньшей вероятностью приведет к негативным эмоциональным последствиям. Еще одна стратегия, которой можно воспользоваться – это изменение ситуации, для чего предпринимаются специальные действия, снижающие вероятность быть вовлеченным в ситуацию с нежелательными эмоциональными последствиями. В указанных упреждающих формах эмоциональной регуляции стабилизирующая активность субъективно предшествует всплеску эмоций.

Но, если ситуацию невозможно избежать, может быть использована такая стратегия, как концентрация внимания. Данная стратегия предполагает поиск возможности переориентации внимания от стимула, вызывающего нежелательные эмоции. К примеру, люди нередко «уходят в работу», пытаясь отвлечься от неприятностей в отношениях с окружающими людьми и т.д. Еще одна стратегия включает когнитивные изменения, предполагающие когнитивную переоценку происходящего. Сюда же можно отнести регуляцию эмоций, выражающуюся в модуляции ответной реакции.

Несколько иным способом интерпретируется эмоциональная регуляция в рамках *целенаправленной модели*. Существует две основных формы целенаправленной эмоциональной регуляции. Человек, как правило, имеет представление о полезности определенных эмоциональных состояний. Эти представления могут быть результатом словесных инструкций относительно желательности или предпочтительности эмоциональных состояний, *имплицитные* и *эксплицитные убеждения* о полезности этих состояний или абстрактных теорий, моделей эмоциональной регуляции. В ситуациях, когда человек верит, что полезность иных эмоциональных состояний выше полезности имеющихся, это может дать толчок к целенаправленной эмоциональной регуляции.

В соответствии с другим способом, вновь появившаяся цель, задача, норма могут изменить значимость эмоционально заряженной информации. Эмоционально заряженная информация является потенциально релевантной относительно текущей задачи, которая вероятнее всего будет достигнута, в то время как нерелевантная эмоционально заряженная информация, скорее

всего, будет проигнорирована или подавлена. Это возможно, когда соответствующие цели, нормы и задачи могут благоприятствовать различным эмоциональным последствиям. Целенаправленная эмоциональная регуляция может либо способствовать, либо сдерживать эмоциональные состояния, являющиеся гедонистически полезными.

Однако определенные процессы эмоциональной регуляции могут раскрываться в отсутствие эксплицитных целей и отражать некоторые аспекты автоматической обработки. Часть форм эмоциональной регуляции не включают эксплицитные формы контроля над эмоциональными состояниями и даже предполагают наличие попыток воздерживаться от целенаправленных процессов контроля.

Одновременно с этим целенаправленные модели эмоциональной регуляции могут быть дополнены другими видами процессов эмоциональной регуляции.

В первую очередь следует упомянуть своеобразную форму расширения целенаправленной модели, которая связана с основной гедонической потребностью в получении радости и избегания боли. Психологическая важность гедонических потребностей достаточно глубоко изучена классиками психологии (З. Фрейд, К. Юнг и др.), результатом явился классический принцип получения удовлетворения.

Специалисты в области психологии развития выявили, что дети способны проявлять ранние формы самоуспокоения, которые выражаются в усилении сосательного рефлекса или отворачивании от недобрых лиц. Данная форма свойственна малышам в первые три месяца. Подобное гедонистическое поведение появляется независимо от вмешательства взрослого и задолго до того, когда дети смогут образовывать лингвистические образы, поддерживающие абстрактные задачи. Это свидетельствует о том, что регуляция эмоций, ориентированная на реализацию потребности, поддерживается простыми сублингвистическими процессами. Естественная природа гедонистических потребностей подтверждена результатами исследований, свидетельствующими о том, что стремление получить позитивный аффективный стимул и избежать негативный у взрослых может срабатывать автоматически, без сознательных интенций [5].

Более того, гедонистические предубеждения относительно обработки информации отражают важные аспекты бессознательного. Результаты исследований в данной области позволяют предположить, что основные гедонистические тенденции могут оставаться неизменными в рамках человеческой психики на протяжении всей жизни [10]. Однако человеку свойственно включаться в выборочную критику информации, несущей угрозу, искусственно завышать свои достижения в корыстных целях или опускаться относительно имеющихся социальных систем. Отметим, что уклон в защитную позицию ассоциируется с активностью нервной системы в таких её частях, как вентромедиальная префронтальная кора, которая вовлечена в регуляцию эмоций. В то же время защитная позиция не связана с активизацией областей головного мозга, которые поддерживают активную

саморегуляцию с условием того, что защитная позиция вырабатывается различными процессами, но не регуляцией эмоций для достижения целей.

Регуляция эмоций в *целях достижения потребностей* по составу задач несколько уже, так как гедонистические потребности ориентированы на положительный жизнеутверждающий результат в настоящем. Это связано с тем, что задачи человека носят скоротечный характер, вследствие чего между регуляцией эмоций, связанных с реализацией потребности, и саморегуляторными усилиями по реализации долгосрочных задач возможен конфликт. Так, эмоциональный дистресс может вызвать процесс регуляции эмоций по достижению целей для получения приоритета над целенаправленными формами саморегуляции. В стрессовом состоянии человек может прибегать к пагубным для себя действиям с целью эмоциональной регуляции, ориентированной на реализацию потребности. Однако данная форма регуляции имеет важные преимущества. Устойчивые негативные эмоциональные состояния приводят к значительным психологическим потерям, так как мобилизуют много душевных и физических сил. В подобных ситуациях большие надежды возлагают на регуляцию эмоций, благодаря чему достигается гибкость в использовании средств достижения гедонистически ориентированных результатов.

Второй подтип целенаправленной модели регуляции эмоций основан на гуманистическом подходе и немалой части религиозных традиций. Эти, на первый взгляд, несоизмеримые парадигмы пересекаются в основах саморегулятивного процесса, выходят за рамки характеристик субъекта и касаются всех аспектов жизнедеятельности человека. В рамках *личностно-ориентированной концепции регуляции эмоций* жизнедеятельность человека координируется благодаря интеграции различных подсистем и процессов, актуальных для поддержки выбранного курса действий. Личностно-ориентированная модель обеспечивает своеобразную «внутреннюю демократию» путем регуляции действий человека в единстве с внутренними потребностями, мотивами и личным опытом. Данная интегративная сеть личностных систем тесно связана с вегетативной нервной системой. Этот вид регуляции не может быть связан определенной целью, скорее речь может идти об объединенных чувствах и интуиции в отношении наиболее подходящего способа действий.

В целом можно выделить два способа, с помощью которых эмоциональная регуляция может координировать функционирование всей личности. Первый вид регуляции может предотвращать «западание» в специфических эмоционально-мотивационных состояниях, обеспечивая таким образом гибкость личности. Второй может выражаться в фасилитации эмоциональных перемен. Регуляция эмоций способна обеспечить когерентность жизнедеятельности личности и её роста. В данном случае речь идет о стратегиях эмоциональной регуляции, которые способствуют развитию умения анализировать и оценивать на когнитивном уровне эмоциональный опыт личности. Сюда можно отнести выражение своего эмоционального

состояния в письмах, дневниках, физические и дыхательные упражнения, а также специальные упражнения и приемы, используемые в условиях тренинга.

Одним из самых сложных понятий, нередко неподдающихся коррекции в условиях тренинга, является *эмоциональная память*, которая может являться как сдерживающим, так и провоцирующим фактором в рамках профессиональной деятельности.

Вспоминание о событиях, ситуациях, или человеке может вызвать трепет восхищения, накал гнева или горечь. Эмоции, вызванные воспоминанием о событии, ощущаются не столь сильно, как исходно, и, тем не менее, воспоминания могут быть приятными или болезненными. *Эмоциональная память* делает более убедительной концепцию, что мысли могут так же вызывать эмоции, как и эмоции позволяют запоминать информацию об окружающем мире.

К сожалению, воспоминания, которые мы хотим забыть, имеют большую силу, нежели приятные. К примеру, вызванный эмоциональной памятью гнев будет доставлять больше неприятных моментов, чем приятное воспоминание о прошлых романтических отношениях. Гнев требует от человека действий по защите себя, ответной реакции или защиты своих прав до тех пор, пока проблема не решена. В то время как воспоминания о позитивных, радостных событиях не принуждают ни к каким действиям.

Большая часть эмоциональных воспоминаний появляется в ответ на сигналы внешней среды. Определённый предмет, дата могут вызвать эмоциональное воспоминание. Вообще всё, что связано с нашим восприятием окружающего мира, может быть триггером эмоциональной памяти.

Человеку свойственно хорошо запоминать важные события своей жизни. Эмоциональный опыт, независимо от того, плохой он или хороший, оставляет глубокие следы в памяти. Известно, что наша память и воспоминания образуются благодаря функционированию разнообразных систем, которые в целом можно разделить на две большие категории: системы, которые поддерживают сознательную память (эксплицитные системы), и системы, которые сохраняют информацию бессознательно (имплицитные системы). Воспоминания, касающиеся различных эмоциональных ситуаций, чаще всего сохраняются в обеих системах. В целях более глубокого понимания механизма работы эмоциональной памяти рассмотрим психофизиологические основы её образования и функционирования.

Процесс образования эмоциональной памяти предполагает обработку эмоциональных событий в сенсорной системе с последующей передачей в медиальную височную долю и миндалевидное тело. Результатом передачи информации в височную долю является образование эксплицитной памяти об эмоциональной ситуации, а в миндалевидное тело – образование эмоциональной памяти [7]. Когда сигнал, подаваемый памятью человека, появляется и обрабатывается сенсорной системой, это приводит к восстановлению в сознательной памяти информации об эмоциональных событиях в медиальной височной доле. А восстановление в миндалевидном теле приводит к выражению эмоционального отклика.

Большая часть того, что мы знаем о нейронных системах, которые обрабатывают и отвечают на эмоциональные стимулы, базируется на исследованиях, интерпретирующих теорию Павлова об условном рефлексе страха в качестве поведенческой парадигмы. При выработке условного рефлекса страха субъект получает нейтральный условно-рефлекторный сигнал, как правило, звук, за которым следует вызывающий отвращение безусловный стимул, обычно в форме ударов электрическим током. Постепенно условно-рефлекторный стимул начинает вызывать обусловленную эмоциональную реакцию, которая, как правило, обостряется использованием угрожающего раздражителя, к примеру, хищников. Обусловленные эмоциональные реакции включают изменения вегетативной нервной системы (ВНС) на уровне поведения, а также гормональной активности, вызываемой условно-рефлекторными стимулами после сравнения и сопоставления пробного научения с предыдущими состояниями. Ситуации с психологической обработкой страхом часто использовались для изучения механизмов запоминания и научения, как у животных, так и у людей. У людей реакции вегетативной нервной системы, как правило, бывают умеренными. Условный рефлекс вызывает реакцию со стороны вегетативной нервной системы у людей, даже когда она скрыта и не позволяет, таким образом, включаться самосознанию в момент научения или тестирования. Это доказывает, что условно-рефлекторный страх является имплицитной формой учения и запоминания.

Процесс обработки условно- и безусловно-рефлекторных стимулов происходит в боковой части миндалевидного тела и других частях головного мозга. Совмещение условных и безусловных рефлексов в латеральной части инициирует синаптическую пластичность, что приводит к образованию усвоенных ассоциаций между двумя рефлексам. Когда условный рефлекс проявляется позже, это приводит к восстановлению ассоциативной памяти в латеральной части миндалевидного тела, после чего сигнал передается в центральную часть. Данная реакция соединяет гипоталамус и стволочную часть, которые контролируют поведенческую, вегетативную и гормональную реакцию, что, в свою очередь, помогает организму справиться с угрозой. Пластичность обнаруживается и в других областях миндалевидного тела, таких как базальное тело и центральное ядро. Зависят ли подобные изменения от функциональных особенностей латеральной части, пока не установлено.

Молекулярный механизм пластичности в боковой части амигдалы находится в стадии активного изучения, как с использованием фармакологических средств, так и в рамках сугубо психологических экспериментов в исследовательских парадигмах с долгосрочным потенциалом, таких как клеточная модель научения.

Активизация работы миндалевидного тела и вегетативной нервной системы может происходить в условиях скрытых эмоциональных состояний. Подобные безусловные реакции подтверждают, что амигдала задействована в имплицитной обработке эмоций. И условные, и безусловные эмоциональные стимулы вызывают активизацию миндалевидного тела и

вегетативные ответные реакции независимо от сознательного распознавания и понимания стимула [7].

Следует особо отметить, что миндалевидное тело не способно функционировать «без поддержки» в условиях выработки рефлекса страха. Это часть огромной цепи, включающей не только системы сенсорных чувствительных импульсов и двигательных реакций, но и системы, которые способствуют обработке контекстуального стимула и регуляции реактивности миндалевидного тела. Амигдала непосредственно связана с обработкой положительных эмоциональных стимулов.

Таким образом, в состоянии эмоционального возбуждения мы образуем семантические и эпизодические воспоминания об эмоционально заряженных ситуациях. Подобные воспоминания вместе с тем являются когнитивными образами эмоциональных ситуаций, которые скорее можно идентифицировать как воспоминания об эмоциях, а не эмоциональные воспоминания.

Эмоциональное возбуждение часто приводит к более сильным воспоминаниям. Это касается эксплицитных воспоминаний, связанных с эмоциональными ситуациями. Данное утверждение не вызывает сомнений, но все же следует упомянуть о двух предостерегающих фактах. Во-первых, когда эмоциональный опыт вызывает очень сильные, живые воспоминания, которые легко воспроизводятся, эти воспоминания не являются более отчетливыми в деталях, чем те, которые являются не эмоциональными. Наша уверенность в воспоминаниях об эмоциональных событиях не всегда бывает обоснованной. Во-вторых, потеря эксплицитной памяти может быть связана с эмоционально окрашенными ситуациями.

Эмоциональные воспоминания – мощный способ ориентироваться в настоящем и готовиться к будущему. К сожалению, человек может непреднамеренно применить такой же подход к отношениям с людьми, где полные или неполные эмоциональные воспоминания взаимодействуют с желанием иметь успешные, продуктивные и просто приятные отношения в своей жизни. Хотя, иногда эмоциональные воспоминания говорят нам о правде, которую мы не хотим признавать. Интерпретация эмоциональных воспоминаний, в любом случае, носит индивидуально-личностный характер, равно как и выбор стратегий эмоциональной регуляции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Валиева Ф.И.** Саморегуляция в аспекте социально-профессиональной адаптации // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – №3(179).– С.86-93.
2. **Валиева Ф.И.** Резилиантность как фактор социально-профессиональной адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. –2014. – № 2. – С. 39-50.
3. **Carver, C.S., & Scheier, M.F.** On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press, 2001, 460p.
4. **Larsen, R.J.** Toward a science of mood regulation. Psychological Inquiry, 11, 2000, P.129–141.

5. **Neumann, R., Furster, J., & Strack, F.** Motor compatibility: The bidirectional link between behavior and evaluation. In J. Musch & K. C. Klauer (Eds.), *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003, P. 371-391.
6. **Ochsner, K.N., & Gross, J.J.** Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Currents Directions in Psychological Science*, 17, 2008, P.153–158.
7. **Phelps, E.A.** Emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala. *Annul Rev. Psychol.*, 2006, P.27-53.
8. **Tice, D. M., & Bratslavsky, E.** Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 2000, P.149–159.
9. **Toates, F.** A model of the hierarchy of behavior, cognition and consciousness. *Consciousness and Cognition*. Vol. 15, 2006, P. 75-118.
10. **Roese, N.J., & Olson, J.M.** (2007). Better, stronger, faster: Self-serving judgment, affect regulation, and the optimal vigilance hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 2007, P.124–141.
11. **Rothbart, M.K., Sheese, B.E., & Posner, M.I.** Executive attention and effortless control: linking temperament, brain networks and genes. *Child Development Perspectives*. Vol. 1, 2007, P.2-7.
12. **Rueda, M.R., Posner, M.I., & Rothbart, M.K.** Attentional control and self-regulation. In R.F.Baumeister & K.D.Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* – New York: Guilford Press, 2004, P.283-300.

УДК 378.1.014.25

А.В. Хохлов, М.М. Козлова
Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ГРАММАТИКИ УСТНОЙ РЕЧИ
ИНОСТРАННЫХ СТАЖЕРОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Особенность обучения иностранным языкам взрослых людей при краткосрочном обучении состоит в насыщенности учебного материала, устойчивом внимании слушателей во время аудиторных занятий, а также установке на прочность запоминания. Но краткосрочность пребывания в языковой среде и интенсивность занятий притупляет остроту восприятия учебного материала, нейтрализует благоприятное влияние языковой среды. Объем информации обогащает речь лексикой, но отрицательно сказывается на правильности ее грамматического оформления.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей-русистов, зарубежные стажеры-филологи, обучение иностранным языкам взрослых, краткосрочное обучение.

Основной задачей краткосрочных курсов русского языка для учителей-русистов является создание «оптимальной системы совершенствования педагогического мастерства всех учителей» [4: 55], т. е. в нашем понимании, совершенствование их профессиональной компетенции.

Под профессиональной компетенцией преподавателя русского языка как иностранного мы понимаем целостную систему общих и частных знаний из лингвистики, психологии, социо- и психолингвистики, педагогики и

методики, а также совокупность профессионально-методических навыков и умений, необходимых для его творческой педагогической деятельности в условиях преподавания русского языка иностранным учащимся за рубежом [16]. Важнейшей составной частью профессиональной компетенции является коммуникативная компетенция, т.е. совершенное владение преподаваемым (русским) языком с точки зрения нормы, узуса и стиля на уровне филологически образованного его носителя. В соответствии с этим положением овладение языком должно быть не только контекстно и ситуативно адекватным, нормативным, но и профессиональным при использовании его как средства обучающей деятельности, что является подчас весьма трудным для иностранных филологов в силу интерферирующего влияния родного языка.

Необходимость совершенствования устной речи на русском языке стажеров-филологов, учителей-русистов, в частности, ее грамматического аспекта, обусловлена тем, что значительное количество ошибок (в среднем 31%), учащиеся допускают при употреблении основных средств выражения пространственных отношений в русском языке.

В отличие от других типов обучения, курсы повышения квалификации зарубежных учителей-русистов имеют целью не столько овладение новыми навыками и умениями, сколько обогащение и совершенствование уже имеющихся у них навыков, т.к. краткосрочная форма обучения является по своему характеру лишь дополнительной [16]. В этой связи особое значение приобретает предварительное (стартовое) определение уровня подготовленности учащихся, как в теоретическом, так и в практическом плане, что предполагает, во-первых, анализ результатов начального тестирования, а во-вторых, знание цели, объектов совершенствования и его уровня. Объективность результатов предварительного тестирования позволяет выявить коммуникативные потребности и намерения учащихся, а также успешно сформировать учебные группы, и, следовательно, в целом служит оптимизации учебного процесса.

У слушателей краткосрочных курсов в возрасте от 24 до 40 лет, изучавших русский язык в течение 5-6 лет в высших учебных заведениях вне русской языковой среды, сформированы основные речевые лексические и грамматические навыки, некоторые из которых нуждаются, однако, в определенном совершенствовании. Так, большой пассивный запас слов, имеющийся у стажеров, обеспечивает понимание различных по стилю и назначению учебных материалов, более адекватно при чтении, чем при аудировании. Слушатели, в основном, свободно владеют разговорной речью, однако наблюдается недостаточная ее идиоматичность, редкое и не всегда адекватное использование фразеологических сочетаний, синонимов, а также некорректное употребление в спонтанной речи глагольных и предложно-падежных грамматических конструкций. В этой связи основное внимание в учебной работе на курсах должно быть обращено не на развитие речи вообще, а на активизацию и совершенствование ранее сформированных речевых грамматических навыков и умений с учетом интерферирующего

влияния родного языка учащихся. Данный тип обучения в наибольшей степени оправдывает себя лишь при ограничении целей обучения, достигаемом, прежде всего, выявлением того конкретного вида речевой деятельности, практическое овладение которым необходимо для данного контингента учащихся [11,12].

Уровень профессиональной (педагогической) компетенции стажеров-филологов, учителей-русистов предполагает совершенное владение грамматическим явлением русского языка, вообще, в том числе основными средствами выражения пространственных отношений, т.е. нормативно правильное и коммуникативное адекватное употребление этого грамматического материала в устной речи в естественных коммуникативных условиях. Это возможно при условии сформированного речевого механизма неродного языка, обеспечивающего коммуникацию (реализацию речевой интенции) «по чувству», на уровне владения лингвистически образованного носителя языка [5]. Однако владение иностранным языком вне естественной языковой среды обуславливает наличие устойчивых, типичных для определенной национальности (связанных с интерферирующим влиянием родного языка) ошибок. Для преодоления такого некорректного оформления речевых высказываний, проявляющегося в неточном (неадекватном речевой задаче и условиям коммуникации) выборе грамматического языкового средства, требуется дифференцированный подход в методике обучения этим явлениям в краткосрочном курсе повышения квалификации, подразумевающий последовательность прохождения материала, этапность и формы работы. По нашему мнению, дифференциация должна осуществляться с учетом данных психологии речи, психолингвистики, педагогики и методики. Таким образом, совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на материале основных средств выражения пространственных отношений русского языка в рамках коммуникативного обучения иностранному языку, как процессу «постижения» одной и той же объективной действительности, но иначе «категоризованной», «отлитой» в «общественно осознанные национальные формы», должно протекать с учетом ряда факторов. Во-первых, проблемы овладения системой пространственных представлений и специфических для каждого языка способов выражения; во-вторых, психолингвистических проблем порождения иноязычного речевого высказывания; в-третьих, особенностей процесса совершенствования речевых грамматических навыков и умений в условиях краткосрочного обучения; в-четвертых, возрастных психологических особенностей взрослых учащихся.

Сложность усвоения иностранными учащимися разветвленной системы основных средств выражения пространственных отношений русского языка, отражающей особенности репрезентации категории пространства в языке, связана, по нашему мнению, в частности, и с тем, что идея пространства объединяет две взаимосвязанные сущности: а) пространство как предмет объективной действительности (вверх, вниз, справа) и б) пространство как признак, формирующие предметную и признаковую области данной

категории и обуславливающие значительные расхождения в плане содержания (различия в средствах выражения пространственных значений).

В настоящее время существует три основных подхода к обучению грамматическому аспекту устной речевой деятельности:

- 1) лингвистический;
- 2) психофизиологический;
- 3) психолингвистический.

Хотя современная психолингвистика предлагает несколько моделей порождения речевого высказывания, все они базируются на исследованиях Л. С. Выготского о трехуровневой системе речепорождения, состоящей из трех этапов – семантического (смыслового) развертывания; лексикограмматического развертывания и звуковой реализации. Дискуссионный вопрос о природе «внутренней речи» решается Л.С. Выготским также на основе вышеизложенных уровней: первые 2 уровня отнесены в план «внутренней речи», 3 уровень – «внешняя речь» [5: 358]. «Внутреннюю речь» Он рассматривает не как «речь минус знак», а как особую в плане функционирования «речевую функцию» [5:359-360]. Данная проблема актуальна для разработки нашей методической системы, т.к. известно, что для большинства изучающих иностранный язык характерно использование внутренней речи на родном языке в процессе оформления мысли на иностранном языке. Мышление взрослого как бы отливается в формы его родного языка. Это явление особенно распространено в процессе иноязычной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком: говорящий (или пишущий) выражает на чужом языке мысли уже после того, как они предварительно оформлены на родном языке. Вместе с тем, создавая экспериментальную систему совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, необходимо, с нашей точки зрения, исходить из того, что преодоление «переводного» владения иноязычной речью возможно на основе активизации умственной деятельности учащихся в ходе речевой тренировки на базе проблемных ситуаций [6,7,8]. Такая познавательная деятельность на иностранном языке способствует корректному выражению вновь образующихся в сознании учащихся понятий непосредственно на изучаемом языке, т. е. осуществлению прямого кодирования. Нужно стремиться к тому, чтобы процесс обучения иностранному языку был нацелен на достижение учащимися беспереводного владения иноязычной речью уже при реализации общего замысла (на II этапе порождения речи), осуществляемом в речевых структурах изучаемого языка, т. к. «переводное» владение языком свидетельствует о несовершенстве, несформированности «внутренней речи» на иностранном языке, что обусловлено недостаточным закреплением во внешней реализации речи следующих компонентов: слов, словосочетаний, грамматически и синтаксических структур [10,13,15].

Смысловая организация высказывания в речемыслительном процессе, связанная с «внутренней речью», исследуется нейролингвистикой. Анализ речи больных свидетельствует о наличии у них двух типов речевых

расстройств, обусловленных нарушениями, во-первых, на этапе внутреннего программирования высказывания («смысловое синтаксирование»), во-вторых, на этапе грамматического структурирования [9].

В первом случае наблюдаются трудности построения развернутого высказывания, отдельных предложений, т. е. «компоновки смыслов» при сохранности моторных, сенсорных и грамматических компонентов речевого процесса. Во втором случае, они ведут к неправильному внутреннему программированию высказывания и его грамматическому оформлению при сохранности сенсорных и моторных компонентов, что подтверждает гипотезу о существовании различий между этапом смысловой организации высказывания и его синтаксическим структурированием. Из этого следует вывод, что нарушения формы высказывания появляются не на уровне «словесного синтаксиса», а на более глубинном уровне «смыслового синтаксирования», когда учащийся еще не очень четко представляет, что он скажет на иностранном языке, т. е. ошибочное употребление формально-семантических средств в речи происходит за счет «наложения» родного и неродного языка и свидетельствует о возможной ошибочности смыслового синтаксирования иноязычного высказывания. Иными словами, ошибки в речи возникают не столько из-за незнания грамматики, сколько из-за отсутствия смены установки родной речи установкой чужого [9].

Поэтому речевая практика на чужом языке должна образовывать мощную фиксированную установку, создаваемую, на краткосрочных курсах повышения квалификации учителей-русистов особой, располагающей атмосферой аудиторных занятий, максимальным использованием положительного влияния естественной языковой среды, глубокой мотивированностью учебного процесса и, вместе с тем, ориентацией и фиксацией внимания учащихся на спонтанном использовании в речи изучаемых языковых явлений. Лишь в этом случае станет возможным преодоление различных нарушений языковой нормы. Следовательно, задача заключается в том, чтобы соответствующим построением обучения обеспечить переключение установки слушателей с родной речи на чужую в соответствии с закономерностями образования и взаимной смены установок.

В различных схемах речепорождения обязательно выделяется этап «словесно-грамматического» оформления, т. е. грамматико-синтаксическое оформление мысли. Этот этап отвечает за логичность и синтаксическую правильность речевого высказывания, представляет собой взаимосвязь двух фаз – «смыслообразующей» и «формулирующей» [5:74]. Первая характеризуется наличием у говорящего общего «замысла», формированием основного смысла высказывания. Для этого говорящему необходимо проявить свой лингвистический опыт, «чувство языка», знание условий и правил употребления языковых единиц [5:75]. Именно во взаимосвязи «смыслообразующей» и «формулирующей» фаз речепорождения и выступает диалектическое единство мышления и языка, смысла и понятия. Такая «связность» этих двух фаз объясняет, почему при актуализации «понятийного поля» актуализируется и его вербальное выражение. Речевая деятельность

человека представляет собой единство стереотипного и нового: стереотипное – продукт ранее образовавшихся нервных связей, новое – то, что не может быть осуществлено функционированием уже образовавшихся связей и требует появления новых нервных связей, возникающих на основе взаимодействия и внутреннего переструктурирования. Это возможно лишь благодаря действию «динамической стереотипии», впервые исследованной И. П. Павловым.

По нашему мнению, стереотипные речевые связи могут быть созданы в ходе совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на основе формирования морфолого-синтаксических стереотипов на уровне сочетания слов, что происходит, как правило, вследствие их многократного восприятия и употребления в речи. Таким образом, в результате становления данных стереотипов, корректное, автоматизированное пользование грамматическим материалом происходит без обращения к правилам их функционирования. Поэтому при изучении иностранного языка необходимо добиваться автоматизации там, где «ей надлежит быть» [1, 2: 90]. Как справедливо отмечает С. Ф. Шатилов, ситуативно и контекстно мотивированные речевые стереотипы, формируясь в речевой деятельности под влиянием меняющихся условий речевой коммуникации, приобретают динамизм, становясь речевыми динамическими стереотипами и определяя тем самым автоматизированное течение речевых процессов, а также стабильность, ситуативную, контекстную мотивированность и правильность употребления языковых средств.

Основной предпосылкой успешности образования новых речевых связей на родном языке является то, что главным звеном речевой стереотипии является стереотип слова с вложенными в него категориальными связями. Грамматически и семантически правильные предложения легко порождаются на родном языке потому, что слова-носители основной эмоционально-коммуникативной нагрузки, с которых начинается формирование высказывания, актуализируются со своими категориальными связями. Они не только определяют место и форму друг друга, но вовлекают в действие остальные компоненты высказывания. При порождении высказывания на родном языке главную роль играют действия по конкретизации категориального элемента, а в иностранном языке – замена (или субституция) в стереотипном словосочетании отдельных элементов. Поэтому эффективность совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов зависит от увеличения доли конкретизации категориальных связей за счет субституции в готовых стереотипах. Этому же способствует умение приблизить функционирование иноязычной речевой стереотипии к динамической стереотипии родного языка.

Для реализации основного условия полноценного речевого общения, направляющего внимания говорящего не на то, «как сказать», а на то, «что сказать», внешняя реализация высказывания, все действия произнесения должны быть полностью автоматизированы. В то же время, одна и та же мысль может быть выражена разными средствами. Поэтому принцип организации и презентации материала «от формы к содержанию», создающей

благоприятные условия для формирования грамматических автоматизмов на основе синтагматической стереотипии, может рассматриваться как эффективный лишь на начальном этапе обучения. Но на этапе совершенствования он не формирует речевую парадигматическую стереотипию, как основу автоматизированного выбора и отбора грамматических средств изучаемого языка, адекватных речевой задаче и ситуации общения. Формированию парадигматической стереотипии способствует организация речевого материала соответствующая принципу «от содержания к формам его выражения». Реализация такого функционального подхода на этапе совершенствования создает широкие возможности для активизации в речи грамматического материала, организованного с учетом общности соответствующих грамматических средств, которые служат выражению определенных представлений и понятий слушателей.

Таким образом, для успешного овладения определенным грамматическим материалом необходимо методическое осмысление и выделение общих языковых категорий, заключающих в себе частные случаи функционирования лингвистических единиц в конкретных речевых ситуациях, а также обеспечение их исчерпывающего варьирования и отработки в разнообразном лексическом наполнении, синтаксических моделях. Преимущество этого подхода состоит в снятии нагрузки с механической памяти учащихся и сокращение объема учебного материала при том же количестве передаваемых знаний. Специфику процесса совершенствования иноязычной речевой деятельности у взрослых большинство исследователей связывает с деформацией памяти и значительно большей развитостью у них аппарата аналитического (логического) мышления. При этом имеется в виду преимущественно канал, по которому информация проходит в долговременную память через осознание объекта запоминания (структурные правила, слова и т.д.), поскольку навыки механического запоминания утрачены.

По нашему мнению, именно таким образом осуществляется овладение грамматическим материалом иностранными стажерами-филологами. Как отмечает большинство психологов и методистов, возраст сам по себе не снижает способности к овладению иностранным языком. При обучении взрослых дополнительные трудности, как правило, связаны с неуверенностью в себе, боязнью допустить ошибку. В то же время, взрослые обладают более развитыми волевыми качествами, целеустремленностью. Поэтому обучение иностранному языку в зрелом возрасте должно осуществляться на таком материале, который бы соответствовал потребностям общения и сферам интересов учащихся и для овладения которым необходимо преодолевать определенное напряжение, трудности, создаваемые, в частности, новизной вовлечения в учебный процесс новых языковых единиц. Трудности обусловлены тем, что овладение грамматическими явлениями часто сводится к механическому запоминанию большого количества образцов применения формы в различных ситуациях. В этом случае усвоение грамматической темы дробится на фрагменты, создавая

у учащихся впечатление о безграничном количестве языковых форм и случайности их употребления. Поэтому наиболее целесообразным при совершенствовании грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов представляется, во-первых, презентация формальных структур как смысловых (с обязательной опорой на родной язык), а во-вторых, визуальная презентация языкового материала (по сравнению с презентацией, основанной на чисто слуховом восприятии), способная сформировать у учащихся особенно прочное и точное запоминание необходимого материала [2,4].

С нашей точки зрения, проблема эффективности краткосрочного обучения должна решаться и с учетом механизмов процесса забывания, исследованных И. П. Павловым, в частности, положения о том, что угасшие рефлексы требуют для своего возобновления меньшего количества повторений, чем для их начального образования. Вместе с тем, психологи отмечают, что сходство материала, а также длительное его изучение, оказывает не только положительное, но и отрицательное влияние на ход совершенствования владения им.

Языковой материал всегда характеризуется большей или меньшей степенью трудности для запоминания. По данным психологии, овладение двумя (и более) связями, имеющими общие и известные элементы, является многоступенчатым процессом, включающим ряд своеобразных ступеней формирования навыков владения лингвистическим материалом: дифференцирование, эмансипацию и автоматизацию.

Так, на первой ступени при рецепции материала наблюдается осознание каждого отдельного звена, но при репродукции этого звена могут активизироваться и другие, так как они еще не прочно закреплены в памяти учащегося. На второй ступени несколько частей материала, вначале объединенных в сознании, «эмансипируются» друг от друга. На третьей ступени при репродукции уже не происходит одновременная активизация нескольких частей материала. В то же время, трудности в репродуцировании учебного материала ведут к такой активизации. Выделенные Л. А. Шварцем этапы существуют во взаимосвязи в процессе учебного или естественного общения. Ввиду этого, главным в системе овладения учащимися знакомым материалом можно считать нахождение межъязыковых различий и максимальное акцентирование внимания учащихся на этом материале. Такая схема использована при создании экспериментального комплекса упражнений для совершенствования грамматического аспекта выражения пространственных отношений русского языка в процессе создания определенного уровня профессиональной компетенции учащихся. Как правило, в естественной устно-речевой деятельности теоретическими языковыми знаниями носители языка и люди, владеющие им как средством общения, не пользуются. Грамматические закономерности, функционируя в языковом сознании человека как речевые операции и действия, возникают в виде правил лишь тогда, когда говорящего подводит «чувство языка», и он замечает ошибку.

Такие знания реализуются в языковых дискурсивных операциях, которые мы (вслед за С. Ф. Шатиловым) определяем как языковые навыки. Это, в первую очередь, определенных рода грамматические операции, предполагающие образование грамматических конструкций на основе правил и являющиеся составными частями дискурсивных действий. Если в основе речевых навыков лежат речевые автоматизмы, создающие «чувство языка», то в основе языковых операций – дискурсивность операций и теоретические лингвистические знания о языковых явлениях, овладевая которыми учащиеся осмысливают языковые средства, приобретают способность контролировать правильность своей речи. Создавая сознательную основу для овладения речевыми грамматическими навыками, языковые навыки (вместе с речевыми) осуществляют самоконтроль корректности и адекватности речи. Поэтому для совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов наряду с условно и подлинно-коммуникативными должно быть использовано некоторое количество коммуникативных (в частности, языковых) упражнений, способствующих осмысленному усвоению грамматических правил и более точному их использованию в устной коммуникации. Один из видов коммуникативных умений – говорение – включает частные (диалогическое и монологическое) умения.

Поскольку, психофизиологическая природа навыков и умений различна, умение учащихся оперировать языковыми фактами вне связи с их коммуникативно-речевой функцией не переходит в грамматически правильное говорение. Поэтому попытки создать умения путем выполнения некомуникативных (языковых) упражнений, не приводят учащихся к безошибочному автоматизированному употреблению грамматических явлений в речи. Как справедливо отмечает С. Ф. Шатилов, грамматические операции и сознательный выбор грамматических средств при обучении противостоят автоматическому течению динамического грамматического стереотипа. Наше понимание термина «навык» определяется положением о том, что автоматизировать в речи можно и нужно лишь языковые средства, но не само содержание (мысль), т. е. речевое действие, являющееся единицей речевой деятельности: «До уровня навыка могут быть отработаны действия только операционального аспекта деятельности – лексического, грамматического и фонетического, лексические операции (навыки). Эти речевые операции (или речевые навыки) носят аспектный характер и в единстве дают новое качество – речевое действие. Речевое действие как единица деятельности является новым речевым образованием (для выражения какой-либо мысли), отличное от речевых операций (навыков) как его компонентов.

Как отмечает А. А. Леонтьев [12], в основе автоматизированности речевых операций лежат стереотипные речевые связи на всех уровнях языка, обеспечивающие безошибочность, стабильность их выполнения в отношении качества и времени. В этом случае при совершенном владении языком в речевой деятельности функционируют технические и собственные речевые (грамматические и лексические) навыки в их органическом единстве в разных видах речевой деятельности. Под речевыми грамматическими

навыками, (отражающими лингвистическую природу каждого языка) в экспрессивных видах речевой деятельности (говорение и письмо) понимаются автоматизированные грамматические операции выбора и вызова синтаксико-морфологических структур предложения (стереотипов), а также их реализации (структурирования) в соответствии с условиями их употребления в устной (ситуативной и контекстной) коммуникации в соответствии с языковыми и стилистическими нормами устной речи. В теоретической литературе по-разному определяют основу, на которой происходит формирование навыков: 1) знания, способные обеспечить обобщенную и полную систему ориентиров; 2) сознательное усвоение (воспроизведение) языкового материала, причем автоматизация касается лишь речевой модели (синтаксического навыка), не затрагивая морфологические, лексические и др. навыки [3]. Нам представляется более справедливым положение С. Ф. Шатилова о том, что формирование навыков и умений происходит параллельно (одновременно), в то же время, в силу их принципиального отличия целесообразно выделять трудности овладения каждым из них, чтобы преодолевать их с наименьшими затратами нервных усилий и большей безошибочностью.

Наиболее распространенная схема поэтапного формирования речевых грамматических навыков, учитывающая их основные качества (единство автоматизма и сознательности, фиксированности и лабильности, устойчивости (стабильности) и изменчивости, базируется на исследованиях С. Ф. Шатилова и состоит из трех этапов [16]:

- ориентировочно-подготовительного;
- стереотипизирующе-ситуативного;
- варьирующе-ситуативного.

На I этапе проводится ознакомление иностранных учащихся с новым для них грамматическим материалом и создание ориентировочной основы формирования навыка, что выражается в первичном выполнении языкового и речевого грамматического действия по образцу, осуществляющееся путем подражания, «прилаживания» его к определенному образцу.

II этап представляет собой автоматизацию речевого грамматического действия, т.е. формирование грамматического стереотипа, создаваемого путем многократного повторения в устной речи изучаемого грамматического материала на ограниченном материале, что дает возможность варьировать лексические единицы. Данный процесс, продолжающийся и на III этапе, обычно изолирован от других, особенно в условиях отсутствия естественной языковой среды. Основной целью II этапа является, таким образом, целенаправленная речевая тренировка грамматической формы (структуры), изолированно и в естественной речевой функции в однотипных микроситуациях с целью формирования первичных грамматических речевых стереотипов. На II этапе формирования навыков большее значение имеет форма изучаемого языкового материала, поскольку объем используемого учащимися в речи языкового материала достаточно ограничен. Если конечной

целью обучения является создание определенного уровня коммуникативной компетенции, форма должна быть максимально правильной.

Целью III этапа является дальнейшая автоматизация речевых навыков владения грамматическими явлениями в варьируемых условиях языковой тренировки, т.е. формирование не только автоматизированности и стабильности навыка, но также его гибкости, способности к переносу.

Своеобразие процесса совершенствования владения иноязычным речевым материалом в условиях языковой среды и при обучении филологов состоит в том, что ориентировочно-подготовительный (I) этап становится этапом создания у учащихся генерализованного представления о системе определенных языковых средств изучаемого языка, что предполагает, прежде всего, систематизацию и углубление знаний о средствах выражения грамматического явления в изучаемом языке в сопоставлении со средствами родного языка. Методической задачей здесь является выделение специфических признаков основных средств выражения пространственных отношений русского языка, т.е. создание ориентировочной основы действия. Для выполнения этой задачи нужно проводить системное обобщение наиболее употребительных и изучаемых на краткосрочных курсах русского языка ППК пространственного значения в сопоставительном плане (с опорой на родной язык учащихся), обращая особое внимание на их функциональные связи. Это позволяет определить ориентиры, обеспечивающие последующее корректное употребление фрагментов категории пространства в устной спонтанной речи учащихся; осознать внутренние логические (в частности, парадигматические) связи между ними и осуществить тем самым систематизацию и обобщение ранее приобретенных сведений о данном грамматическом явлении на основе системно-функционального подхода.

Нам предоставляется, что необходимость сообщения теоретических сведений психологически обоснована, во-первых, наличием сложившейся у стажеров-филологов привычки к осмыслению и сопоставлению совершаемых речевых действий с ранее изученными, а во-вторых, положением о том, что навыки, создаваемые на базе знаний, характеризуются большей прочностью, устойчивостью и в то же время «лабильностью», «приспособляемостью» к изменению коммуникативных условий, чем навыки, создаваемые путем «проб и ошибок». В частности, П. Б. Гуревич рассматривает опору на правило в качестве резервного механизма порождения речевого высказывания в случае заминки в действии автоматизма. Кроме того, определенный уровень профессиональной компетенции учителя-русиста предполагает наличие необходимого объема теоретических знаний. Знание стажерами-филологами лингвистической теории не может устранить некорректное оформление речевых высказываний, так как знания сами по себе не обеспечивают безошибочность владения иностранным языком.

На этапе совершенствования учащиеся испытывают необходимость в употреблении усвоенных языковых структур в эмоционально-окрашенной неподготовленной (спонтанной) речи, протекающей в конкретных коммуникативных обстоятельствах и требующей такой взаимосвязи

понимания и говорения, при которой невозможно постоянно дискурсивно-логическое осмысление грамматической стороны высказывания. Речевое грамматическое действие, удаляясь в процессе автоматизации за пределы сознания учащихся, продолжает контролироваться извне специальной системой действий, осуществляющих связь вышестоящих центров со звеньями передвижения «сложных кинематических цепей» и создающих тем самым физиологическую базу любого сложного движения. Физиологической основой «чувствительности» речевого автоматизма здесь становится готовность механизмов перекодировки импульсов к установлению динамических связей с понятийными центрами. Таким образом, автоматизированные компоненты речевой деятельности протекают с участием компонентов обратной афферентации. При несовпадении обратной афферентации с возбуждениями акцептора действия начинается сознательная коррекция вышестоящих центров речевой функциональной системы. Уровень осознанности процесса коррекции зависит в данном случае от уровня сформированности системы грамматических понятий и готовности соответствующих звеньев речевой цепи к установлению динамических связей с вышестоящими центрами, что возможно лишь при взаимопроникновении навыка и умения.

На II этапе (стереотипизирующе-вариативном) или этапе дифференциации необходимо обеспечить взаимосвязь значения и формы. Для этого в ходе учебных занятий должно быть организовано осмысление формы (и выражаемого ею значения) изучаемого грамматического явления (в нашем случае ППК), соотнесение с соответствующими пространственными значениями в русском и немецком языках. Это способствует, в частности, выполнению переводных упражнений, обусловленное необходимостью дифференциации в сознании стажеров грамматического материала изучаемого языка, сходного с материалом родного языка [14]. Проводится не «поэлементное», а «целостное» употребление лингвистического материала (с использованием речевых стимулов, моделей-образцов), обеспечивающее, в первую очередь, создание прочных связей формы и содержания.

Основное внимание на этом этапе важно уделить изучению форм, максимально отличающихся от форм родного языка, соблюдать последовательность от менее сходного в родном и изучаемом языках грамматического материала к более сходному с параллельным обращением к теории и результатам сопоставительного лингвистического анализа. Хотя при совершенствовании речевых грамматических навыков на втором этапе наибольшее внимание уделяется содержанию, а не форме, форма тоже имеет значение, т. к., во-первых, адекватность понимания собеседниками друг друга зависит от формальной правильности (или неправильности речевых произведений), а во-вторых, корректная (с точки зрения нормы) в том числе, грамматически правильная речь, является важнейшим требованием к русской речи зарубежного филолога, учителя-русиста. В этой связи, необходимо создать для учащихся оптимальные условия для усвоения формальной стороны речи с необходимым сохранением в центре внимания содержания,

для практической речевой тренировки формы, выработки грамматического стереотипа, а также осознания формы и содержания в процессе выполнения языковых операций. В данном случае совершенству выполнения грамматических операций служит многократное безошибочное повторение изучаемого грамматического материала в речи, причем «учебная речь выступает и как средство, и как цель учебного процесса.

Предлагаемый методистами «путь через ошибки» мы не считаем эффективным в связи с особенностями краткосрочной формы обучения данного контингента учащихся, в частности, дефицита учебного времени, сложности коррекции ранее сформированных стереотипов, необходимости достижения уровня владения изучаемым языком, свойственного филологически образованному носителю данного языка. Поскольку особую опасность на II этапе может представлять возникновение «жесткого навыка» (т. е. неспособность к безошибочному функционированию в изменяющихся коммуникативных условиях), возрастает значение формирования не только прочного, но подвижного «динамического стереотипа». Этому способствуют ситуативно-вариативные условия тренировки, не разрушающие формирующийся грамматический стереотип и развивающие логически и тематически связное употребление грамматического явления в разнообразных контекстах. На II этапе предполагается создание стереотипа, в котором особенно часто проявляется закономерность использования изучаемого грамматического материала, т.е. совершенствование грамматического аспекта устной речи должно быть направлено, по нашему мнению, на дальнейшее развитие речевой «динамической стереотипии». Таким образом, II этап является решающим в процессе коррекции речевых ошибок, встречающихся при несовершенном владении изучаемым языком: недостаточная автоматизированность навыка способствует самостоятельному обращению учащихся к теоретическим сведениям (то есть к I этапу), к попыткам использовать их в условиях естественной коммуникации, минуя второй этап.

Подобная автоматизированность базируется на прочных речевых связях смысла и формы, осуществляющихся без специального участия сознания. Поэтому на III (варирующе-ситуативном) этапе методической задачей становится совершенствование речевых грамматических навыков параллельно (одновременно) с развитием профессиональных умений стажеров, что предполагает автоматизацию навыков в варьирующихся условиях речевой тренировки в связи с текстом; воображаемой ситуацией, в частности, в связи с ситуациями, связанными с педагогической деятельностью стажеров-филологов. В этой связи, III этап можно назвать этапом комбинирования, поскольку речь здесь идет о дальнейшем совершенствовании вариативной комбинаторности речевого грамматического навыка в условиях, максимально приближенных к естественно-коммуникативным.

Задачи третьего этапа более успешно решаются при наличии языкового окружения, когда грамматический стереотип имеет возможность

дальнейшего развития «приспосабливаемости» и «лабильности» в условиях естественного речевого общения. Поэтому из учебного процесса можно было бы исключить создание вариативно-речевых условий. Однако внеаудиторное общение часто не развивает, а тормозит процесс совершенствования речевых грамматических навыков и ограничивает употребление разнообразных языковых форм в иностранной речи. Пребывание в языковой среде, наряду с положительным, может оказывать и отрицательное воздействие на процесс совершенствования навыков и умений. Разговорной речи свойственен «элемент компрессии», перенимаемый учащимися. Это означает постоянное употребление суженного круга языковых средств, которые сочетаясь со средствами жестовой формы общения, создают коммуникативную адекватность высказывания в определенной ситуации, в которой носитель языка употребил бы более точное выражение. Учитывая опасность подобного «упрощения» речи первоначальная обработка фрагментов формально и семантически правильной речи учащихся должна проводиться на занятии, т. к. опережающее внеаудиторное общение закрепляет употребление только одной (часто ошибочной) формы выражения смысла и, тем самым ведет к объединению их речи. Таким образом, внеаудиторное общение должно стать продолжением речевой аудиторной практики.

Как уже отмечалось, две уравновешивающие и противостоящие друг другу тенденции навыка – устойчивость и изменчивость (подвижность) – позволяют осуществлять параллельное совершенствование речевых грамматических навыков и профессионально-методических умений слушателей. Поэтому в процессе совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов необходимы упражнения, направленные как на создание речевых автоматизмов, так и на развитие творческих возможностей учащихся. Поскольку подготовка учителя-русиста должна обеспечить его глубокое понимание и владение всеми выразительными средствами языка во всех сферах коммуникации, а также основательное знание лингвистической теории, в условиях краткосрочного обучения необходимо акцентировать внимание на правильном, адекватном и инициативном употреблении стажерами-филологами грамматических явлений, (в частности, основных средств выражения пространственных отношений русского языка), прежде всего, в экспрессивных видах речевой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Беляев Б.В.** Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. статей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С.143-145.
2. **Беляев Б.В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение. 1965. – 227 с.
3. **Барановская Т.А.** К вопросу о роли языка в развитии личностного сознания // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 1. – С. 101-104.
4. **Бондарко А.В.** Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии – Л.: Наука, 1983. – 207 с.

5. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – т. 2. Мышление и речь. – С.6-361.
6. **Губарева С.А.** Обучение иностранных магистрантов и аспирантов аудированию на материале лекций по специальности: учебное пособие / С.А. Губарева. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011. – 71 с.
7. **Губарева С.А.** Интенсификация процесса обучения иностранных магистрантов аудированию лекций по курсу физики // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Сб.научн.трудов 10-й Междунар. научно-практ.конф. – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010. – С. 103-104.
8. **Губарева С.А.** Методическая организация лексико-грамматического материала в процессе обучения иностранных магистрантов аудированию лекций по специальности // Традиции и новации в преподавании русского языка и литературы: материалы докладов и сообщений XVI междунар. науч.-методич. конф. – СПб.: СПбГУТД, 2011. – С. 121-125.
9. **Есаджанян Б.М.** Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам-филологам как компонент их методической подготовки // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 6. – С.66-72
10. **Коношенок М.Н.** Современная публицистика как лингвокультуроведческий компонент обучения иностранных учащихся РКИ // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете. Сборник научных трудов 10-й международной научно-практической конференции. СПб, 2010.
11. **Леонтьев А.А.** Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. – 392 с.
12. **Леонтьев А.А.** Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 4. – С.54-60.
13. **Малиновская Н.И.** Морфологические трудности русской речи // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сб. науч. тр. 11 Междунар. науч.-практ. конф. –СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – С.180-182.
14. **Медведев В.Б.** Специфика предложно-падежных конструкций и падежей с пространственными значениями: На материале русского и немецкого языков: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л.: 1983. – 15 с.
15. **Шатилов С.Ф.** Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л.: Изд-во Лен. Ун-та, 1985. – 56 с.
16. **Шатилов С.Ф., Склизов Ю.А.** О функциональном подходе в обучении практической грамматике на продвинутом этапе языкового вуза // Иностранные языки в высшей школе: Сб. – М.: Высшая школа, 1975. – Вып. 10. – С.47-54.

УДК 378.4.147

О.В. Смирнова

НИУ Высшая Школа Экономики, Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ
ЭКОНОМИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА**

Статья посвящена профессиональной подготовке экономистов-международников: формированию и развитию у них коммуникативной мобильности. Коммуникативная мобильность – качество личности, являющееся ключевым компонентом коммуникативной компетенции бакалавра экономики. В статье представлены организационно-педагогические условия, необходимые для формирования коммуникативной мобильности специалиста в области мировой экономики и международных отношений. Обосновывается необходимость использования проблемных профессиональных коммуникативных задач для реализации данных педагогических условий.

Ключевые слова: Коммуникативная компетенция, коммуникативная мобильность, организационно-педагогические условия, профессиональные проблемные коммуникативные задачи.

В настоящее время внимание ученых всего мира направлено на поиск эффективных способов обучения с целью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к постоянному самосовершенствованию в будущей профессиональной деятельности. Жизнь в условиях быстро изменяющегося современного мира характеризуется постоянно возрастающими требованиями к выпускникам вузов с целью повышения их конкурентоспособности. Современный выпускник высшего учебного заведения должен быть востребован на рынке труда, для чего ему требуется получить не только профессиональные знания и умения, но и научиться быстро, гибко и эффективно адаптироваться к изменениям в процессе профессиональной коммуникации. Сегодня конкурентоспособность специалиста во многом определяется степенью овладения им так называемыми *life skills* – экзистенциальными умениями и навыками. Согласно результатам исследования ученых Университета г. Кент (Великобритания), в списке 10 самых важных умений, определяющих наибольшую вероятность успешного трудоустройства специалистов в разных областях, находится способность к вербальной коммуникации (*verbal communication*), к работе в команде (*team work*), а также гибкость (*flexibility*) – способность успешно адаптироваться к изменяющимся ситуациям и обстановке [4]. Для профессии экономиста-международника эти умения являются основополагающими.

Современные *экономисты-международники* – это когорта специалистов, работа которых предполагает постоянные деловые контакты в международной сфере: бизнесмены, менеджеры, специалисты, занятые в сфере внешней торговли, банковского дела и т.д. По роду деятельности им приходится участвовать в международных встречах, форумах, конгрессах, совещаниях, переговорах. От качества их способности к ведению деловой коммуникации часто зависит успех дела. К сожалению, далеко не всегда и не все российские специалисты, работающие в этой области, проявляют себя полноценными участниками межкультурной коммуникации. Попав в непривычную для себя среду, они чувствуют себя скованно, у них отсутствует свобода в общении – параметр, заявленный в ФГОС ВПО как требование к результатам освоения образовательной программы [3:9]. В квалификационных характеристиках выпускника экономического вуза делается акцент на необходимость формирования навыков ведения дискуссии в процессе делового общения на иностранном языке, способности оперативно реагировать на изменение коммуникативной ситуации, на возникновение непредвиденных факторов ее актуализации. Иными словами, подготовка будущих экономистов должна быть нацелена на развитие у студентов особых компонентов коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция экономиста-международника определяется как способность к осуществлению коммуникативной деятельности, реализуемой в разнообразных (как в стандартных, так и в

нестандартных) ситуациях взаимодействия с представителями экономической сферы деятельности, принадлежащими к разным культурам. Специфической чертой такого профессионала является толерантность к неопределенности [3:9]. Данная черта экономиста-международника означает, что человек, обладающий ею, способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации, брать на себя ответственность, принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. В непривычной ситуации он способен проявлять свои способности и демонстрировать навыки, в том числе в ходе реализации межкультурной коммуникации.

Ключевым компонентом коммуникативной компетенции экономистов-международников является коммуникативная мобильность, которая рассматривается как способность¹ специалиста осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе непредвиденных, ситуациях, требующих проявления чувствительности и терпимости к фактору коммуникативной неопределенности и предполагающих проявление активности, оперативности и рефлексивности личности.

Формирование коммуникативной мобильности будущих экономистов-международников невозможно без соблюдения ряда организационно-педагогических условий, к которым относятся:

1. определение предметной области, способной в наибольшей степени обеспечить формирование коммуникативной мобильности у студентов-международников (анализ предметов, изучаемых студентами экономического вуза, показал, что наибольшим потенциалом в плане формирования коммуникативной мобильности обладает дисциплина «Иностранный язык»).

2. использование проблемных профессиональных ситуаций межкультурной коммуникации, воспроизводящих в учебных условиях контекст общения, обладающего параметрами неопределенности.

3. осознание студентами особенностей коммуникативного поведения в условиях коммуникативной неопределенности, обеспечение высокой мотивации и интереса к освоению стратегий и тактик такого поведения.

4. формирование у студентов коммуникативных стратегий (диагностирующих, потенциальных, активно-наблюдательных, активно-поисковых, интерактивно-поисковых, вербальных, контролирующих) и тактик как компонентов содержания обучения, нацеленного на формирование коммуникативной мобильности.

5. обеспечение систематичности и последовательности в проведении обучающих и диагностирующих мероприятий, нацеленных на формирование и (само)контроль сформированности коммуникативной мобильности.

Три из перечисленных условий можно объединить в единый комплекс, обеспечивающий использование ППСМК, обеспечение осознанности

¹ Экспликация коммуникативной мобильности посредством термина «способность» является традиционной для исследований, изучающих мобильность как явление (см. работы Д.А. Амировой, Б.М. Игошева, Э.Ф. Зеера, Р.С. Немова, Л.В. Горюновой, Л.В. Вершининой, Т.А. Стефановской, С.Л. Новолодской).

студентами специфики условий коммуникативной неопределенности и высокой мотивации к ее преодолению, формирование у студентов стратегий и тактик как компонентов содержания обучения, нацеленного на формирование коммуникативной мобильности. Необходимость их интеграции связана с разработкой специальной дидактической единицы, обеспечивающей реализацию данных условий в образовательном процессе – в ходе преподавания иностранного языка. В качестве такой единицы выступают проблемные профессионально-коммуникативные задачи (далее ППКЗ).

Главным дифференцирующим признаком проблемной задачи является наличие противоречий, социальности и неопределенности, что, применительно к разработке технологии формирования коммуникативной мобильности, имеет особую значимость. Именно на преодоление неопределенности в процессе коммуникации направлена коммуникативная мобильность как качество экономиста-международника.

Проблемная профессионально-коммуникативная задача интерпретируется как знаковая (вербализованная) модель проблемной профессиональной ситуации межкультурной коммуникации, побуждающей студентов применять в практике общения стратегии и тактики преодоления разных типов коммуникативной неопределенности (информационной, субъектной, содержательной, формальной), т.е. актуализирующей коммуникативную мобильность.

Согласно основным положениям проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.Н. Крутский, В.Т. Кудрявцев, М.М. Левина, М.И. Махмутов и др.), задача всегда основана на исходном, но направлена на достижение перспективного уровня знаний, развития студентов. Таким образом, в задаче всегда присутствуют исходная и перспективная стороны.

Исходная сторона ППКЗ вбирает в себя формулировку известного – заданной информации о проблеме. Благодаря ей происходит ввод студентов в ситуацию, характеризующуюся признаками неопределенности (информационной, субъектной, содержательной и/или формальной), формулируется «известное о неизвестном», т.е. вводится вербальное описание элемента неопределенности. Эти проявления исходной стороны опредмечиваются в задании-инструкции. При обучении иностранному языку данная сторона ППКЗ может быть представлена текстом и заданием к нему, рисунком (схемой, графиком, диаграммой и пр.) и формулировкой проблемы, требующей решения, связанной с интерпретацией наглядности, описанием ситуации и формулировкой вытекающей проблемы.

Перспективная сторона ППКЗ призвана ориентировать студентов на перспективный уровень – на приобретение ими стратегий и тактик, необходимых для преодоления неопределенности в ситуации межкультурной коммуникации. Здесь предлагаются опоры, обеспечивающие принятие правильного решения. Для разных типов задач данная сторона будет включать различные элементы (рекомендации, советы по использованию дополнительной информации, варианты решения проблемы, условия реализации игры и пр.). Одновременно перспективная сторона, ориентируясь на тип неопределенности

коммуникативной ситуации, выраженный в исходной стороне, содержит учебный материал, который выделяет неопределенность, делает ее объектом исследования, размышления, обдумывания стратегий ее преодоления.

Помимо этих двух сторон ППКЗ существует еще третья – **творческая сторона**. Ее появление в структуре ППКЗ обусловлено тем, что данные задачи нацелены на формирование качества личности, входящего в состав сложного и интегративного явления – коммуникативной компетенции студента-экономиста. Компетентностный подход в обязательном порядке требует применения изученного на практике, при этом студент несет личную ответственность за принятое решение, не копирует образцы и не действует по алгоритму. Для формирования коммуникативной мобильности недостаточно проявления чувствительности, толерантности к неопределенности, гибкости, активности и оперативности в поиске путей ее преодоления, обусловленных лишь заданной (преподавателем) ситуацией. Необходимо погрузить студентов в непредвиденные, нестандартные «надситуативные» [2] условия, где обучающиеся вынуждены принимать самостоятельное решение.

Творческая сторона ППКЗ включает набор заданий для неподготовленной заранее деятельности обучающихся. Преподаватель спонтанно вводит / меняет (например, заданный(ые) в исходной стороне задачи) элемент(ы) неопределенности, предлагая студентам за ограниченное время применить стратегии и тактики, необходимые для его снятия, для преодоления трудности коммуникации.

Созданная серия ППКЗ (на материале английского языка) нацелена на формирование коммуникативной мобильности у студентов экономических вузов. Содержание данных задач обусловлено требованиями ФГОС ВПО в отношении коммуникативной способности экономиста-международника и их конкретизацией с позиций:

- а) особенностей профессиональных проблемных ситуаций межкультурной коммуникации, обладающих признаками неопределенности,
- б) специфики коммуникативной мобильности как качества личности, вбирающего в себя такие параметры, как гибкость, чувствительность, толерантность, активность, оперативность, рефлексивность, актуализируемые в моменты проявления неопределенности межкультурной коммуникативной среды.

В серию ППКЗ вошли три типа задач: познавательно-поисковые, вариативные, игровые.

Целью познавательно-поисковых проблемных профессионально-коммуникативных задач является развитие профессионального кругозора студентов для оптимального поиска и нахождения путей преодоления различных типов неопределенности профессионального общения. Такие задачи побуждают студентов к поиску необходимой или недостающей информации в разных источниках, а также оценке этой информации относительно ее способности повлиять на принятие коммуникативного решения в данной проблемной ситуации. Отличительной особенностью и

большим достоинством таких задач является интеграция разных областей знаний, пересечение иноязычной коммуникативной деятельности с профессиональной и познавательной деятельностью. Кроме того, этот тип задач ориентирован на реализацию диалога культур в профессиональной сфере. Таким образом, этот тип задач может быть использован для развития способности применять стратегии и тактики эффективной профессиональной коммуникации в ситуации межкультурного общения с элементами неопределенности.

Дидактическое содержание исходной стороны такой ППКЗ может быть выражено в формуле: описание ситуации + задание + источник информации.

1) Описание ситуации

Your company would like to do business with the Japanese. You are responsible for the organization of a business meeting with them. Your potential Japanese partners are paying you a business visit at your company's office. Following the rules of etiquette you should exchange cards at the meeting.

2) Задание

Study / find out the information about Japanese business etiquette. Make up a brief talk for your colleagues about the rules of exchanging cards with the Japanese.

3) Источник информации

Анашкина Е.В., Елисеева Н.В., Смирнова О.В. «Учебное пособие: сборник заданий и текстов по английскому языку для самостоятельной работы студентов 1 курса» М.: Изд-во «Спутник», 2011. – С. 197-203.

Исходная сторона данной познавательно-поисковой ППКЗ содержит описание жизненной ситуации, с которой экономист-международник может встретиться в процессе своей профессиональной деятельности. Этот вид ППКЗ не только знакомит студентов с полезной информацией межкультурного характера, но и развивает у них умения изложения материала в соответствии с заданным жанром (в данном случае – инструкция). Данная ситуация характеризуется малой степенью неопределенности, в которой присутствует только один неизвестный компонент – содержательный.

Перспективная сторона познавательно-поисковой ППКЗ включает в себя следующие компоненты: рекомендации + упражнения

Рекомендации:

- 1) Стремитесь к быстрой и точной оценке коммуникативной ситуации (есть элементы неопределенности или их нет).*
- 2) Определите участников общения, знакомы они, или нет, место встречи, и т.д.*
- 3) Определите характер общения (профессиональный, межкультурный и т.д.)*
- 4) Стремитесь к экономии времени*
- 5) После выполнения упражнения проанализируйте допущенные ошибки и оцените эффективность выполнения задания.*

Упражнение 1. (для аудиторного или внеаудиторного выполнения)
Study / find out the details about Japanese business etiquette and fill in the gaps with the necessary information.

Type of communication: _____

Time spent on the task: _____

Use the given source of information to complete the sentences.

Cards are exchanged at the _____ of a meeting.

You should have enough copies for _____.

You should _____ when you exchange cards with a person of high rank.

Facing your counterpart you should _____ and hand your card with the _____ side pointing up either with your _____ hand or _____ hands.

Never put your counterpart's card into your _____ trouser pocket!

If you are meeting in passing you should carefully place the card in a _____, a _____ or _____.

If you are seated at a meeting, you should place the card on the table _____ you.

Be careful to refer to your counterpart's _____ and _____.

Творческая сторона познавательного-поискового ППКЗ включает в себя задание, ориентированное на применение освоенных стратегий и тактик в контексте преодоления непредвиденной неопределенности, которая задается преподавателем, кем-нибудь из студентов, формулируется неожиданно диктором (любым другим лицом). Происходит определенного рода нарушение сформированной студентами программы действий. Такое нарушение может выражаться в форме нового задания на базе, полученной из указанного источника информации, которое требуется выполнить без подготовки. Применительно к данной задаче можно использовать следующее задание:

Tell your colleagues

a) if it is possible to give gifts to the Japanese (including business meetings);

b) if yes, what is the right way to do it;

c) what is the right way to receive gifts.

Суть вариативных проблемных профессионально-коммуникативных задач состоит в том, что они содержат в себе как саму проблему, связанную с наличием того или иного типа неопределенности, так и варианты решения этой проблемы. Задача студента при реализации данного типа задач – выбрать оптимальный (с его точки зрения) вариант снятия неопределенности. В данном виде заданий студенту предлагается оценить ряд операций, провести аналитико-синтезирующую работу по их оценке, принять собственное решение, обосновать и доказать правильность выбранного им решения и, в итоге, проверить по ключу (или уточнить у преподавателя), насколько правильными были его действия.

Исходная сторона вариативных ППКЗ в лаконичном виде может быть представлена следующим образом: описание ситуации + варианты решения проблемы + совет.

1) Описание ситуации

You work for a Russian firm which would like to carry out a joint Russian-German project. Being an International Affairs specialist, you know that the best time for business appointments with the Germans is between

2) Варианты решения

a) 1 pm and 11 pm. (13:00 и 23:00)

b) 11 am and 1 pm. (11:00 и 23:00)

c) 1 am and 11 am. (1:00 и 11:00)

3) Совет:

You'll have the best chance of getting everyone's undivided attention, if the meeting is scheduled between 11 am and 1 pm.

Как видно из примера, студенту предлагается проанализировать несколько вариантов решения проблемы и быстро принять правильное (с его точки зрения) решение, учитывая межкультурные отличия и особенности при профессиональном общении с представителями разных стран. В исходной стороне задачи содержится формальный и информационный типы неопределенности, прилагающийся совет призван подсказать, как ее можно снять.

Перспективная сторона вариативной ППКЗ включает в себя рекомендации + упражнения.

Рекомендации:

- 1) *Стремитесь к быстрой и точной оценке коммуникативной ситуации (проблемная / неproblemная).*
- 2) *Определите характер общения (профессиональный, межкультурный и т.д.)*
- 3) *Стремитесь к экономии времени*
- 4) *После выполнения упражнения проанализируйте допущенные ошибки и оцените эффективность выполнения задания.*

Упражнение № 1

You work for a Russian firm which would like to carry out a joint Russian-German project. Being an International Affairs specialist you know that the best time for business appointments with the Germans is

Skim the information on Germany in «Учебное пособие: сборник заданий и текстов по английскому языку для самостоятельной работы студентов 1 курса» – Е.В. Анашкина, Н.В. Елисеева, О.В. Смирнова, издательство Спутник+, М, 2011. – С. 177-181, and find the answer. Spend as little time on the task as possible.

Упражнение № 2 (заключительный этап)

Рекомендации:

- 1) *Стремитесь к оперативности действий.*

2) После выполнения задания оцените эффективность принятого решения для целей профессионального общения.

3) После выполнения упражнения проанализируйте допущенные ошибки

Imagine that you have arranged a meeting with Germans for 3 pm on Friday. What consequences you could expect? What influence it might have on your future business relationships with Germans?

Творческая сторона вариативной ППКЗ предусматривает выполнение студентом на занятии следующих заданий:

Explain to your colleagues (who are non-specialists in international relations) in which way one should start business meetings with Germans.

Целью игровых проблемных профессионально-коммуникативных задач является актуализация всех составляющих коммуникативной мобильности, которые реализуются при проигрывании, инсценировке ситуации профессионального общения, характеризующейся тем или иным типом неопределенности (либо несколькими ее типами). Игровые ППКЗ реализуются в виде деловых игр.

Дидактическая формула исходной стороны игровой ППКЗ выражена следующим образом: описание ситуации + задание + условия реализации деловой игры.

You and your colleague (specialists of a Russian company) have arrived in Spain for business negotiations. You are in the office of your Spanish partners' company. There are also 2 company's specialists except the head of the firm. The meeting is delayed since you can't start negotiations without him. At last he arrives with a man you haven't met. You are very much surprised (as the participants of the meeting have been announced before) and don't know how to react, but you are polite trying to clear out the matter.

1) Задание

Act out a 3-5minute conversation

a) with the company's specialists while waiting for their boss. Start with small talk (introduce yourselves, talk about the weather in Russia (Moscow) and Spain, etc.);

b) with the boss and his companion when they arrive (greet them, introduce yourselves and, following the rules of etiquette, try to find out personal details about the man you haven't met as well as the purpose of his visit).

2) Условия реализации деловой игры

Участники: Игроки – 6 человек (Students A and B – Russian representatives, Students C and D – Spanish representatives, E – the head of the Spanish company, F- his companion); арбитр – преподаватель; судьи – 2-3 студента.

Критерии оценки результатов игры:

- Соответствие стиля поведения нормам речевого этикета;
- Время, затраченное на принятие решения;

- Точность выполнения задания;
- Полноценность участия всех игроков;
- Корректность качественной стороны иноязычного речевого поведения;
- Объем высказываний участников игры;
- Аргументированность позиции игроков при обсуждении хода и результатов игры.

Перспективная сторона игровой задачи включает в себя рекомендации и выполнение ряда упражнений.

Упражнение № 1 (предварительный этап) Рекомендации:

- 1) *Стремитесь быстро и точно оценить коммуникативную ситуацию.*
- 2) *Старайтесь выявить характер коммуникативной трудности (профессиональная, межкультурная и т.д.)*
- 3) *Стремитесь быстро предположить, какими средствами можно преодолеть коммуникативное затруднение.*
- 4) *Попытайтесь совместно с партнерами по коммуникации найти решение этой коммуникативной задачи.*
- 5) *Используйте найденное решение в процессе коммуникации, в том числе проблемной.*
- 6) *Стремитесь к оперативности действий.*
- 7) *После выполнения задания оцените эффективность принятого решения для целей профессионального общения.*
- 8) *После выполнения упражнения проанализируйте допущенные ошибки.*

You and your colleague (specialists of a Russian company) have arrived in Spain for business negotiations. You are in the office of your Spanish partners' company. There are also 2 company's specialists except the head of the company. The meeting is delayed since you can't start negotiations without him. At last he arrives with a man you haven't met. You are very much surprised (as the participants of the meeting have been announced before) and don't know how to react, but you are polite trying to clear out the matter. Can you suggest a solution?

Упражнение № 2 (заключительный этап) Рекомендации:

- 1) *После выполнения упр.1 оцените эффективность принятых решений для целей профессионального общения.*
- 2) *Проанализируйте допущенные ошибки.*

Are there any better solutions to this problem? What are their pros and cons?

Творческая сторона игровой задачи включает обязательные элементы непредсказуемости, которые студентам не были известны на момент предъявления условий игры (исходная сторона). Общеизвестно, что игра в принципе невозможна без импровизации, выдумки, изобретательности и творчества. Применительно к профессиональным проблемным ситуациям межкультурной коммуникации, непредсказуемым может быть изменение

места действия игры, неожиданное включение нового персонажа, трансформация хода игры, смена ролей, изменение хода делового общения, смена варианта языка (с английского кодифицированного на вариант английского, например, австралийский, либо на английский в предъявлении неносителя английского языка – немца, француза, китайца и пр.). Все эти импровизационные моменты не могут не отразиться на ходе деловой игры, заранее спланированной и даже отрепетированной. Студент вынужден пользоваться стратегиями и тактиками решения проблемы, связанной со снятием неопределенности. Важно заметить, что данный тип ППКЗ предполагает использование всех групп стратегий, а также способствует проявлению всех компонентов коммуникативной мобильности.

Формирование коммуникативной мобильности как качества личности – длительный процесс, требующий больших усилий и систематической работы. Однако формирование именно этого качества позволит повысить уровень профессиональной подготовки бакалавров экономики (по профилю подготовки «Мировая экономика»), сделать их более конкурентоспособными и востребованными на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анашкина Е.В., Елисеева Н.В., Смирнова О.В. «Учебное пособие: сборник заданий и текстов по английскому языку для самостоятельной работы студентов 1 курса» М.: Изд-во «Спутник», 2011– 250 с.
2. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Издательство ЭГВЕС, 2006. – 488 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 080100.62 «Экономика» [электронный ресурс] <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf>. Дата обращения 12.09.2014.
4. “What are the top ten skills that employers want?” University of Kent study of multiple surveys [электронный ресурс] <http://www.kent.ac.uk/careers/sk/top-ten-skills.htm>. Дата обращения 12.09.2014.

УДК 373.167.1

А.А. Максаев

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина;
лицей № 1793 "Жулебино", Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Работа посвящена методике развития социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся в процессе участия в международных образовательных языковых проектах. В ней авторы а) дают определение термину «международные образовательные языковые проекты», б) выявляют их дидактические свойства и соответствующие

методические функции, в) определяют номенклатуру социокультурных и речевых умений учащихся, г) разрабатывают пошаговый алгоритм обучения.

Ключевые слова: международные проекты, метод проектов, социокультурные умения, речевые умения

Значительное увеличение международных контактов между российскими и зарубежными учебными заведениями основного среднего общего образования создают основу для организации проектной деятельности учащихся, которая бы способствовала развитию речевых и социокультурных умений. Причем эта проектная деятельность может происходить одновременно в России и в стране изучаемого языка совместно с учащимися из зарубежных школ-партнеров. Под международными образовательными языковыми проектами мы понимаем поэтапную совместную учебно-познавательную, поисково-исследовательскую и творческую деятельность учащихся из разных стран, реализуемую на изучаемом иностранном языке очно и дистанционно посредством современных Интернет-технологий, имеющую *единую проблему, цель, задачи, методы, способы деятельности, направленную на достижение учащимися совместного результата деятельности.*

В данной работе мы целенаправленно выбрали именно такое сочетание терминов в названии проектов – «международные образовательные языковые проекты», так как каждое из них отражает необходимое условие или цель реализации проектной деятельности. «Международный» акцентирует внимание на том, что, во-первых, один и тот же проект реализуется в России и в стране изучаемого языка, а во-вторых, над одним и тем же проектом работают совместно российские и английские учащиеся-партнеры средних школ (дистанционно посредством Интернет-технологий и очно при стажировке российских школьников в Великобритании). «Образовательный» свидетельствует о том, что проекты организуются в учебном заведении и имеют воспитательную, развивающую и учебную цели. «Языковые» акцентирует внимание на том, что в ходе выполнения проектов иностранный язык является одновременно и средством общения (средством реализации проекта), и целью обучения (целью реализации проекта). В ходе выполнения международных образовательных языковых проектов учащиеся овладевают социокультурным материалом о родной стране и стране изучаемого языка, а также развивают социокультурные и речевые умения. В таблице 1 представлены характеристики данного типа проектов по каждому из перечисленных выше типологических признаков.

Таблица 1.

Характеристики международных образовательных языковых проектов

№	Типологический признак	Характеристика	Описание
1.	Используемые в проекте методы	<ul style="list-style-type: none"> •исследовательский; • творческий; • ролево-игровой 	В международных образовательных языковых проектах одновременно используются исследовательский (при

			поиске, изучении, обработке, анализе информации), творческий (при подготовке конечного продукта проектной деятельности) и ролево-игровой (частично, когда каждый участник проекта выполняет свою роль) методы
2.	Координация проекта	непосредственная и скрытая	При реализации международных образовательных языковых проектов в зависимости от степени готовности обучающихся и их уровня общей культуры и сформированности иноязычной коммуникативной компетенции могут использоваться как непосредственная (жесткая или гибкая), так и скрытая (неявная и имитирующая участника проекта) координация. Доминирующей должна быть скрытая координация
3	Характер контактов	международный	Участниками международных образовательных языковых проектов являются учащиеся российской средней общеобразовательной школы и школы-партнера из Великобритании
4.	Содержатель-но-предметная область	- монопредметные; - междисциплинарные	В зависимости от тематики и проблематики, проекты могут быть как монопредметными, так и междисциплинарными
5.	Форма реализации проекта	- очно-дистанционная	Часть этапов проекта реализуется дистанционно, когда участники-партнеры из разных стран работают над общим проектом и связываются друг с другом посредством сети Интернет. Другая часть этапов проходит очно, когда российские участники проекта приезжают на

			стажировку в Великобританию в школу-партнер и продолжают работу над проектом при личном контакте с зарубежными участниками
6.	Платформа реализации проекта	Веб 1.0 и Веб 2.0	В зависимости от поставленных целей, проект может реализовываться как на платформах Веб 1.0 (форум, чат), так и на платформах Веб (2.0). При проведении дистанционных этапов проекта связь между международными участниками может организовываться как посредством электронной почты (более формальный вид коммуникации) (Веб 1.0), так и посредством блог-технологии (общение в социальных сетях) (Веб 2.0). Некоторые проекты подразумевают создание общей страницы в сети Интернет и размещение на ней результатов проекта. Это может происходить на основе блог-технологии, вики-технологии или подкастов (Веб 2.0). Для выполнения проектов участники используют различные информационно-справочные ресурсы сети Интернет
7.	Язык реализации проекта	- иностранный; - родной	В первую очередь проект должен реализовываться на изучаемом иностранном языке. Однако в процессе поиска и отбора информации на начальных этапах реализации проекта с целью лучшего понимания материала учащимся разрешается использовать источники на родном языке
8.	Цель использования сети Интернет	- извлечение информации - общение между участниками проекта;	В ходе выполнения проекта учащиеся должны будут осуществлять поиск необходимых ресурсов в

		- создание и размещение продукта	сети Интернет. Общение между участниками на дистанционном этапе реализации проектов будет осуществляться на основе Интернет-технологий (электронная переписка или общение в социальных сетях (блог-технология)). Результатом реализации международных образовательных языковых проектов может быть созданная учениками страничка в сети Интернет (вики-технология)
--	--	----------------------------------	---

Исходя из характеристик, представленных в таблице 1, можно выделить дидактические свойства, дидактические функции и методические функции (применительно к методике обучения иностранным языкам) международных образовательных языковых проектов. К дидактическим свойствам относятся отличительные черты международных образовательных языковых проектов, существенные для дидактики и отличающие этот вид проектов от других видов проектов. Дидактические функции – это внешние проявления данного вида проектов, используемые в образовательном процессе [1:122]. Под методическими функциями международных образовательных языковых проектов мы понимаем проявление дидактических свойств проектов непосредственно в обучении иностранному языку.

К дидактическим свойствам международных образовательных языковых проектов относятся следующие:

- направленность на комплексное воспитание, развитие и обучение учащихся;
- участниками проекта выступают учащиеся школ-партнеров из разных стран;
- проекты реализуются преимущественно на изучаемом иностранном языке;
- проекты имеют страноведческую или культуроведческую направленность;
- реализация проектов осуществляется очно и дистанционно посредством Интернет-технологий;
- проекты могут иметь разную степень координации (от непосредственной до скрытой);
- реализация проектов возможна на одной из платформ Веб 2.0 (блог-технология, вики-технология, сервер подкастов).

К дидактическим функциям международных образовательных языковых проектов относятся:

- организация познавательной деятельности учащихся;
- развитие умений самостоятельной учебной деятельности учащихся;
- реализация педагогической технологии «обучение в сотрудничестве»;
- информатизация учебного процесса;
- формирование учебно-познавательной компетенции учащихся;
- формирование информационной культуры учащихся.

Методические функции международных образовательных языковых проектов заключаются в следующем:

- развитие продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) видов речевой деятельности;
- формирование языковых навыков речи учащихся (фонетических, лексических, грамматических);
- формирование социокультурной компетенции;
- формирование межкультурной компетенции.

Номенклатура социокультурных и речевых умений, развиваемых на основе международных образовательных языковых проектов

Учитывая дидактические свойства и методические функции международных образовательных языковых проектов, на основе анализа работ, посвященных формированию социокультурной компетенции [2-7] и речевой компетенции [8-15] учащихся и студентов представляется целесообразным разработать номенклатуру социокультурных и речевых умений учащихся 10-11 классов (профильный уровень), развиваемых в процессе их участия в международных образовательных языковых проектах (Таблицы 2, 3).

Таблица 2.

Социокультурные умения учащихся 10-11-х классов средней общеобразовательной школы, развиваемые на основе международных образовательных языковых проектов

Социокультурные умения	Международные образовательные языковые проекты
Интерпретировать культурные факты и события сообществ стран родного и изучаемого языков	+
Выявлять культурные сходства и различия между	+

представителями этнических, социальных, региональных групп в рамках региона, страны, мира	
Участвовать в дискуссиях с представителями изучаемой культуры по обсуждаемым аспектам культурной жизни	+
Собирать, классифицировать, обобщать культуроведческую информацию в виде сообщения, доклада, защиты проекта, используя различные источники, в том числе Интернет	+
Устанавливать культурные контакты (интерпретировать коммуникативную деятельность с особенностями родной и иной культуры, идентифицировать, анализировать, прогнозировать и предотвращать возможные коммуникативные недопонимания и конфликты)	+
Выбирать социокультурно приемлемый стиль общения (понимать и принимать позицию другого человека и учитывать его социокультурную специфику общения), способствующий позитивному взаимодействию в современном поликультурном мире	+
Выступать в социальной роли культурного гида, межкультурного посредника, объяснять факты культуры родной страны представителям контактирующей культуры	+
Социокультурно приемлемо выступать против культурной дискриминации, культурного неравенства, культурного вандализма и культурной агрессии (формировать активную жизненную позицию)	+

Таблица 3.

Речевые умения учащихся 10-11-х классов средней общеобразовательной школы, развиваемые на основе международных образовательных языковых проектов

Речевые умения	Международные образовательные языковые проекты
Умения говорения	
Делать сообщения, содержащие важную информацию по теме	+
Кратко передавать содержание полученной информации	+
Рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывая свои намерения и поступки	+
Рассуждать о фактах и событиях, приводя примеры, аргументы,	+

делая выводы	
Описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны изучаемого языка	+
Обмениваться информацией в процессе диалогического общения в связи с содержанием прочитанного / прослушанного текста	+
Начинать, вести / поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости что-то переспрашивая, уточняя	+
Распрашивать собеседника и отвечать на его вопросы, высказывая свое мнение, реагировать на просьбу, отвечать на предложение собеседника согласием / отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал	+
Порождать реплики (ответы на вопросы, комментарии, замечания, выражение отношения к репликам)	+
<i>Аудитивные умения</i>	
Определять информационную нагрузку смыслового ударения в предложениях	-
Узнавать сокращенные лексические и грамматические формы	-
Определять порядок слов в различных типах предложений	-
Определять активную лексику при аудировании текста по определенной тематике	-
Определять ключевые слова в аудиотексте	-
Определять значение незнакомых слов из контекста	-
Определять слова связки в аудиотексте	-
Воспринимать на слух речь (аудиотекст), имеющую разную скорость звучания и порождаемую носителями разных акцентов и диалектов	+
Распознавать регистры высказывания	-
Определять и интерпретировать варьирование языкового оформления высказывания в зависимости от принадлежности говорящего к определенной социальной / культурной группе (возрастной, социальной, этнической и т.п.)	-
Понимать цель общения	+
Понимать тематику общения	+
Определять участников общения / говорящего	+
Понимать логику изложения информации или аргументации (последовательность фактов, событий)	+
Понимать взаимозависимость между фактами, причинами, событиями и т.п.	+
Определять отношение говорящего к предмету обсуждения	+
Прогнозировать развитие событий	+

Выражать свое суждение, мнение об услышанном	+
Умения чтения	
Определять структуру и коммуникативную направленность целого текста и его частей, функции абзацев	+
Определять тему, выделять основную мысль	+
Выбирать основные факты из текста, опуская второстепенные	+
Прогнозировать содержание текста по заголовку, началу текста	+
Выделять в тексте смысловые вехи и опоры	+
Догадываться о значении ключевых слов и обходить незнакомые слова, не препятствующие пониманию основного содержания	+
Точно понимать текст на уровне значения и смысла	+
Понимать структуру и организацию текста	+
Умения письменной речи	
Заполнять бланки (указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес)	-
Писать стандартные письма	-
Вести личную/электронную переписку	+
Писать заявления	-
Заполнять формуляры различного вида	-
Излагать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка (автобиография / резюме)	+
Составлять план, тезисы	+
Писать различные типы эссе (повествовательное, аргументационное, контрастивно-сопоставительное)	-
Писать доклады (сообщения) по изучаемой теме	+
Готовить презентации (Power Point, стенгазеты и стендовые доклады) по изучаемой теме	+

Алгоритм развития речевых и социокультурных умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов

Следует заметить, что большинство исследователей в своих работах, посвященных использованию метода проектов в обучении иностранному языку в целом, или же формированию одного из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции в частности, разрабатывали алгоритмы или технологии реализации проектной деятельности [3, 6, 16-18]. Все они включали отдельно выделенные этапы и шаги. Последовательность этапов и шагов алгоритма находятся в прямой зависимости от целей проекта. В нашем исследовании участниками международных образовательных проектов выступают учащиеся 10-11 классов российской и британской школ. Целью проекта является развитие социокультурной осведомленности, социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся. Проекты имеют социокультурную направленность и реализуются на изучаемом (английском)

языке. В центре внимания учащихся находятся аспекты культуры страны изучаемого языка. Российские школьники готовят проекты о культуре Великобритании, а учащиеся британской школы-партнера готовят проекты о культуре России. Подробнее этапы реализации международных языковых культуроведческих проектов представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Этапы развития социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся в процессе их участия в международных образовательных языковых проектах

ЭТАПЫ I-V ОСУЩЕСТВЛЯЮТСЯ В РОССИИ	
<p align="center">ЭТАП I. ОБОЗНАЧЕНИЕ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ, ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТА</p> <p>Учитель объясняет российским учащимся сущность и основные этапы международной образовательной проектной деятельности, направленной на развитие социокультурных и иноязычных речевых умений</p>	
Действия учителя	Действия учащихся
Учитель разделяет учащихся на группы, объясняет им цель и задачи международного образовательного проекта	Задают организационные вопросы
Учитель определяет тематику учебного проекта	Задают вопросы
Учитель объясняет учащимся критерии оценки проекта и их участия в проектной деятельности	Задают вопросы
<p align="center">ЭТАП II. ОБСУЖДЕНИЕ ВОПРОСОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ</p> <p>Учитель обсуждает с учащимися вопросы обеспечения информационной безопасности в процессе выполнения международного образовательного проекта при поиске и отборе материала в сети Интернет</p>	
Действия учителя	Действия учащихся
Обсуждает с учащимися вопросы обеспечения информационной безопасности в процессе выполнения международного образовательного проекта при поиске и отборе материала в сети Интернет	Задают вопросы
<p align="center">ЭТАП III. МОЗГОВОЙ ШТУРМ</p> <p>Учащиеся разделяются на группы и участвуют в мозговом штурме по предлагаемой теме с целью определения аспектов темы для освещения в предстоящем проекте в целом и осуществления поиска и сбора информации в сети Интернет в частности</p>	

Действия учителя	Действия учащихся
Осуществляет мониторинг учебной деятельности учащихся в процессе их участия в мозговом штурме	Участвуют в мозговом штурме по предлагаемой проблеме проекта
ЭТАП IV. ПОИСК, СБОР, ОБОБЩЕНИЕ МАТЕРИАЛА	
Учащиеся производят поиск в сети Интернет, сбор, обобщение, классификацию материала по теме проекта	
Действия учителя	Действия учащихся
Осуществляет мониторинг учебной деятельности учащихся по поиску, сбору, обобщению и классификации материала по теме проекта	Осуществляют поиск, сбор, обобщение, классификацию материала по теме проекта
ЭТАП V. СОЗДАНИЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ВЕРСИИ ПРОЕКТА	
Учащиеся создают предварительную «черновую» версию проекта по предлагаемой теме, которая будет обсуждаться с зарубежными партнерами (учащимися Великобритании) на предмет реального соответствия культуре страны изучаемого языка и избежания ложных стереотипов и обобщений	
Действия учителя	Действия учащихся
Осуществляет мониторинг учебной деятельности учащихся по созданию предварительной версии проекта	Создают предварительную версию проекта (в виде презентации, доклада, стенгазеты и т.п.)
ЭТАПЫ VI-X ОСУЩЕСТВЛЯЮТСЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ	
Данные этапы осуществляются в условиях погружения в страну изучаемого языка и культуры и проводятся совместно с зарубежными партнерами – школьниками из Великобритании. Целью данных этапов является определение и преодоление социокультурных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка по обсуждаемому аспекту, а также представление поликультурности современных британского и российского обществ	
ЭТАП VI. ОБСУЖДЕНИЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ВЕРСИИ ПРОЕКТА С ЗАРУБЕЖНЫМИ ПАРТНЕРАМИ	
Учитель организует обсуждение проектов по культуроведению Великобритании, выполненных российскими школьниками с их британскими партнерами на предмет обнаружения и преодоления социокультурных стереотипов и обобщений. Британские школьники представляют свои проекты о культуре России	
Действия учителя	Действия учащихся
Осуществляет мониторинг учебной деятельности учащихся двух стран	Иностранные партнеры (учащиеся школы-партнера) в стране изучаемого языка изучают проект, выполненный российскими

	участниками, предлагают свои рекомендации, вносят корректировки
ЭТАП VII. ВНЕСЕНИЕ КОРРЕКТИВ И ПОДГОТОВКА ФИНАЛЬНОЙ ВЕРСИИ ПРОЕКТА	
После обсуждения первоначальных версий проектов учащиеся вносят в них свои изменения и дополнения с целью преодоления социокультурных стереотипов и обобщений	
Действия учителя	Действия учащихся
Осуществляет мониторинг учебной деятельности учащихся по корректировке и подготовке финальной версии проекта	Вносят корректировки и изменения, готовят финальную версию проекта
ЭТАП VIII. ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЕКТА ПЕРЕД РОССИЙСКИМИ И МЕЖДУНАРОДНЫМИ ПАРТНЕРАМИ	
Учащиеся обеих стран представляют свои проекты	
Действия учителя	Действия учащихся
Организует защиту проектов учащихся	Представляют результаты проектной деятельности (презентация, доклад, стенгазета и т.п.), защищают свой проект
ЭТАП IX. ОЦЕНКА И САМООЦЕНКА	
Учитель оценивает результаты проектной деятельности учащихся и личное участие каждого в работе над проектом. Учащиеся оценивают свое участие в проектной деятельности	
Действия учителя	Действия учащихся
Оценивает проект и участие каждого учащегося в проектной деятельности по заранее обозначенным критериям	Оценивают каждый свое личное участие в проектной деятельности
ЭТАП X. РЕФЛЕКСИЯ	
Учитель организует общую дискуссию, в которой каждый ученик высказывается о том, что ему лично удалось, не удалось, а также какие сложности он испытывал в процессе выполнения проекта	
Действия учителя	Действия учащихся
Организует общую дискуссию учащихся	Оценивают, насколько им удалось раскрыть суть обсуждаемой проблемы, пытаются осмыслить, какие трудности они испытывали во время выполнения проекта и почему, озвучивают, что им необходимо будет сделать, чтобы улучшить работу в следующий раз

Материалы таблицы 4 показывают, что особенностью реализации международных языковых культуроведческих проектов является то, что они включают две основные части: ряд этапов выполняется российскими школьниками в России, а вторая часть этапов осуществляется непосредственно при контакте с носителями языка и культуры при посещении Великобритании. Вместе с тем, реализация всех этапов и шагов в совокупности будет способствовать развитию социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Сысоев П.В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // *Язык и культура*. –2012. –№ 1. –С. 120-133.
2. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 236 с.
3. **Сысоев П.В.** Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999. – 179 с.
4. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования: Монография. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
5. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // *Иностранные языки в школе*. –2003. – № 1. –С. 42-48.
6. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // *Иностранные языки в школе*. – 2005. – № 2. –С. 7-16.
7. **Черкасов А.К.** Номенклатура социокультурных умений, развиваемых посредством веб-форума // *Язык и культура*. –2012. –№ 1. –С. 134-139.
8. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007. –336 с.
9. **Попова Н.В.** Обучение старшекласников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка) // *Иностранные языки в школе*. –2011. –№3. –С. 64-70.
10. **Попова Н.В.** К вопросу о развитии дискурсивной компетенции учащихся // *Иностранные языки в школе*. –2011. –№7. –С. 74-80.
11. **Гураль С.К., Минакова Л.Ю.** Моделирование дискурсивного общения с использованием профессионально ориентированных проектов // *Мир образования – образование в мире*. –2012. –№ 3. –С. 121-130.
12. **Гураль С.К.** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // *Язык и культура*. –2008. –№ 1. –С. 14-21.
13. **Щукин А.Н.** Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. – 452 с.
14. Новые современные образовательные стандарты по иностранным языкам. – Москва: АСТ/Астрель, 2004. –379 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. – М., 2011. – 47 с.
16. **Полат Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. –2000. – № 2. –С. 2-12.
17. **Евстигнеева И.А.** Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // *Иностранные языки в школе*. – 2014. –№ 2. –С. 17-21.
18. **Кудрявцева Л.В.** Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // *Иностранные языки в школе*. –2007. – № 4. – С. 49-54.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДДЕРЖКИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Реализация международных образовательных программ в техническом вузе предполагает организацию мультилингвальной подготовки участников, основным компонентом которой является дидактическая ди/триглоссия. Учет лингвистического опыта обучающихся (трансференция) позволяет уменьшить интерференцию при изучении второго и третьего иностранного языка. Поаспектное преподавание – *общий язык* и *язык для специальных целей* – с использованием современных информационных технологий повышает мотивацию и позволяет достичь положительных результатов обучения.

Ключевые слова: мультилингвальное образование, иностранный язык, дидактическая ди/триглоссия, трансференция, интерференция, общий язык, язык для специальных целей, трилингвальная Интернет-платформа.

Глобализация и вхождение России в Болонский процесс находят свое отражение в сближении российской и зарубежных систем высшего профессионального образования, переходе на двухступенчатую подготовку кадров, развитии академической мобильности и эффективного академического партнерства с университетами разных стран.

Результатом такого сотрудничества является повышение качества образовательной и научно-исследовательской деятельности структурных подразделений СПбГПУ, в том числе Института прикладной лингвистики, принимающего активное участие в разработке и реализации международных образовательных программ, организации языковой подготовки участников программы «двойной диплом», проектной, конференционной и публикационной деятельности.

Владение двумя или несколькими иностранными языками открывает студентам, аспирантам и преподавателям более широкие возможности для академической мобильности, а выпускникам дает шанс получить работу в совместных и зарубежных фирмах.

Согласно исследованиям агентств по подбору персонала, специалисты со знанием одного иностранного языка, а в крупных фирмах с двумя и более, пользуются наибольшим спросом. Это обусловлено не только экономической, но и стратегической политикой предприятия. Известно, что эффективность профессиональных контактов зависит от языка общения, «общего языка», поэтому многие предприятия предпочитают не прибегать к услугам переводчиков, а иметь специалистов-билингвов не только на уровне top-, но и middle-менеджмента.

Об актуальности проблемы мультилингвального образования свидетельствует решение Барселонского саммита Европейского Совета 2002 года, объявившего о внедрении в образовательные системы стран-членов ЕС принципа «родной язык + два иностранных» и «индикатора лингвистической

компетентности». Согласно этому решению, изучение как минимум двух иностранных языков с раннего возраста должно стать обязательным компонентом обучающей деятельности учреждений школьного, университетского и профессионально-технического образования ЕС [1]. В связи с этим отмечается повышение интереса к изучению иностранных языков и в сфере российского образования – появляются школы и вузы, осуществляющие преподавание двух или трех иностранных языков.

В современном мире языком международного общения №1, метакультурным языком, является английский. Преподавание на английском языке во многих университетах европейских стран, где в качестве государственных выступают другие языки, повышает конкурентоспособность этих учебных заведений, принимающих на обучение представителей разных государств. Однако проживание, обучение, стажировка или проведение научного исследования в стране, языка которой не знаешь, сопряжена с рядом трудностей. Осознание этого факта приводит к признанию необходимости изучать второй (или третий) иностранный язык.

Традиционно владение двумя языками называется двуязычием, билингвизмом или диглоссией, а владение тремя, соответственно, триязычием, трилингвизмом или триглоссией. Поскольку основным условием формирования ди-/триглоссии является особым образом организованный учебный процесс, то в качестве основной характеристики рассматриваемого процесса выступает его дидактическая составляющая, т.е. дидактическая ди-/триглоссия. Таким образом, дидактическая ди-/триглоссия – это сосуществование двух/трех языков (родного и иностранных) в речемыслительной сфере индивида, который усваивает эти языки последовательно (за исключением родного) в учебных условиях и использует их в разных коммуникативных ситуациях.

Очевидно, что в условиях искусственного (вне языковой среды) овладения иностранным языком сильное влияние на процессы усвоения изучаемого языка оказывает родной язык. В сознании человека происходит сопоставление, сравнение явлений родного (РЯ) и иностранных (ИЯ) языков, определение сходств и различий в их системах. При изучении второго и последующих иностранных языков на процесс усвоения влияют родной (РЯ) и первый (ИЯ1) или предыдущие иностранные языки.

В ситуации дидактической триглоссии характер взаимовлияния трех языков определяется в первую очередь их генетическим родством. Например, английский и немецкий языки относятся к одной – германской – группе, следовательно, сходство между ними гораздо сильнее, чем между немецким и русским языками, т. е. при изучении ИЯ2 учащиеся в первую очередь будут опираться на ИЯ1.

Таким образом, при организации обучения второму иностранному языку необходимо использовать лингвистический опыт обучающихся в РЯ и ИЯ1, умение изучать, запоминать, находить сходства и различия, выстраивать ассоциативные и синонимические ряды, проявлять языковую

догадку, прогнозировать, самостоятельно выводить правила и определять возможности использования грамматических конструкций.

Сопоставление языковых единиц двух и более языковых систем способствует трансференции – переносу уже сформированных знаний и навыков родного и первого иностранного языка для более быстрого и продуктивного усвоения языковых явлений ИЯ2 – и позволяет предотвратить или уменьшить интерференцию (отрицательный перенос), при которой под влиянием РЯ и ИЯ1 в речи на ИЯ2 используются лексические единицы и конструкции, не характерные для данного языка (ср. англ. и нем.: *to become – bekommen, a building – das Gebäude* и др.).

Развитие международного академического сотрудничества с Австрией, Швейцарией и Германией повышает мотивацию к изучению немецкого языка как ИЯ1 и ИЯ2. Немецкий занимает в российском образовательном пространстве второе место после английского, хотя численность изучающих немецкий язык в школах и вузах России за последние годы значительно уменьшилась по ряду причин. Решение этой проблемы видится в популяризации немецкого языка как второго иностранного, использовании новых активных методов обучения, аутентичной учебной литературы, аудио- и видеоматериалов, информационных технологий. Важным стимулом для изучения иностранного языка является преподаватель – носитель языка. Не меньшее значение имеет разработка программы обучения, соответствующей дидактическим принципам и запросам обучающихся.

Сравнение отечественной и зарубежных программ дисциплины «Иностранный язык в неязыковом вузе» свидетельствует об общности цели и задач обучения – обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка, как в повседневном, так и в профессиональном общении [2].

Структурно программа соответствует двум аспектам – «общий язык»/General Language и «язык для специальных целей»/Language for Specific Purposes-LSP.

Аспект «общий язык» изучается на ступени бакалавриата с целью развития навыков аудирования, устной разговорно-бытовой речи, чтения и письма на материале текстов бытовой, общепознавательной, страноведческой и культурологической тематики.

Для расширения общеязыковых и культурных компетенций студентов, в дополнение к аудиторным занятиям, в СПбГПУ и Лейбниц университете Ганновера реализуется проект E-Tandemsprachkurs Deutsch Russisch.

Участники проекта с российской и немецкой стороны, являясь носителями языка, помогают друг другу в изучении иностранного языка, используя информационную среду – скайп и электронную почту. Такая языковая поддержка академического курса имеет ряд преимуществ: увеличивается скорость обмена информацией, появляется возможность знакомиться с аутентичными письменными текстами, пересылать партнеру свои наблюдения, заметки, фото и т.п., осуществлять в скайпе устную коммуникацию продолжительностью до 1,5 часов, создавать естественную

языковую среду и существенно повышать мотивацию к изучению иностранного языка. Участники проекта могут использовать для коммуникации два языка – родной и иностранный, но в равных пропорциях.

Для достижения положительных результатов обучения кураторы проекта определяют тематику коммуникации, в зависимости от уровня владения языком, дают подробные рекомендации исправления ошибок и составления новых текстов с учетом корректур, учат планировать и анализировать учебный процесс, определять учебные цели и подводить итоги.

Проект пользуется большой популярностью у студентов. Опыт разработки и реализации проекта «тандем» может быть использован для изучения других иностранных языков.

Аспект «язык для специальных целей» служит развитию навыков публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия), навыков чтения, реферирования, аннотирования и перевода литературы по специальности, навыков письма для подготовки публикаций и ведения деловой переписки. Обучение языку специальности ведется на материале профессионально-ориентированных текстов. Достижимый уровень владения иностранным языком по общеевропейской классификации определяется как А2- В1.

Для участия в международных академических программах требуется уровень В2-С1, достижение которого возможно при соответствующей мотивации и увеличении сетки часов.

С этой целью в 2013/2014 учебном году в СПбГПУ началась апробация новой, расширенной программы обучения иностранному языку, рассчитанной на 8 семестров бакалавриата, вместо 3-4 семестров, со следующей сеткой часов: 1 курс: 2 +2; 2 курс: 6+6; 3 курс: 6+4; 4 курс: 4+4. При этом на базовый курс отводится 3 семестра, профессионально-ориентированный курс – 2 семестра, подготовка к международному экзамену IELTS (International English Language Testing System) или DaF (Deutsch als Fremdsprache) – 3 семестра. С учетом перспективы обучения на иностранном языке целесообразно выбирать не общий, а академический вариант экзамена, который ориентирован на общенаучную лексику, работу с таблицами, диаграммами, техническими рисунками, что соответствует программе подготовки по многим направлениям университета.

Обучение студентов иностранному языку для профессиональных целей должно опираться на достаточно высокий уровень базового иностранного языка и знания по дисциплинам профессионального цикла.

При обучении профессионально-ориентированной лексике лексические единицы следует распределить по уровням: 1) базовая профессиональная лексика, обозначающая наиболее общие и частотные понятия, объекты и явления данной области знания (например, механики) и 2) специальная лексика, имеющая узко специальные контексты употребления (например, детали машин).

Язык специальности отличается от общего языка наличием большого количества терминов, имеющих строго определенные контексты употребления. Если при обучении общему языку поощряется умение

студента заменить лексическую единицу синонимом или описанием, то в ситуациях профессионального общения такое языковое поведение может привести к искажению смысла высказывания, утяжелению текста, снижению его качества и прагматической эффективности.

Ограниченность лексического выбора проявляется и в сочетаемости лексических единиц языка специальности, одной из характеристик которого является клишированность, т. е. использование готовых частотных структур. Для достижения максимальной точности речевого высказывания и его соответствия языковым нормам целесообразно вводить специальную лексику не языковыми, а речевыми единицами, для тренировки и усвоения не отдельных лексических единиц, а коллокаций.

Успешный опыт решения этой дидактической задачи представлен в книге сотрудника Центра специальных языков Ганноверского университета им. Лейбница доктора З. Шрот-Вихерт „Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf“/»Немецкий как иностранный в инженерных науках. Пособие по оформлению письменных работ для студентов и специалистов» [3].

Актуальность данной работы для международного академического сообщества очевидна. Отвечая на вопрос о том, что характерно для письменной формы немецкого языка в разных дисциплинах инженерных наук, автор дает прагматический, ориентированный на практику ответ.

В период написания курсовых, выпускных бакалаврских работ, магистерских и докторских диссертаций на родном и иностранном языке научное руководство осуществляется научным сотрудником соответствующего института. Язык, в данном случае немецкий, является лишь средством для достижения этой цели, а не целью учебной деятельности, как при изучении общего языка. Здесь требуется прагматический подход к иностранному языку как языку специальности.

Отобранная в результате анализа электронного массива аутентичных научно-инженерных текстов научная лексика представлена в пособии в контексте предложений, систематизирована и распределена по 8 модулям: ссылка на главу, перечисление, описание технических рисунков, описание уравнений, определение отношений, фокусировка внимания, ссылка на последующую информацию, ссылка на предыдущую информацию.

Остановимся кратко на содержании модулей с целью доказательства их универсальности для текстов научно-технической и инженерной тематики.

Научный текст разделяется, как правило, на крупные, отграниченные друг от друга по содержанию, отрезки, которые обозначаются как главы и нумеруются таким образом, чтобы в дальнейшем можно было сослаться на определенные части этой структуры и легко ориентироваться в работе в целом.

Перечисление представляет собой указание последовательности различных обстоятельств или объектов в рамках одного контекста. Особенно важно объективно отразить содержательные связи многих факторов при представлении научных результатов.

Для наглядности в научном тексте используются технические рисунки (графики, схемы, диаграммы). Описание рисунка служит объяснением, уточнением и доказательством его содержания.

Описание уравнений – неотъемлемый элемент структуры научного текста. При описании уравнений, как правило, приводится вывод формул, объяснение аббревиатур, знаков и их взаимосвязь.

Определение отношений имеет большое значение при сравнении обстоятельств и результатов, формулировании научного высказывания или выводов.

Фокусировка внимания понимается как концентрация на самом важном, существенном. При наличии ряда результатов и необходимости выделить один из них, целесообразно детальное описание этого результата.

Ссылка на последующую информацию – это короткий комментарий или указание, который используется в случае, если в последующем тексте или в другом источнике может содержаться дополнительная информация о рассматриваемых обстоятельствах.

Ссылка на предыдущую информацию – это апелляция к предыдущему тексту или чужому источнику, где рассматривались обстоятельства, связанные с темой исследования и помогающие определить отношение к ним.

В каждом модуле имеются так называемые ключевые слова или словосочетания (фразы), с помощью которых можно реализовать свое намерение в языковой форме: дать описание процесса или явления, сфокусировать на чем-то внимание, сделать ссылку и т. д.

Сочетаемость ключевых слов и фраз продемонстрирована на многочисленных образцах, изучив которые можно самостоятельно выбрать подходящую для данного текста структуру и вывести определенные лексические закономерности ее употребления. При необходимости можно получить консультацию у преподавателя языкового центра, представив ему несколько страниц или раздел своей работы.

Материалы пособия могут быть использованы, по мнению автора, в двух вариантах. Первый вариант предполагает поиск фразы с ключевым словом в соответствующем модуле, чтение образцов-предложений, распознавание необходимой языковой структуры и адаптация ее к собственному письменному проекту.

Второй вариант состоит в использовании таблицы «Пары слов в языке науки и техники», где в алфавитном порядке приводятся наиболее частотные сочетания существительных, обозначающих субъект или объект действия, с глаголами (глагольными выражениями), обозначающими виды деятельности, процессы или состояния. Основная трудность при работе с таблицей – разграничить контексты употребления близких по значению слов.

Алгоритм работы с таблицей следующий: поиск необходимого научного понятия, чтение перечня видов деятельности, процессов и состояний, перевод выбранного выражения на родной язык и адаптация его к собственному письменному проекту.

Прагматичность пособия проявляется и в том, что у студента есть возможность соотнести лексический материал немецкого языка с аналогичными языковыми средствами родного языка, сделать перевод и заполнить пустую колонку в таблице.

В целях дальнейшей методической поддержки обучения академическому письму в техническом вузе планируется создание трилингвальной интернет-платформы на немецком, английском и русском языках, базирующейся на корпусе оригинальных технических текстов, написанных носителями языков.

В заключение хотелось бы отметить, что достижение стратегической цели академического партнерства – повышение качества образования для глобального рынка труда – во многом зависит от организации процесса обучения иностранным языкам в вузе, внедрения новых технологий, методов и форм обучения, создания единого информационного и языкового пространства для участия в международных исследовательских и образовательных проектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Электронный ресурс: <http://ru.osvita.ua/languages/article/6795/>. Дата обращения 12.09.2014.
2. Примерная программа дисциплины Иностранный язык (Английский, немецкий, французский, испанский языки). – ГНИИ ИТТ «Информика», М., 2009.
3. **Schroth-Wiechert, Sigrun.** Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfen für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2011.

УДК 378.14.014.13

Э.В. Онищенко

Российский государственный педагогический университет
им А.И. Герцена, Санкт-Петербург

ДИДАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СОВЕРШЕНСТВУ)

Статья посвящена проблемам дидактических основ формирования историко-педагогической культуры будущего учителя как условия его адекватной профессиональной подготовки. Рассматриваются основные особенности феномена «историко-педагогическая культура» и ведущие подходы к организации процесса его формирования в рамках организации образовательного процесса в высшей школе. Обосновывается необходимость внедрения логики формирования историко-педагогической культуры в контексте изучения дисциплин историко-педагогической направленности.

Ключевые слова: историко-педагогическая культура, инкультурация личности, образовательный процесс, профессионально-педагогическая культура, модель формирования историко-педагогической культуры.

Современная ситуация кардинальной модернизации высшей профессиональной школы как кросскультурного социального института инициирует необходимость рассматривать культуру в качестве одной из высших ценностей, обеспечивающих дальнейшее устойчивое развитие образования. При этом отечественный опыт последних десятилетий показывает наличие существенных связей между культурой, наукой и системой образования (особенно высшего профессионального, университетского), создающих в обществе тот особый интеллектуальный фон, который позволяет ставить, решать научные проблемы и использовать полученные результаты на практике. Сегодня становится очевидным, что развитие образования должно быть непосредственно связано с повышением личностного, культурного и профессионального потенциала работника в сфере просвещения.

В связи с этим можно утверждать, что ведущей тенденцией развития высшей профессиональной школы является приоритет индивидуально-творческого подхода над информативно-алгоритмизированным, переход от «знаниевой» к компетентностной и аналитико-прогностической парадигме. Только в том случае, когда в системе образования человек «не на словах, а на деле станет главной целью образовательного процесса, т.е. приобретет истинно гуманитарный характер, оно действительно станет важнейшим средством самореализации человека в обществе. Это, в свою очередь, означает, что предлагаемые знания должны быть лично значимы, а процесс освоения знаний должен раскрывать методологию общего процесса познания» (В.А. Козырев). Именно поэтому в условиях процесса целенаправленного совершенствования российской высшей школы в дидактике профессиональной подготовки обозначается проблема формирования высокого уровня профессиональной и личностной культуры будущих специалистов в сфере образования.

Подобная направленность деятельности современных педагогических вузов ориентирует на целенаправленную самореализацию человеком своего внутреннего потенциала и раскрытие собственных индивидуальных возможностей в процессе формирования профессионально-значимых и личностных компетенций, в рамках которого следует особое внимание уделять изучению различных аспектов человека как субъекта данного процесса. Особую значимость при этом приобретает необходимость адекватной адаптации будущего специалиста к современной культуре и своеобразию профессиональной среды, детерминированной особенностями социального и образовательного пространства, а также определенными историческими и социокультурными условиями.

В связи с этим возникает настоятельная потребность в осознании будущими педагогами динамических процессов в современной школе, которые определяются внешней социокультурной средой и доминирующей системой ценностей и установок, характерных для нашего исторического периода – начала XXI века. Подобная система аксиологических ориентиров предполагает последовательное и системное изучение студентами комплекса дисциплин, имеющих историко-педагогическую направленность и

присутствующих в базовых и вариативных модулях образовательных программ подготовки в бакалавриате и магистратуре педагогического направления. К данному комплексу могут быть отнесены такие учебные предметы, как «История образования и педагогической мысли», «История и методология науки», «Социальная педагогика», «Сравнительная педагогика», «Философские и исторические основы феномена детства» и другие.

Современными исследователями (Т.К. Ахаян, А.М. Лушникова, Э.В. Онищенко, В.А. Попов, П.Г. Постников, Л.А. Степашко, Н.К. Чапаева, А.Н. Шевелев и др.) признается, что дисциплины, направленные на освоение учебного содержания, наполненного большим количеством фактологической информации, сегодня вызывают у студентов значительные затруднения, связанные с их адекватным освоением и осознанием существующих логических связей и зависимостей. Именно поэтому возникает настоятельная потребность интенсификации учебной деятельности будущих педагогов в контексте оформления предпосылок для гармоничной реализации «культуры знания и мышления, культуры творческого действия, культуры чувств, общения и поведения» [6: 183]. Подобный подход ориентирует учебный процесс на обеспечение нового качественного состояния педагогической культуры, придает профессиональной деятельности будущего учителя системность, концептуальность, индивидуальность, креативность, собственный педагогический почерк и индивидуальный стиль.

Очевидно, что при этом необходимо рассматривать различные аспекты исследования человека как субъекта процесса целенаправленного формирования педагогической культуры. Поэтому в качестве одного из значимых, на наш взгляд, аспектов общей и профессиональной культуры может быть рассмотрен феномен *«историко-педагогической культуры»*. Данная научная дефиниция в настоящее время занимает одну из ведущих позиций в контексте формирования профессиональной культуры будущих специалистов в сфере просвещения. Об этом свидетельствует ее наличие и активное употребление в педагогических трудах В.Л. Бенина, Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, С.А. Ворониной, В.Г. Кинелева, И.А. Колесниковой, А.К. Колесовой, Г.Б. Корнетова, О.Е. Кошелевой, А.М. Лушникова, В.Б. Миронова, Э.В. Онищенко, П.Г. Постникова, З.И. Равкина и др.

Однако сегодня отмечается отсутствие единства в понимании данного термина, что требует проведения системного анализа и расшифровки нескольких входящих в его состав понятий, а именно: «культура», «педагогическая культура», и, наконец, собственно «историко-педагогическая культура». Их анализ в определенной логической последовательности, а также частичная интерпретация под влиянием логики проведенного исследования, раскрытие основного образовательного контекста, в котором происходит становление и развитие представленных компонентов, и предполагается в данной статье. Дополнительным обоснованием заявленной проблемы является тот факт, что определение «историко-педагогическая культура» следует рассматривать как видовое по отношению к более общей родовой категории – культура. Следовательно, нельзя понять сущность и функции историко-

педагогической культуры, не рассмотрев предварительно основные характеристики культуры в целом и профессионально-педагогической культуры как ее релевантного компонента в сфере образования.

Начальная категория «культура» представляет собой полифункциональное понятие, которое имеет различные сферы приложения. Существует традиционная, разделяемая большинством исследователей точка зрения, согласно которой его этимологические корни восходят к латинскому слову *cultura* – возделывание, обработка почвы. Впоследствии этот термин был экстраполирован на социальную и, прежде всего, педагогическую сферу, так как стал обозначать воспитание, образование, развитие. Одновременно, например, в исследовании В.П. Выжлецова, выделяется второй источник и, соответственно, другой подход к объяснению термина культура, согласно которому эта дефиниция рассматривается как внутреннее таинство и сокровенность культа (от лат. «cultus» – почитание), закрепленного в архетипах «коллективного бессознательного» (К.Г. Юнг) и передаваемого из поколения в поколение. Причем исследователи особо отмечают, что его передача осуществляется не только в общезначимых образах мифов, преданий, нравов и обычаев, но и в генетически закрепляемых через смену поколений уникальных способностях и личностных особенностях человека.

Сегодня философами, культурологами и социологами априори признается, что статус культуры как в сознании людей, так и в их теоретических представлениях, связанных с динамикой человеческих сообществ, их перспективами, видится чрезвычайно высоким. Следует констатировать тот факт, что в научном обиходе сегодня используется около двухсот пятидесяти определений культуры (А. Моль), наличие которых детерминировано тем, что в современном исследовательском пространстве сложились различные подходы к изучению культуры. Их вполне условно можно охарактеризовать как «описательные», «исторические», «нормативные», «психологические», «структурные», «генетические» и т.д.

Именно в них под культурой понимается комплекс специфических искусственных структур, созданных людьми (орудий труда, произведений искусства, норм поведения и т.д.), где зафиксирован, воплощен и опредмечен опыт их общественной деятельности, специфический способ человеческой деятельности по их созданию. Одновременно существует ряд исследований, в которых культура рассматривается как комплекс человеческих качеств, которые формируются исключительно посредством освоения индивидами культуры, через распремечивание воплощенного в ней опыта и опредмечивание себя в процессе деятельности по созданию новых культурных объектов (механизм опредмечивания – распремечивания), а также собственно процесс творческой самореализации сущностных сил личности (В.Л. Бенин, Е.Н. Богданов, М.Я. Виленский, Т.Б. Гребенюк, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, А.К. Колесова, В.А. Комелина, Н.Б. Крылова, М.М. Левина, Н.И. Лифинцева, Л.Н. Малютенко, А.И. Мищенко, Е.А. Попова, Т.И. Руднева, Н.В. Седова, Е.Г. Силяева, В.А. Слостенин, М.И. Старов, А.Н. Ходусов, Е.Н. Шиянов и др.).

Сложная эволюция изучаемого термина привела к его современной интерпретации, согласно которой в различных авторских трактовках «культура» обозначает исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Так, например, академик Д.С. Лихачев особо подчеркивал, что XXI век – «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил, апеллируя к идее гармонии культуры знания, чувств, общения и творческого действия» [5: 9].

Резюмируя вышеизложенное, можно согласиться с выводом А.Н. Ходусова, который рассматривает культуру как синкретичное явление, как динамичный творческий процесс, синтез созданных человеком материальных и духовных ценностей, гармоничных форм отношений человека к природе, обществу, к самому себе как результат его связи с миром и утверждение в нем [10: 123]. Естественно, что исследование культурологической тематики возможно проводить с различных позиций, выделяя в данном термине различные аспекты (философский, исторический, социологический, педагогический, эстетический, структурный и т.д.). В нашем исследовании в качестве особо значимого представлен комплексный подход, который и обеспечивает освоение внутренних универсальных закономерностей становления, развития и функционирования культуры, выявление ее связей с различными социальными структурами и общественными институтами в конкретно-историческом пространственно-временном континууме.

Предложенная нами концептуальная исследовательская позиция представляется наиболее значимой для выяснения закономерностей соотношения культуры и человеческой (биологической и социальной) природы на основе установления общих (общеисторических) и особенных (конкретно-исторических) категорий в их развернутой/эксплицитной и свернутой/имплицитной формах применительно к конкретному историческому периоду в его своеобразии и ко всей эволюции человеческой цивилизации в ее всеобщности. Все вышеизложенное позволяет анализировать культуру как целостный феномен, своеобразную «единую картину культурного развития» людей (Д.С. Лихачев). В то же время историческое «развертывание» культуры позволяет выделить как своеобразную точку отсчета для характеристики культуроемкости определенной исторической эпохи, а также представить ее прогностическую значимость с точки зрения современного анализа произошедших культурных изменений.

Эти трансформации определяются, в первую очередь, деятельностью человека как субъекта исторического процесса, а также своеобразной «мерой» его культуры, которая находит отражение в определенной зависимости от реальных природных и социальных условий деятельного существования. Именно поэтому такие категории, как «культура» и «деятельность» находятся в исторической взаимосвязи и определенной детерминации. Культура, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-

гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов. В связи с этим можно сделать вывод о том, что существует прямая и обратная связь между процессом освоения личностью культуры и способами ее профессиональной деятельности.

Таким образом, по нашему мнению, индивиды преобразуют, развивают как свою собственную природу, так и саму культуру. Поэтому человек как единство трех сущностей (природной, социальной и культурной) представляет собой целостный феномен, а противоречие этих сущностей направляет педагогов на необходимость их разрешения посредством «окультуривания человеческих потребностей» или активной инкультурации личности. Данное положение имеет особое значение, так как позволяет выделить два важных аспекта в трактовке понятия «культура»:

- во-первых, культура представляет собой механизм, который регулирует и регламентирует как социальный «климат» в обществе, так и деятельность, поведение отдельных индивидов;

- во-вторых, именно человек является создателем и одновременно носителем культуры.

Человек всегда действует в рамках культуры, выполняя объектную и субъектную функцию, являясь при этом объектом культурных воздействий извне и субъектом – создателем, творцом культурных ценностей. Это санкционирует наличие представлений о том, что культура как особый специфический способ деятельности человека представляет собой целостное единство исторически выработанных и зафиксированных форм подобной деятельности, которые отражают, в том числе, и меру саморазвития индивида. В связи с этим современная интерпретация культуры как полифункционального феномена позволяет рассматривать ее и с эволюционной точки зрения, согласно которой научное наследие и достижения прошлого являются неотъемлемой частью общемирового и национального достояния образования и культуры.

На этом основании мы можем констатировать особую важность объективной оценки интеллектуального и духовного наследия мировой педагогики, «выделяя его непреходящую ценность, осуществляя современное прочтение этого ценного опыта, так как новое, освобожденное от идеологических искажений историческое знание в области образования определяет становление общего педагогического мышления и становится научным, философским и нравственным императивом реформ в педагогической сфере, направленным на усиление внимания к подготовке педагогических кадров нового уровня» [6: 6]. В свою очередь, обращение к идее творческой самореализации личности в деятельности посредством освоения культурного наследия позволяет нам перейти к феномену культуры как качественной характеристике отдельной личности, форме проявления ее сущностных сил.

Подобная трактовка сводит категорию культуры к совокупности таких компонентов человеческой деятельности во всех социальных сферах и продуктов этой деятельности в любой форме (идей, теорий, отношений,

предметов, способностей и др.), которые выражают сущностные силы человека, меру его приближенности к социуму. При этом, уровень культуры индивида следует рассматривать как степень развития его сущностных сил, способность к самосовершенствованию, освоению определенных социальных отношений (в том числе и профессиональных) и адаптации к общественным требованиям. Это связано с тем, что, как отмечается в исследовании М.М. Левиной, «индивидуальная культура – это мир личности... Профессиональная культура – результат труда и продукт общей культуры человека. Личностная культура формируется через участие в различных формах социальной деятельности, профессиональная культура строится по нормам соответствия способов самореализации социальным условиям, в системе образования адекватно функциональному статусу педагога... Культура слагается и развивается на основе саморегуляции в социально-профессиональной сфере» [4]. Это положение позволяет нам перейти к анализу категории «педагогическая культура».

Образование с современной социокультурной точки зрения рассматривается в исследованиях Э.Д. Днепров, А.И. Валицкой, В.Е. Родионова и др. в качестве единой системы хранения, генерации и трансляции культуры. При этом дополнительно подчеркивается социокультурная роль образования, которая заключается в наращивании интеллектуального и культурного слоя нации, в формировании новаций и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, приспособлении к новым условиям бытия. В то же время, мы солидарны с точкой зрения А.И. Валицкой, которая отмечает, что «в основе новой образовательной парадигмы должна находиться социокультурная точка зрения на образование, т.е. понимание образования как функции культуры... универсальный способ ее самосохранения и развития путем воссоздания в личностном мире ребенка культурного опыта поколений с целью его трансляции и воспроизводства в жизнотворчестве личности» [3: 21].

В подтверждение этой позиции в исследованиях В.Е. Родионова постулируется утверждение, что выполнение социокультурной функции является деятельностной сущностью образования как одной из сфер социума, и ее выделение и относительная самостоятельность обусловлена объективной потребностью человеческого общества в воспроизводстве и передаче новым поколениям накопленных знаний и социального опыта [7]. Одновременно в работах Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского выделяется процессуальный ракурс, согласно которому образование – это «особый вид духовной рекапитуляции», который предполагает, что через эпохи мировой культуры должен пройти каждый человек. Поэтому содержание образования должно иметь по преимуществу исторический характер.

Таким образом, процесс освоения человеческой культуры выступает одновременно и как процесс формирования самого человека. При этом принципиальную значимость этот вывод приобретает в связи с тем, что активная личность в ходе присвоения культурно-исторического опыта развивает не только свои личностные способности, но и получает

определенный стимул к самореализации, в том числе и в профессиональной сфере. Поэтому с должной долей уверенности можно констатировать, что культура – это творческая, созидательная деятельность человека – как прошлая, воплощенная, опредмеченная в ценностях, традициях, нормах и т.д., передающих от поколения к поколению исторический опыт человечества, так и, прежде всего, настоящая, основывающаяся на распределении этих ценностей, норм и пр., т.е. актуализирующая содержание опыта истории в творческих способностях индивидов в процессе преобразования человеком его собственного предметного мира и мира его общественных отношений (его действительной сущности).

Проблема определения основных особенностей формирования профессиональной *«педагогической культуры»* в последние десятилетия XX века стала предметом изучения не только отдельных групп исследователей, но и целой научной школы под руководством В.А. Сластенина (Москва, МПГУ). Это связано с тем, что в настоящее время значительно повышается интерес к профессиональной культуре учителя. На наш взгляд, это обусловлено нарастающими противоречиями в формировании и развитии как собственно образовательной области, так и оформления ее теоретических основ в рамках становления гуманистической личностно-ориентированной педагогической парадигмы.

Современные основы методологии гуманистически-ориентированных образовательных концепций обращены, прежде всего, к историческим и компаративистским аналогам в мировой и отечественной культуре, имеющим ярко выраженную гуманистическую направленность, личностную ориентированность и индивидуально-творческий характер. Одновременно данное положение свидетельствует о возрастании требований как к общекультурной, так и к профессиональной специальной подготовке будущего учителя. При этом часть исследователей рассматривает педагогическую культуру как один из аспектов духовной культуры (Е.И. Артамонова), в то время как другая (В.Л. Бенин) склоняется к необходимости ее определения посредством категории «профессиональная культура», под которой подразумевается комплекс компетенций, владение которыми делают специалиста каждого конкретного вида труда мастером своего дела. Это положение получает свое обоснование и в культурологической литературе, где выделяются специфические особенности определенной профессиональной группы (или отдельной личности) как субъекта профессиональной культуры, а именно:

- субъект выступает в качестве монополиста определенного вида общественной профессиональной деятельности;
- происходит фиксация возможности создания условий для реализации сущностных сил отдельной личности;
- продуцируются общественно значимые культурные ценности; формируются нормы закрепленного «цехового» и общего нравственного поведения;

- происходит формирование профессионального сознания и самосознания;

- осуществляется развитие особого типа и стиля профессионального мышления;

т.е. субъект может рассматриваться как носитель профессионального мировоззрения и общего отношения к окружающей действительности.

Одновременно приходится признать, что в качестве совокупности субъектов формирования и развития педагогической культуры выступает все общество, которое определяет цели и содержание процессов социализации, воспитания и образования. При этом в педагогической культуре находит также обобщенное отражение практический опыт воспитания и обучения подрастающего поколения и теория представлений о ценности воспитания и образования. В свою очередь, *профессиональная педагогическая культура* является результатом педагогического творчества и связана с ним определенной мерой творческого подхода личности к собственной деятельности. Данная идея особо подчеркивается в работах В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина. В частности, В.А. Сластенин отмечает, что «культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта. Поэтому она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а ее усвоение есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [9].

Эти значимые педагогические положения убедительно доказывают тот факт, что в качестве одного из аспектов педагогической культуры в рамках осуществленного нами исследования следует рассматривать собственно сущность процесса формирования и освоения педагогической культуры в ее историческом развитии, т.е. определить специфику основной дефиниции, используемой в исследовании – *историко-педагогической культуры* будущих педагогов. Как отмечается в исследовании Л.П. Бугеовой, «человек поликультурен, даже если он воспитывался и образовывался в определенном типе культуры и сознательно разделяет ее нормативы и ценности. Он открыт не только наличным формам культуры своего настоящего, но и прошлому – разнообразию истории, сменяющим друг друга типам знаково-символических систем во всем их богатстве» [2: 15].

Как духовное существо он свободен и вправе выбирать направления и содержание своей духовной жизни и ценностей из всего культурного хранилища человечества, особенно с развитием всей совокупности средств массовой коммуникации. В этом сложность и противоречивость культурной динамики человека, общества и науки. Проецируя данное положение на проблему нашего исследования, можно говорить о том, что формирование историко-педагогической культуры студента высшей школы является отражением обращения к прошлому, как в личностном, так и в профессиональном аспектах развития и совершенствования человека. В связи с этим можно констатировать тот факт, что историко-педагогическая

культура представляет собой меру творческого присвоения и преобразования накопленного человечеством культурного (в том числе и педагогического) опыта, в котором концентрируются позитивные и негативные традиции развития педагогики как теории и практики целенаправленного воспитания и обучения подрастающего поколения.

Актуальность обращения к проблемам формирования историко-педагогической культуры как одного из аспектов общей, профессиональной и личностной культуры будущего педагога-психолога определяется ее важнейшими функциями в сохранении культурной преемственности и духовного развития каждой отдельной личности. В то же время, на наш взгляд, возможно выделение нескольких значимых категорий, определяющих логику анализа данного феномена и дидактические основы ее формирования в процессе учебной деятельности, а именно:

- всестороннее и комплексное исследование историко-педагогической культуры (ее сущности, функций, специфики механизма формирования в системе обучения в высшей школе и др.);
- разработка теоретико-методологических подходов реализации возможностей историко-педагогической культуры в развитии личности в сфере педагогического образования;
- создание модели формирования историко-педагогической культуры студентов в системе высшего образования, что обеспечивает реализацию существующего потенциала и функций собственно культуры;
- обеспечения гуманистически ориентированных дидактических технологий развития и совершенствования историко-педагогической культуры в ходе процесса образования.

Это детерминирует необходимость анализа историко-педагогической культуры как социокультурной системы, своеобразного социального института трансляции историко-педагогических и общекультурных норм, ценностей, идей и практического опыта, на основе подготовки студента к его оптимальному существованию в профессиональном и общекультурном пространстве. Так, например, в исследованиях В.Л. Бенина выявляется наличие неразрывной связи самой дефиниции историко-педагогической культуры с категорией педагогической культуры, но особо подчеркивается, что она не исчерпывает и не может исчерпать ее (*профессионально-педагогическую культуру - авт.*), хотя и позволяет выделить три уровня ее развития: *практический* (осознание собственно педагогической деятельности); *ценностный* (осознание потребности в знании); *познавательный* (степень овладения знаниями) [1]. Однако следует отметить, что подобное деление представляет собой не абсолютно принимаемую классификацию, а лишь своеобразный прием гносеологической абстракции. Если признать такой подход к решению проблемы историко-педагогической культуры, то нет необходимости в дополнительном обосновании целесообразности углубления изучения в гуманитарных вузах дисциплин историко-педагогической направленности, выполняющих интегративную функцию при объединении общекультурных, исторических, философских и специальных психолого-

педагогических учебных дисциплин в качестве средства формирования высокого уровня историко-педагогической культуры.

При этом возможно выделение нескольких целевых компонентов, определенных спецификой историко-педагогической культуры в рамках получения высшего образования: *культурологический* – связанный с изучением закономерностей развития мировой культуры как естественноисторического процесса за счет выявления диалектического единства общего, особенного и единичного в истории, культуре, религии, искусстве, педагогике; *дидактический* – определенный спецификой формирования знаний, умений и навыков, необходимых для осознания генезиса мировой педагогической культуры посредством специальной научной сферы; *личностный* – связанный с индивидуальным развитием культурно-образовательного уровня каждого отдельного индивидуума в качестве будущего работника педагогической сферы.

Выделение основополагающей роли историко-педагогических знаний в решении насущной педагогической проблематики можно считать вполне закономерной традицией как для общемирового, так и отечественного высшего образования. Это связано с тем, что именно история стремится к созданию целостной системы знаний о человеке и обществе, используя синтез исторических знаний, сочетая социологические, географо-антропологические, культурно-психологические подходы. В целом проведенный анализ показывает, что формирование историко-педагогической культуры как одной из значимых в условиях современного мировоззренческого кризиса гуманитарной сферы составляющей профессиональной культуры представляется актуальным и вполне своевременным. Закономерной в сфере образования является общая тенденция ориентации на личностную и профессиональную самоидентификацию сегодняшних студентов, которая позволяет определить основные пути реализации компетентностной парадигмы. Это вызвано осознанием усиливающейся роли исторического опыта людей, необходимостью овладения всем богатством культуры прошлого и современности, что во многом определяет способность участников образовательного процесса к постижению разнообразия жизни, признанию ценности широкого выбора вариантов, всякого рода множественности при восприятии смыслового горизонта явлений окружающего мира.

Можно предположить также, что именно историко-педагогическая культура студентов носит ярко выраженный интердисциплинарный характер, а также органично вписывается в многоуровневую систему университетского образования. Поэтому необходимо отчетливо представлять реальные возможности историко-педагогических дисциплин как особо релевантного компонента общекультурного развития студентов и их профессиональной подготовки. Согласно исследованиям К.И. Салимовой, именно историко-педагогический материал играет важнейшую роль в развитии профессионально-педагогического мышления и формировании педагогического мировоззрения, которые составляют, в свою очередь, основу

профессиональной компетентности, а также позволяет зафиксировать, осознать и объективно оценить тенденции взаимопроникновения и взаимообогащения национальных культур, интернационализации общественной жизни, формирования единого поля мировой культуры и опыта воспитания, единого мирового образовательного пространства [8].

Опираясь на исследования Ю.Н. Давыдова и Н.М. Шакировой, можно уверенно констатировать, что освоение студентом накопленного культурно-исторического опыта позволяет ему, в свою очередь, стать истинным творцом культуры, личностью, обладающей новым сознанием, обращенной к подлинно гуманистическим принципам и идеалам. Для этого необходимо четко представлять динамику соответствующей подготовки студентов педагогических вузов, так как процесс освоения историко-педагогической культуры предполагает: убеждение в ценности изучения проявлений историко-педагогической действительности для личностного и профессионального развития; самооценку собственной (первоначально учебной, а впоследствии и профессиональной) деятельности на основе сравнительного анализа с тенденциями историко-педагогической эволюции; способность к целенаправленному отбору историко-педагогического наследия сообразно личностно-индивидуальным установкам, нравственным идеалам и нормам каждого отдельного студента.

Таким образом, продолжая мысль Л.Н. Толстого, который в свое время писал: «только история педагогики может дать позитивные данные для самой науки педагогики и ... должна явиться и лечь в основании всей педагогики» [6: 45], мы можем говорить о пропедевтическом значении историко-педагогической культуры студентов на основе целенаправленного и системного изучения соответствующих дисциплин в процессе обучения в высшей школе. На этом основании мы можем сделать вполне обоснованный вывод о том, что овладение историко-педагогической культурой повышает профессиональную компетентность специалиста (увеличивая степень его социальной свободы, обеспечивая доминирование профессионального становления и личностной самореализации будущего педагога в их интегративной целостности, давая возможность интерпретировать и практически использовать имеющуюся историко-педагогическую информацию) в условиях перманентного реформирования существующей в современном обществе системы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бенин В.Л.** Педагогическая культура: ее содержание и специфика. –Уфа, 1994 – 190с.
2. **Бueva Л.П.** Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. –216с.
3. **Валицкая А.П.** Эстетика сегодня: состояние, перспективы. // Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 1999. –246 с.
4. **Левина М.М.** Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие. – М.: «Академия», 2001. – 272 с.
5. **Лихачев Д.С.** Без тумана ложных обобщений (Вместо предисловия) // Русские утопии / сост. В. Е. Багно. СПб.: Изд-во «Terra Fantastic», 1995 – 351 с.

6. **Онищенко Э.В.** Опыт развития историко-педагогической культуры в высшей профессиональной школе. – М.: МосГУ, 2007. – 292с.
7. **Родионов В.Е.** Нетрадиционное педагогическое проектирование. – СПб: Просвещение, 1996. – 140 с.
8. **Салимова К.И., Ракитов А.И.** Историческое познание: системно-гносеологический подход. – М., Политиздат, 1982 – 300с.
9. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.** Педагогика. – М.: «Академия», 2002. – 576 с.
10. **Ходусов А.Н.** Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. –М. – Курск, МПГУ, 1997 –357с.

УДК 378.046-021.68(100)

И.А.Тишкова

Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ К МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные тенденции развития системы высшего профессионального образования (ВПО) и их роль в профессиональной подготовке инженеров-магистров, направленной на достижение целей интеграции российской системы ВПО и науки в мировое образовательное пространство. Обоснована необходимость подготовки магистрантов к международной научно-образовательной деятельности как условие конкурентоспособности будущих инженеров на международных рынках труда и образовательных услуг.

Ключевые слова: интеграция образования, международная научно-образовательная деятельность, подготовка инженеров-магистров, проектный метод, словарь-минимум

Интеграция российской и международной систем ВПО и науки на равноправной и взаимовыгодной основе является приоритетом нашей страны в области образования [6]. Основной целью интеграции является повышение конкурентоспособности российской системы ВПО и науки [6].

Достижение указанной цели, прежде всего, предусматривает подготовку конкурентоспособного инженера в лице специалиста, обладающего рядом компетенций, необходимых для решения профессиональных задач в современной инженерной деятельности. Под компетенцией понимают освоенную человеком способность выполнения действий, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний и навыков [2].

В контексте интеграции подготовка инженеров отражает такие тенденции развития системы ВПО, как: интеграция образования, науки и производства; проектно-целевой подход к организации профессионального образования; развитие креативного характера профессионального образования; взаимодействие рынка образовательных услуг с рынком труда и др. [7] Указанные тенденции, в свою очередь, охватывают основные педагогические принципы (принцип межпредметной интеграции; принцип субъектной

интеграции; принцип мотивационно-творческой активности обучающихся и пр.), содержание которых направлено на такую организацию профессиональной подготовки, при которой на основе интегрированного знания в процессе решения учебной задачи происходит максимальное личностное саморазвитие обучающихся.

Совокупность тенденций и соответствующих им принципов создает условия для формирования профессиональной компетентности как способности (готовности) человека к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанной на приобретенном жизненном опыте, ценностях, склонностях и способностях [2]. В данном контексте именно магистратура играет решающую роль в современной многоуровневой системе подготовки инженеров.

По мнению исследователей, степень магистра обладает широким диапазоном функций, ориентирована на широкий круг работодателей, способна быстро реагировать на различные потребности общества [3], что объясняется многообразием магистерских программ, а также особенностями инженерной деятельности будущих магистров, которые направлены на удовлетворение индивидуальных, академических потребностей и потребностей рынка труда.

В частности, профессиональная деятельность инженеров-магистров включает выполнение научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности [4; 9], что требует от специалистов владения интегрированными знаниями дисциплин различных циклов (профессионального; гуманитарного; социального; экономического; организационно-управленческого и пр.). Междисциплинарный характер подготовки инженеров-магистров обеспечивает специалистов знаниями, необходимыми для решения различных профессиональных задач, что и объясняет существующую тенденцию многих вузов к проектированию междисциплинарных программ на уровне магистратуры.

Конкурентоспособность инженеров-магистров на международном рынке труда и образовательных услуг также должна обеспечиваться существующей практикой ежегодного обновления отечественными вузами основных образовательных программ (ООП) с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы, что позволяет оперативно реагировать на изменения социального заказа. Вместе с тем, объем внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы магистрантов, регламентированный ФГОС ВПО-3, значительно превосходит объем аудиторной работы, что позволяет рассматривать образовательную деятельность обучающихся в магистратуре, в первую очередь, как деятельность по развитию своего жизненного опыта [2], и лишь затем как деятельность по реализации образовательных программ [10]. Самостоятельный характер учебной деятельности магистрантов стимулирует их мотивацию к образовательной деятельности, развивает инициативу и ответственность за результат деятельности, что создает условия для формирования необходимой

образовательной компетенции в виде способности интегрировать знания, решать сложные задачи, формулировать суждения и излагать свои выводы. В свою очередь, наличие у обучающихся в магистратуре образовательной компетенции является основой для дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская работа является обязательным разделом ООП магистратуры, что также соответствует одному из тезисов Сорбонской декларации «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования», обосновавшей стратегическую цель создания зоны европейского высшего образования и послужившей основой для Болонской декларации [3]. Выполнение научно-исследовательской работы магистрантами предполагает подготовку выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) и охватывает такие этапы, как: планирование научно-исследовательской работы, включающее ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования; написание реферата по избранной теме; проведение научно-исследовательской работы; корректировка плана проведения научно-исследовательской работы; составление отчета о научно-исследовательской работе; публичная защита выполненной работы [9]. В процессе работы над магистерской диссертацией обучающиеся должны продемонстрировать свои способности самостоятельного решения профессиональных задач, профессионального изложения специальной информации, научной аргументации, а также способности защищать свою точку зрения [9].

Результатом выполнения обучающимися различных практик и научно-исследовательской работы является формирование совокупности профессиональных (ПК) и общекультурных (ОК) компетенций. Однако анализ требований ФГОС ВПО-3 по различным направлениям подготовки в магистратуре инженерных вузов демонстрирует, что указанные виды работ ответственны за формирование большей части, а в некоторых случаях и всего существующего объема ПК и ОК обучающихся, например: 190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (все 50 ПК), 140400 Электроэнергетика и Электротехника (все 51 ПК; 7 ОК) и др. [9]. Принимая во внимание регламентированную трудоемкость освоения ООП магистратуры в количестве 120 зачетных единиц, а также максимальную трудоемкость практик и научно-исследовательской работы по различным направлениям инженерной подготовки, составляющую в среднем 57 зачетных единиц [9], можно с высокой долей ответственности говорить о решающей роли научно-исследовательской работы в процессе подготовки инженеров-магистров.

Совокупность перечисленных характеристик магистратуры инженерных вузов обеспечивает качество подготовки обучающихся, что объясняет существующий интерес работодателей к данной категории выпускников, а также растущее количество желающих обучаться в магистратуре отечественных инженерных вузов. Так, количество российских студентов, поступивших в магистратуру в 2011 году, составило более 30% от общего

количества поступивших в высшие учебные заведения страны [11:291]. При этом, количество поступивших в российские вузы на инженерные направления в том же году составило 26% от общего количества поступивших [11:302], что является максимальной величиной из статистических данных 40 стран, отраженных в ежегодных отчетах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Данный показатель свидетельствует о привлекательности магистратуры инженерных вузов для абитуриентов.

По мнению исследователей, именно магистратура, узнаваемая и признаваемая организациями и учреждениями, компетентными в сфере высшего образования, является отправной точкой вхождения обучающихся и выпускников инженерных вузов на международный рынок труда и образовательных услуг [3]. Так, результаты более чем десятилетней модернизации образовательных систем разных стран демонстрируют высокий академический престиж магистерских программ в области инженерии. На сегодняшний день, большинство совместных степеней являются магистерскими программами, число которых продолжает расти. Наряду с участием магистрантов в различных международных образовательных программах и стажировках, все большую актуальность приобретает международная научно-исследовательская деятельность магистрантов, связанная с участием в научных проектах и конференциях, а также с публикацией результатов научной деятельности в зарубежных научных изданиях. Магистратура инженерного вуза является стратегически важным уровнем, который предлагает больше возможностей для коммерческой эксплуатации, чем любой другой, а, следовательно, именно магистратура становится «успешной платформой для глобального диалога» [3:223].

Участие обучающихся, а затем и выпускников магистратуры инженерных вузов, в международной научно-образовательной деятельности, в первую очередь, предусматривает необходимость осуществления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации в том или ином виде. Однако языковая подготовка в магистратуре инженерных вузов Российской Федерации не всегда соответствует современным требованиям, о чем свидетельствуют результаты итоговых испытаний выпускников и опросов трудоустроенных инженеров, более 50% которых считают необходимым повысить свой уровень владения профессиональным иностранным языком [4].

Основной целью профессионально-ориентированной иноязычной подготовки магистрантов является развитие умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности. Так, по результатам исследования, одним из самых востребованных видов речевой деятельности инженера является перевод [4]. Вместе с тем, еще на стадии обучения в инженерном вузе магистранты сталкиваются со сложностями в переводе учебных текстов в связи с отсутствием единого словаря для каждого конкретного направления подготовки [4; 5]. Несмотря на то, что различные аспекты отраслевой терминологии и лексикографии рассмотрены в многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов, таких как: С.Ю. Позднякова; А.С. Герд;

С.В. Гринев; А.С. Гринев; В.М. Лейчик; М.А. Джасим; М.И. Морозова; Т.А. Лаздинь; А.В. Саморукова; А.В. Русакова; С.З. Иванов, Е.С. Анюшкин; Lionel Kernerman и др., вопрос создания учебных терминологических словарей остается открытым. Данная тема приобретает особую актуальность в контексте поиска путей интенсификации учебного процесса в магистратуре.

В качестве примера интенсификации учебного процесса, направленного на подготовку обучающихся в магистратуре инженерных вузов к международной научно-образовательной деятельности, можно рассматривать проект по разработке серии учебных англо-русских и русско-английских терминологических словарей-минимумов по приоритетным направлениям подготовки в ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)». Данный проект реализуется по инициативе кафедры иностранных языков под руководством зав. кафедрой Т.Ю. Поляковой в рамках Программы стратегического развития МАДИ (2012-2018 г.) [5].

В соответствии с основными тенденциями и принципами развития системы ВПО, а также условиями реализации учебного проекта [7], обеспечивающими эффективность подготовки обучающихся в магистратуре к международной научно-образовательной деятельности, настоящий проект обладает следующими характеристиками:

- актуальность разрабатываемых словарей, продиктованная необходимостью создания учебно-методической литературы по направлениям подготовки магистрантов, ориентированной на реальные потребности рынка труда и образовательных услуг, что повышает мотивацию участников проекта;

- использование участниками проекта знаний дисциплин различных циклов (профессионального, гуманитарного, социального, экономического, организационно-управленческого и пр.), а также исследовательских методов при работе с научной, справочной литературой на русском и иностранном языках, в целях поиска, анализа, отбора, систематизации, презентации и обсуждения терминологического материала, что создает условия для формирования необходимых профессиональных компетенций обучающихся;

- совместная работа магистрантов в процессе решения индивидуальных и коллективных задач, содержащая необходимость распределения обязанностей, формирование способности принятия решений и способности брать на себя ответственность и пр.

В частности, целью первого этапа выполнения проекта являлось научное обоснование и разработка четырех учебных англо-русских и русско-английских терминологических словарей-минимумов, а именно: «Транспортные тоннели», «Автомобильные дороги», «Автомобильный сервис» и «Автомобильные мосты». Под словарем-минимумом понимают качественно и количественно ограниченную совокупность учебных терминологических единиц, отвечающих целям и задачам профессионально-ориентированного обучения [5].

Достижение поставленной цели предусматривало решение следующих задач [5]: разработка лексикографической концепции, плана-проспекта

словарей и инструкции по их составлению; определение тематических разделов словарей, а также источников энциклопедического характера для определения терминов и пр. Решение каждой задачи, кроме прочего, потребовало от участников проекта поиска ответов на основные вопросы учебной лексикографии, связанных с рассмотрением существующих подходов, принципов и методов отбора терминологических единиц и их организации в учебном словаре-минимуме.

В работе над проектом приняли участие преподаватели кафедры иностранных языков, магистранты и аспиранты профильных кафедр, а также научные редакторы из числа ведущих ученых МАДИ, которые составили четыре рабочие группы. Каждая стадия реализации проекта включала предварительную подготовку различных вариантов будущего словаря и его разделов с последующим обсуждением предложенных вариантов, их преимуществ и недостатков всеми участниками проекта. Результатом первого этапа проекта стали четыре учебных терминологических словаря-минимума, обладающих следующими характеристиками.

Так, объем лексических единиц каждого словаря составил около 500 узкоспециальных терминов и терминологических сочетаний, составляющих лексическое ядро конкретного направления подготовки. Процесс отбора терминов для словарей-минимумов носил интегрированный характер, охватывающий ключевые лексикографические принципы, а также учитывающий такие факторы, как назначение, область применения, ориентация словаря, наряду с собственными представлениями составителей о необходимости размещения в словаре тех или иных единиц. Включение в словари-минимумы терминологических сочетаний оправдано преобладанием многосложных терминов в специальных текстах, что повышает надежность перевода путем исключения многозначности словосочетаний.

Специфика разработанных словарей определила их основную цель, состоящую в углублении специализации по каждому направлению подготовки, что непосредственно соответствует целям обучения в магистратуре. При этом, микро- и макроструктура словарей-минимумов, включающих в себя краткие толкования терминов, предусматривает использование данных словарей как в аудиторной, так и в самостоятельной работе магистрантов.

Успешное завершение первого этапа проекта позволило перейти к реализации второго этапа, предполагающего создание трехязычных словарей серии, таких как русско-вьетнамско-английский словарь «Автомобильные дороги», его русско-китайско-английский вариант, а также русско-немецко-английский словарь «Автомобильный сервис», что требует создания международных рабочих групп.

Таким образом, реализация настоящего проекта создает условия для подготовки обучающихся в магистратуре инженерных вузов к международной научно-образовательной деятельности, что соответствует основной цели отечественной системы ВПО – интеграции в международное образовательное и научное пространство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751).
2. **Новиков А.М.** Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
4. **Полякова Т.Ю.** Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании: монография. – М.: МАДИ, 2010. – 384 с.
5. **Полякова Т.Ю., Тишкова И.А.** Использование учебного двуязычного терминологического словаря-минимума в процессе формирования профессиональной компетенции инженера. // Казанская Наука –2012– №12 – С.261-264.
6. Президентская программа интеграции в экономику российских выпускников ведущих университетов мира «Глобальное образование» на 2012 – 2015 годы (Проект Указа Президента России Опубликовано: 22 октября 2012 года).
7. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Эгвес, 2009. – 456с.
8. **Тишкова И.А.** Проектная деятельность как средство профессионально-ориентированной подготовки обучающихся в магистратуре технических вузов // Вестник ФГОУ ВПО "Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина". – 2014. – №1(61). –С. 116-118.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования квалификация (степень) «магистр» по направлениям подготовки: 190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов; 270800 Строительство; 190100 Наземные транспортно-технологические комплексы; и др. [Электронный ресурс] — URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm
10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в РФ».
11. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. – URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en

УДК 378.147

Ю.В. Андрианова, Т.Н. Крепкая

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ

Рассматривается вопрос о необходимости разработать конкурентоспособные, привлекательные для работодателей и для абитуриентов образовательные программы. Доступ к более качественным образовательным программам, курсам и исследовательским возможностям, который предоставляют механизмы академической мобильности, позволяет студентам и преподавателям возвращаться в свою страну с новым багажом знаний, академического и культурного опыта. Рассматриваются проблемы и ограничения по развитию академической мобильности.

Ключевые слова: академическая мобильность, реализация академической мобильности, образовательные программы и стандарты.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена существенным влиянием общемировых тенденций глобализации и интернационализации

практически на все стороны человеческой деятельности. Система высшего образования, как существенный и значимый элемент человеческой деятельности, не является исключением и занимает особое положение по сравнению с другими видами деятельности [1].

На сегодняшний день постановка задачи достижения международной конкурентоспособности образовательных учреждений дает возможность не только постепенно приближать уровень отечественного образования к наилучшим западным образцам, но и превосходить его по ряду направлений. Это означает повышение требований к федеральным и национальным исследовательским университетам как потенциально конкурентоспособным на международном уровне [5].

В последние десятилетия одним из эффективных инструментов повышения качества высшего образования признается академическая мобильность. С развитием глобализации стремительно растет обмен между странами в области науки и образования. Это способствует расширению и укреплению межнационального сотрудничества в данной сфере, формированию высоких международных стандартов качества, усилению инновационной активности и конкурентоспособности национальных систем образования [2].

Развитие академической мобильности студентов и преподавателей как отражение общих тенденций в мировом образовании способствует решению целого ряда задач: повышению качества образования, формированию индивидуальных траекторий обучения, концентрации ресурсов университетов для повышения эффективности деятельности в условиях ужесточающихся ресурсных ограничений. Причем, как утверждают некоторые исследователи, становятся мобильными не только люди, но и программы: учебные курсы и модули распределяются между университетами, что приводит к формированию образовательных сетей и альянсов, создающих более гибкое образовательное пространство.

Сегодня российское высшее образование все с большей степенью интенсивности развивается по демократическому пути. Это связано, прежде всего, с вступлением России в Болонский процесс, «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» и принятием федерального закона о многоуровневом образовании [3].

Одним из важнейших направлений реализации Болонских соглашений является упомянутая нами выше академическая мобильность, к расширению которой призывает Болонская декларация. Необходимость развития академической мобильности и создания условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, а также исследователей, несомненно, требует перестройки содержания образования, реформирования системы высшего образования, изменения образовательных программ, курсов и повышения требований к выпускникам высших учебных заведений [3].

Но здесь возникает ряд проблем, препятствующих реализации, прежде всего, академической мобильности студентов. К сожалению, студенческая мобильность для нашей страны пока является скорее редким исключением,

чем правилом. В Центральной Европе эта проблема не стоит столь остро, так как не существует государственных границ и образованные граждане Европы, владея двумя-тремя языками, имеют возможность свободно перемещаться из одного университета в другой. Предполагается, что все социально-бытовые расходы (проезд, проживание, питание, медицинское обслуживание и т.п.) студент возьмет на себя (чему способствуют разнообразные социальные программы студентов), а принимающий вуз предоставит бесплатное обучение [4].

Развитие академической мобильности студентов в условиях российского образовательного пространства имеет ряд объективных нормативно-правовых, финансовых, административных и академических ограничений. Некоторые из них могут быть сняты на федеральном уровне, а некоторые – на университетском [4].

Следует также отметить, что в ситуации, складывающейся в системе высшего образования и подготовки или переподготовки кадров под влиянием финансового и экономического кризиса, актуальность развития академической мобильности сохраняется и сталкивается с новыми вызовами.

Разработка современных форм академической мобильности должна учитывать долговременные (перспективные) тенденции развития экономики, науки и технологий, чему способствует появление новых структурных элементов системы переподготовки: ресурсных центров, центров коллективного пользования, инновационных парков, центров инновационной переподготовки [5].

Особую роль призваны сыграть программы академической мобильности в подготовке и переподготовке кадров для сектора высоких и наукоемких технологий. Важно подчеркнуть, что далеко не каждый вуз может предложить программу подготовки или переподготовки для российских или зарубежных граждан, – программу, по содержанию, методикам и техникам обучения соответствующую современным требованиям. Такие программы должны создаваться на базе ведущих учебных и научных центров, обладающих необходимым кадровым потенциалом и современной технологической базой.

Проведенный рядом исследователей анализ опыта российских вузов в развитии академической мобильности позволяет сделать вывод, что для позитивных сдвигов в данной сфере в рамках общей стратегии этого направления необходимо разработать различные модели мобильности, учитывающие потребности ее участников и заинтересованных сторон [5].

Необходимо отметить тот факт, что новое поколение российских образовательных стандартов создано на основе базовых принципов Болонского процесса: с ориентацией на результаты обучения, выраженные в формате компетенций, и с учетом трудозатрат в кредитных (зачетных) единицах. Обязательным условием разработки стандартов было участие в этом процессе профессиональных объединений работодателей, а где это возможно – использование новых профессиональных стандартов для формулирования требуемых компетенций выпускников.

Но самым большим новшеством для отечественной образовательной практики стал «рамочный» характер стандартов нового поколения. На протяжении почти всего XX столетия образовательный процесс в СССР велся по так называемым «типовым» учебным планам и программам дисциплин, единым на всем пространстве бывшего Союза. Различия в учебных планах вузов не превышали 10–12%. В свою очередь, и 12 предшественники ФГОС нового поколения, государственные образовательные стандарты (ГОС) первого (1996 г.) и второго (2000 г.) поколений в наиболее важном для вузов разделе 4. «Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы» содержали (за отдельными исключениями), жесткий перечень дисциплин, практик и форм отчетности, отступать от которых вуз не имел права. Мало того, стандарты контролировали объем (выраженный в академических часах) и содержание каждой из дисциплин, закрепленное в перечне указываемых после ее названия «дидактических единиц» – основных разделов учебного курса. И все же доля самостоятельности вуза при создании учебного плана (за счет так называемых «региональных» и «вузовских» компонентов образовательной программы и курсов по выбору студента) в 1990–2000-х гг. постепенно росла и составляла в ГОС ВПО первого поколения 15–20%, второго поколения – около 30% [6].

В новом поколении стандартов предусмотрено дальнейшее расширение свободы вузов. ФГОС определяет в качестве базовой (обязательной) по набору дисциплин (модулей) лишь половину (50%) образовательной программы бакалавра (для программы магистра так называемая «вариативная часть» составляет более 70%). Мало того, даже в «обязательной» части программы (за исключением нескольких позиций в цикле гуманитарных и социально-экономических дисциплин) на первое место поставлены не жестко закрепленные учебные курсы, а требования к формируемым у студента в результате изучения соответствующего цикла дисциплин компетенциям. Содержательное наполнение второй (вариативной, или профильной) половины образовательной программы становится прерогативой вуза, в помощь которому учебно-методическими объединениями (УМО) или иными компетентными группами экспертов должны быть созданы ориентировочные (рекомендованные) «примерные основные образовательные программы» по конкретным направлениям подготовки.

Предполагается, что подобный принцип построения стандарта позволит вузам разрабатывать новые образовательные программы с учетом потребностей местного (регионального) рынка труда, научных и образовательных традиций, собственных методических наработок («инноваций») и т.п. А это, в свою очередь, приведет к разнообразию и даже к конкуренции образовательных программ на территории Российской Федерации. Здесь же заложена и возможность создания программ, совместимых с европейскими [6].

Однако, по мнению ряда исследователей, подобная «свобода» в формировании собственных образовательных программ для многих

российских вузов является новой и непривычной. Необходимость самостоятельного определения 50 и более процентов содержания основной образовательной программы нередко вызывает тревогу и наталкивается на отсутствие в вузах необходимого опыта.

Обстановку усложняет и тот факт, что как сам Болонский процесс, так и реформирование российской системы ВПО до сих пор воспринимается преподавательским сообществом и широкой общественностью как процесс искусственный, насильственно осуществляемый некомпетентными чиновниками или даже «внушаемый» Европой в ущерб национальным интересам России. Несмотря на разъяснительную работу, которая ведется в последние годы Министерством образования и науки РФ, учебно-методическими объединениями вузов и иными государственными и общественными организациями, действующими в сфере образования, психологической перестройки, которая обратила бы преподавательское сообщество к «болонским» программам и принципам обучения, пока не произошло. Причины этого кроются, в числе прочего, и в обоснованных сомнениях руководителей вузов и преподавателей в том, что в новых непростых экономических условиях они окажутся способными создавать действительно современные образовательные программы – конкурентоспособные, привлекательные как для работодателей, так и для абитуриентов [6].

Вот почему, одним из ключевых моментов реализации реформы ВПО в России становится обучение учебно-методического персонала и преподавателей российских вузов созданию основанных на компетентностном подходе и представленных в кредитно-модульном формате образовательных программ, учитывающих, с одной стороны, потребности российского и международного рынков труда, а с другой стороны, формирующиеся в настоящее время методические наработки и требования единого европейского образовательного пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Организация международной деятельности вуза / Под ред. Д.Г. Арсеньева и А.М. Александрова: Учебное пособие. – СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – 156 с.
2. **Галичин В.А.** Академическая мобильность в условиях интернационализации образования / В.А. Галичин, Е.А. Карпухина, В.В. Матвеев, А.П. Сугакова. – 2009. – 460 с.
3. **Шеремет А.Н.** Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий: дис. канд. пед. наук / А.Н. Шеремет. – Новокузнецк, 2009. – 208 с.
4. **Богословский, В.И.** Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе / В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – Методическое пособие для студентов. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 55 с.
5. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / Галкин В.В., Зуева Д.С., Волков А.Е., Климов А.А., Конанчук Д.С., Мрдуляш П.Б. / под ред. А.А. Климова. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 104 с.
6. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / Под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 212 с.

УДК: 81'243:378

Е.М. Бойцова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

УЧАСТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
К ВЫСТУПЛЕНИЮ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Рассматриваются вопросы, связанные с ролью преподавателя иностранного языка в подготовке студентов инженерных специальностей к участию в международных конференциях. Оценивается роль преподавателя в организации исследовательской деятельности студентов. Обсуждаются задачи, связанные с написанием научной публикации на английском языке и подготовкой студентов к устному выступлению. Статья указывает на асимметрию в лингвистической структуре научной публикации и устного выступления.

Ключевые слова: студент, инженерная специальность, иностранные языки, преподаватель, научное исследование, партнерство, научная конференция, публикация, устное выступление, асимметрия.

Во все времена высшая школа стремится выполнять социальный заказ общества, то есть берет на себя задачу соответствовать требованиям сегодняшнего дня. Вместе с тем, образовательные инициативы высшей школы зачастую ограничиваются стремлением дать набор требуемых знаний и добиться его адекватного усвоения каждым студентом. Провозглашая личностно-ориентированную направленность образования, программы современного вузовского обучения во многом ориентированы на массовое образование и ставят задачи «стандартного» производства инженеров. Выполнение курсовых работ во многих случаях способствует усвоению студентом знаний, не превышающих материал, содержащийся в вузовских программах. В этом, на наш взгляд, содержится некоторое отставание знаний выпускника вуза от требований сегодняшнего дня. Поэтому важным является стремление студента реализовать свои собственные, индивидуальные задачи, которые он связывает с получаемой профессией.

У студентов вузов часто преобладают социальные устремления, которые заключаются в получении диплома престижного вуза, приобретении более высокого социального статуса, высокой должности. Но в последнее время становятся более заметными личные цели студентов, связанные с получением конкретных знаний в той или иной профессии. Цели, которые они связывают с получением нужного образования, являются чрезвычайно важными, поскольку они связаны с высоким уровнем развития личности, ее высокой мотивацией, осознанным выбором своей будущей профессии. Студенты, стремящиеся реализовать свои личные цели, часто выступают за рамки официальных учебных программ в поисках знаний и умений, которые

их интересуют. Они и формируют ту среду, которая занимается наукой. В большей степени, чем остальные, они способны выполнять те инновационные задачи, которые будет ставить перед ними будущая профессия. Одной из форм студенческой научной деятельности является участие в научных конференциях как в нашей стране, так и за рубежом. Мы рассматриваем участие в научной конференции как одну из форм студенческой научной работы. Статус этих конференций может быть различным. Они могут быть как студенческими и аспирантскими, так и конференциями высокого уровня с участием ведущих мировых ученых.

Целью данной статьи является рассмотрение роли преподавателя иностранного языка высшей школы в подготовке студентов к участию в международных конференциях. Участие в таких конференциях предполагает не только написание студентом научной публикации на иностранном языке, но и выступление на иностранном языке в рамках конференции. Думается, что на вопрос, может ли преподаватель иностранного языка руководить научной работой студентов инженерных специальностей, следует дать положительный ответ. Это доказывает опыт работы преподавателей Санкт-Петербургского политехнического университета в подготовке студентов инженерных специальностей с целью участия в ежегодной студенческой и аспирантской конференции с международным участием «Неделя Науки».

Достаточно большое число студентов, особенно первых курсов, выбирает для своей научной работы филологическое, лингвистическое, общенаучное направление или направление, связанное с общественной жизнью [6,10]. Есть такие студенты, которые рассматривают технические проблемы в качестве исследования под руководством преподавателей иностранного языка. В целом ряде случаев преподаватели иностранного языка привлекают научных консультантов с технических кафедр в качестве совместного руководства студенческой работой [11]. Существуют и такие исследования, которые студент, имеющий большой опыт научной работы в области техники, совершает самостоятельно. Роль преподавателя заключается в помощи написания лингвистической части работы и ее оформления [2,5].

Сотрудничество преподавателя иностранного языка с теми студентами, кто занимается научной работой и собирается участвовать в научной конференции, включает несколько составляющих: а) учебно-воспитательный аспект; б) научный аспект; в) профессиональный аспект.

Иностранный язык преподается, главным образом, на ранней стадии обучения, и поэтому привлечение студентов к научной работе преподавателями иностранного языка происходит чаще всего на начальном этапе их обучения в вузе. Идея сотрудничества преподавателя и студента является одной из главенствующих основ обучения. Определяющей методологической закономерностью этого сотрудничества является формирование личности учащегося. Касаясь развития сотрудничества между преподавателем и студентами внутри учебной группы, российскими методистами была разработана динамика становления их совместной деятельности, в результате которой учебное сотрудничество проходит путь

от разделенных действий между учителем и учащимися до *равнопартнерства* [7:145-151]. Та фаза совместной деятельности, когда преподаватель и студент включены в научный процесс на равных, является главной составляющей учебно-воспитательного аспекта.

В практике подготовки студентов к участию в «Неделе Науки» встречались различные случаи, связанные с выбором темы научной работы. Студенты сами могли предложить тему выступления, поскольку ими была проделана определенная исследовательская работа по этой теме. Были случаи, когда над выбором темы научной работы студенту и преподавателю приходилось думать вместе. В любом случае, тема научного исследования, должна воспитывать у студента высокие качества личности: стремление к созиданию, стремление к привнесению нового, прогрессивного в современное развитие общества, рассмотрение прогресса в науке как созидательного начала. Выбор темы должен, прежде всего, соответствовать тем задачам, которые являются насущными для развития общества и имеют высокую идейную и гуманитарную составляющую. Содержание учебно-воспитательного аспекта – это не только участие преподавателя в процессе выбора области научных интересов, но и внимание к деятельности студента во время подготовки к конференции. Научная деятельность, которую совершает студент во время подготовки к конференции, является средством воспитания таких качеств, как научное мышление, целеустремленность в достижении цели, творческое мышление. Стремление к овладению той учебной стратегией, которая лежит в основе творческой деятельности, ведет к личностному развитию студента, и, в конечном итоге, к формированию зрелого человека, для которого свойственны как интеллектуальная, так и социальная зрелость [1:452].

Научная составляющая работы преподавателя, как мы полагаем, прежде всего, связана с определением успешности сотрудничества между преподавателем и студентом. Успешность этого сотрудничества определяется тем, обладает ли студент нужным уровнем знаний о том предмете, который он собирается представить на научной конференции; имеет ли он знания в области иностранного языка; способен ли он к ясному и четкому выражению своих идей как в письменном, так и в устном сообщении. Основные стратегии работы преподавателя иностранного языка в плане подготовки студента к выступлению на научной конференции могут быть определены следующим образом:

- а) обсуждение содержания доклада и устного выступления;
- б) обсуждение условий, необходимых для успешной работы;
- в) выявление индивидуальных особенностей студента и их учет в процессе работы;
- г) организация процедуры самооценки, критического отношения к своей работе для ее совершенствования;
- д) сотрудничество в написании публикации и подготовке устного сообщения.

Сотрудничество преподавателя иностранного языка и студента в написании научной публикации и подготовке устного сообщения находится в сфере профессиональной деятельности преподавателя.

Рассматривая со студентом особенности научной публикации, следует, прежде всего, указать на то, что для объективного изложения материала нужно устранить из повествования личность исследователя, поскольку речь идет о предмете, явлении, их свойствах и качествах, а не о личности автора. Обобщенный характер изложения, точность, логичность, стандартизация средств выражения, заключающаяся в использовании лексических единиц, свойственны письменной научной речи. Большая частотность использования страдательного залога, указывающая на то, что описание в большой степени сосредоточено на исследовании, а не на личности автора, является характерной для научного дискурса. Использование научных терминов и их правильное употребление является необходимым условием научной работы.

Композиционная структура текста является одним из оснований отнесения текстов к определенному жанру. В качестве наименьшей основной единицы текста выступает абзац – единица не только композиционного, но и смыслового уровня. Традиция к выделению абзаца восходит к средневековой латинской традиции, в которой выделялся «период» – сверхфразовое единство, объединяющее ряд предложений [8]. Абзац не утратил своей функциональной значимости в языках и в настоящее время.

Обращение к абзацу как к основной структурной единице организации научного текста определяется стремлением выработать закономерности доклада студента, которые направлены на наиболее адекватное и быстрое понимание его содержания. Абзац научного текста обычно содержит определенное смысловое единство, содержащее одну идею этого текста [16:2]. Содержание абзацев может быть направлено на переход от одной мысли к другой; возможна иерархическая организация структуры расположения абзацев, когда в одном из них содержится главная мысль, а частные положения, иллюстрирующие ее, являются содержанием других абзацев. Абзацы могут быть расположены таким образом, что они раскрывают содержание цитированной литературы, которая расположена в конце статьи.

Несмотря на различную последовательность, моделирование абзацев подчиняется определенным правилам [9]. Для примера функциональной организации абзаца письменной речи технического текста обратимся к английскому языку, поскольку в большинстве случаев именно английский язык является рабочим языком научных конференций. Абзац технического текста, который мы выбрали для примера, взят из зарубежного издания по электронике: «Batteries convert stored chemical energy into electrical energy. They are widely used to power small systems, such as laptop computers and cell phones, to supply the stable dc required. The batteries used in these small systems are normally rechargeable. It means that the chemical reaction can be reversed from an external source. The capacity for any battery is measured in ampere hours (Ah). For a rechargeable battery, the Ah rating is the capacity before it needs to be recharged. The Ah rating determines the length of time a battery can deliver a

certain amount of current at the rated voltage» [14:99]. Все предложения этого абзаца имеют определенную смысловую направленность. Первое предложение является вводным (topic sentence): «Batteries convert stored chemical energy into chemical energy». Данное предложение информирует читателя не только о содержании абзаца, но и ограничивает тему сообщения до одной идеи. Предложение: «The batteries used in these small systems are normally rechargeable» содержит главную мысль абзаца, которую поддерживают и развивают другие предложения. Последнее предложение является завершающим, и его целью является подведение итога: «The Ah rating determines the length of time...». Второстепенные предложения абзаца призваны объяснять, комментировать, дополнять те идеи, которые высказываются в водном или главном предложении. Подобной структуре построения абзаца должен следовать студент в своей публикации.

Безусловно, большое внимание должно уделяться тем связующим словам и словосочетаниям, которые имеют когнитивную ориентацию: «to result from; as a consequence of; due to». В том случае, если печатная работа является небольшой по объему и сводится к форме тезисов, участнику конференции часто предлагается ее оформить в виде последовательности абзацев: а) справочная информация; б) цель и задачи исследования; в) описание исследования или эксперимента; г) полученные результаты; д) выводы или заключение. В этом случае нужно обратить внимание студента на роль фраз-клише, типичных для каждого абзаца. Например, для того абзаца, где содержится справочная информация, характерны такие фразы, как: «This phenomenon was recently studied by...; has proven to be problematic...»; в том абзаце, где описывается эксперимент, следует использовать такие фразы, как: «... by comparing...; The method is based on...; The article discusses the formation...» и так далее [4:10-11].

Устное выступление на конференции входит в сферу делового межкультурного общения и имеет свою специфику. Прежде всего, преподаватель должен обратить свое внимание на то, способен ли студент создавать монологическое высказывание на уровне связного текста. Выступающий должен владеть внятной и разборчивой речью на иностранном языке. Внятность произношения подразумевает правильное фонетическое и фонематическое оформление речи; соблюдение словесного и фразового ударения; правильную постановку логического ударения. Для его речи должно быть характерно то ритмико-интонационное оформление высказывания, которое типично для того иностранного языка, на котором говорит студент.

Следует отметить, что, в известной степени, мы можем говорить об асимметрии в плане выражения научного дискурса устной и письменной речи. В отличие от научной публикации, из содержания которой следует устранить ссылки на личность исследователя, в устном выступлении этого делать не обязательно, поскольку выступающему нужен контакт с аудиторией. Живой рассказ о поисках предмета исследования, тех трудностях или открытиях, которые сопровождали научную работу,

помогают аудитории понять сущность проблемы и ее важность, а это ведет к более широкому обсуждению доклада.

Рассматривая устное выступление на конференции с точки зрения его «текстуальности», то есть внешней связанности и внутренней осмысленности, преподавателю следует указывать студенту на особенности выделения тех сигналов речевого потока, которые ведут к пониманию смысла текста. Устное выступление во многом основано на произносительных особенностях речи. Особенностью просодического оформления нового абзаца является более широкий диапазон голоса при произнесении первой синтагмы. Данная особенность указывает участникам на то, что говорящий обращается к новой информации [3:194]. Задача преподавателя, заключающаяся в обучении студентов правильному говорению, облегчается тем, что в некоторых иностранных учебниках содержатся указания на фонетическое оформление речи. Так, например, учебник по английской грамматике «Focus on Grammar 4» содержит сведения о выделении частотных наречий, получающих дополнительную функциональную нагрузку, при помощи фразового ударения: «I usually take the train...; She normally washes...». В учебнике указывается на нисходяще-восходящий тон окончания придаточного предложения, стоящего перед главным: «While we were talking, the rain started»[15: 9,23]. Для большинства российских студентов технического вуза свойствен восходящий тон в этой ситуации.

Важным условием, которое должно соблюдаться в устном сообщении, является более упрощенная структура предложения по сравнению с письменным текстом. Следует избегать перегруженности текста придаточными предложениями. Не нужно использовать большое количество сокращений, особенно тех, которые являются новыми и неизвестными слушающим. В устной речи не следует использовать большое число специальных технических терминов. Нужно придерживаться тех терминов, которые более известны аудитории. В современных учебниках технического английского языка содержатся упражнения с заданием упростить техническое изложение, сделать его более доступным. Например, студентам предлагается текст такого содержания: «Aerials transmit signals by using an oscillating electrical current in a length of conductive material to generate electromagnetic radiation». В упражнении приводится отрывок, содержащий разговорный образец этого текста, и студент должен объяснить, какие правила используются для того, чтобы сделать технический язык более доступным: «An aerial is basically a rod made of a material, such as copper, which can conduct or carry electrical current. The current vibrates at a particular speed, and the vibration sends out magnetic waves, known as radio waves» [12: 57].

В данной статье мы затронули лишь небольшое число проблем воспитательного, научного, образовательного характера, которые возникают в процессе подготовки студента к одной из составляющих научной работы – участию в международных конференциях. Роль преподавателя иностранного языка особенно значительна на начальном этапе учебы студента в вузе. Это объясняется не только тем, что в ряде случаев преподаватель привлекает

способного студента к научной работе, но и тем, что он показывает студенту то, какие навыки и умения в плане владения иностранным языком нужны для участия в международных конференциях. Эта работа имеет особенно большое значение, поскольку основана на профессиональных знаниях преподавателя. Сотрудничество студента и преподавателя, направленное на подготовку к международной конференции, поможет студенту получить те знания, которые ему будут необходимы на протяжении его жизни в науке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большая психологическая энциклопедия. М., «Эксмо», 2007. – 543с.
2. Будза А.А., Бойцова Е.М. Самодельный планшетный компьютер: особенности изготовления. В сб.:XLI Неделя Науки СПбГПУ. Материалы Всерос. межвузовской конф. студентов и аспирантов. Ч. XX. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2012. –С.192-194;
3. Бурая Е.А., Галочкина И.Е. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. – М.: Изд. центр «Академия»,2006. –272с.
- 4.Вавелюк О.Л. Написание аннотации на английском языке к научной статье по физике: Учеб.-метод. пособие. –СПб.: СПбГУ, 2013. –20с.
5. Дзенушко Д.В., Беляева О.И. Как построить свой первый 3Д принтер и свой лексикон. В сб.: Неделя Науки СПбГПУ. Материалы науч.-практ. конф. с междунар. уч. Институт прикладной лингвистики СПбГПУ. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2014. –С.167-170
6. Дулатова Г.У., Остапенко О.Б. Пока человечество борется за нефть, вода борется за выживание. В сб.:XLI Неделя Науки СПбГПУ. Материалы Всерос. межвузовской конф. студентов и аспирантов. Ч. XX. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2012. –С.84;
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., Просвещение, 1991. –222с.
8. Кузьменко Ю.К. Основная единица в тексте древнеисландских саг. В сб.: Западноевропейская средневековая словесность. – Изд.МГУ, 1985. – С.62.
9. Москальская О.И. Грамматика текста. – М., Высшая школа, 1981. –183 с.
10. Ростова Е.Н., Панышева Т.Ю.Компьютерная лексика в английском языке: этимология и употребление. В сб.:XXXVII Неделя Науки СПбГПУ. Материалы Всерос. межвузовской конф. студентов и аспирантов. Ч. XI. – 2008. –С.15-17;
11. Юденко А.Н., Паршин Д.А., Коган М.С.Фрактальная геометрия-современное и важное направление науки. В сб.: XXXVII неделя Науки СПбГПУ. Материалы Всерос. межвуз. конф. студентов и аспирантов. Ч. XI. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. –С.17-18.
12. Bonamy D. Technical English 4. Course Book. Pearson Education Limited, 2011. – 128p.
- 13.Dzenushko D., Belyaeva O. How to Build your First 3D Printer and your Vocabulary. 9-th International Scientific Conference: “Students on their Way to Science”. Collection of Abstracts. Latvia University of Agriculture, 2014. – P.64
- 14.Floyd T.L., Buchla D.L. Electronics Fundamentals. Pearson Education Limited, 2014. – 1060p.
15. Fuchs M., Bonner M. Focus on Grammar 4: An Integrated Skills Approach. Fourth Edition. Pearson Education, Inc.2012. – 518p.
- 16.Oshima A., Hogue A. Writing Academic English. Fourth Edition. Pearson Education, 2006. – 337p.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ
ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОБУЧАЕМЫХ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 100400
ТУРИЗМ)

В данной статье анализируются личностные характеристики обучаемых, важные для процесса обучения иностранному языку и педагогической стратегии. Приводятся практические методики для определения профиля мышления студентов, а также уровня лингвистических способностей обучаемых. В результате исследования были сделаны выводы, касающиеся формы представления, направленности заданий, а также их уровня креативности и сложности, что позволит интенсифицировать и индивидуализировать обучение.

Ключевые слова: профили мышления, лингвистические способности, уровень креативности, личностные характеристики, педагогическая стратегия.

Этап, предшествующий обучению иностранному языку (английскому) для специальных целей, должен обеспечить разностороннее знакомство педагога со студентами. В нашем исследовании, проведенном на базе РГПУ им. А.И. Герцена с участием студентов факультета управления (направление 100400 Туризм), мы ставили своей целью определение спектра личностных факторов, влияющих на процесс обучения. На основе статистических данных, полученных в ходе анкетирования в экспериментальной и контрольной подгруппах, были выделены три фактора, детерминирующих стратегию обучения иностранному языку: мотивационная основа изучения предмета и специальности студентами, личностные характеристики обучаемых и «входной» уровень владения иностранным языком.

Под стратегией мы понимаем комплекс мер и действий, направленный на достижение поставленной цели. В свою очередь, под «педагогической стратегией», или стратегией обучения, понимают действия, осуществляемые педагогом и студентами для достижения целей высшего профессионального образования, то есть формирования определенного ряда профессионально-направленных и общекультурных компетенций [22]. Таким образом, «педагогическая стратегия» имеет в своей основе два основных компонента: цель, определяющая комплекс действий, и действия, совершающиеся педагогом и студентами в определенный период времени. Педагогической стратегии посвящены работы таких авторов, как Л.А. Барановская, В.В. Игнатова, В.С. Нургалеев, О.А. Шушерина. В трудах данных авторов рассматривается реализация педагогической стратегии, направленной на творческую самореализацию личности.

Виды мотиваций и мотивов рассмотрены нами в статье «Мотивация и мотивы как факторы педагогической стратегии» [23; 67-76]. Данное исследование позволило выяснить истинные мотивы поступления студентов на

специальность. Тем самым подтвердилась гипотеза о том, что основной мотивацией является не профессиональная, а познавательная, что требует особого внимания педагогов. Основываясь на исследовании мотивации, мы можем судить о необходимости корректировки и реорганизации содержательной стороны обучения в пользу формирования профессиональной мотивации, что в нашем случае является обязательным. Таким образом, исследование мотивации позволило определить направление изменения содержания обучающего процесса, что, неоспоримо, является частью педагогической стратегии. Далее возникает вопрос о том, как сделать овладение новым содержанием дисциплины наиболее эффективным. Общая тенденция преобладания познавательной мотивации определена, но остается неясным, как можно повысить эффективность на личном уровне, то есть какие личностные факторы необходимо учитывать при введении и освоении нового содержания обучения.

Проанализировав ряд работ таких авторов, как Б.Г. Ананьев [1], Л.И. Анциферова [2], А. Бине [3], А.В. Брушлинский [4], Л.С. Выготский [5], Ж. Пиаже [6], П.Я. Гальперин [7], А.Н. Леонтьев [8], А.Р. Лурия [9], Ч. Спирмен [10], Б.М. Теплов [11], О.К. Тихомиров [12], Н. Хомский [13], А.М. Шахнарович [14], мы пришли к выводу о том, что на данном этапе обучения иностранному языку (английскому) необходимо учитывать профили мышления и языковые способности, в дальнейшем необходимо диагностировать «входной» уровень владения иностранным языком. Работы данных авторов посвящены таким темам, как психология мышления (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, О.К. Тихомиров), взаимодействие языка и сознания (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, Н. Хомский, А.М. Шахнарович), связь лингвистики и психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин), профили мышления и их отражение в деятельности индивида (Л.И. Анциферова, А. Бине), лингвистические и языковые способности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Ч. Спирмен, Б.М. Теплов), а также их развитие.

Анализ работ Г.С. Никифорова, Н.В. Омеляненко, О.М. Кочкиной, О.Г. Ридецкой позволил определить такие понятия, как «профили мышления» и «языковые способности»/«лингвистические способности».

«Профиль мышления» – это однозначное, не вызывающее споров понятие. Профиль мышления (тип мышления/склад ума) является важной личностной характеристикой, отражающей:

1. превалирующий способ переработки информации;
2. склонности, интересы;
3. профессиональную направленность тестируемого [16].

Переработка информации – превалирующий способ восприятия, систематизации и запоминания. Склонности и интересы являются осознанными потребностями индивида в той или иной деятельности, имеющей свою цель. Направленность личности – это система побуждений человека (что хочет, к чему стремится; чего избегает, против чего готов бороться). Данная система очень динамична, то есть составляющие её побуждения (мотивы) не остаются постоянными, они изменяются и развиваются [15].

Анализ профиля мышления дает возможность в большей степени индивидуализировать обучение и настроить учебный процесс на профиль мышления большинства студентов, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать обучение.

Также необходимо выяснить, что понимают под «языковой способностью»/«лингвистической способностью». Во многих исследованиях эти понятия употребляются синонимично, поэтому следующей задачей является краткий анализ психологических теорий, связанных с данными понятиями, с целью более четкого определения термина.

Н.В. Омеляненко, основываясь на работах отечественных и зарубежных ученых (Ю.А. Веденяпин, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, И.А. Зимняя, И.Н. Лукашенко, Н.Б. Новикова, U. Esser и др.), предлагает следующее определение лингвистических способностей: «...специальные способности, представляющие собой совокупность индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося и обуславливающие эффективность усвоения иностранного языка как учебного предмета и успешность в овладении знаниями, умениями и навыками в области речевой иноязычной деятельности» [20].

О.М. Кочкина в своей работе «Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике», опираясь на труды С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и других отечественных ученых, отождествляет понятия языковой способности и способности к языкам, подразумевая под данными терминами «...обучаемость, или индивидуальные возможности обучающегося к усвоению учебной деятельности – запоминанию изученного, решению поставленных проблем, осуществлению контроля и самоконтроля учебного процесса» [19].

Языковые способности, по мнению Н. Хомского, представляют собой наследуемое образование, которое развивается и обогащается с развитием индивида, необходимостью расширения круга общения [13].

С точки зрения Л.С. Выготского, языковая способность – явление социальное, развивающееся под воздействием окружающих социальных факторов, в том числе и потребности в общении [5].

Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение языковой способности: «...одно из ключевых понятий психолингвистики; многоуровневая иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития; понятие, введённое в советской психолингвистической школе А.А. Леонтьевым и восходящее к идее Л.В. Щербы о «психофизиологической речевой организации индивида» как «системе потенциальных языковых представлений» [18].

Ввиду отсутствия четкого разграничения данных понятий необходимо обратиться к работе О.Г. Ридецкой, которая посвящена психологии одаренности [21]. В этой работе автор, во-первых, определяет языковые способности с точки зрения психологии: навыки и умения, позволяющие индивиду успешно коммуницировать, подчиняя иноязычное речепорождение законам родного языка. Во-вторых, автор на основе анализа работ таких ученых

психологов и психолингвистов, как П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн представляет в своем труде схему развития языковых способностей: «задатки – деятельность – общение – языковая способность – языковая личность – языковая активность – языковая компетенция – языковая компетентность – языковая одаренность (к изучению иностранных языков)» [21]. Так как наличие языковых способностей к изучению иностранного языка невозможно без языковых способностей к родному языку, мы делаем вывод о том, что необходимо выявить уровень развития способностей к первому языку (который является родным для индивида), чтобы подкрепить и обосновать результаты исследования, касающегося языковых способностей к изучению иностранного языка. Логично предположить, что языковые способности к изучению родного языка развиты лучше, чем способности к изучению иностранного, но разница не будет значительной.

В дальнейшем О.Г. Ридецкая использует термин «способности к иностранным языкам», определяя их как психологические и психофизические способности, обеспечивающие оптимальное (с точки зрения времени и уровня) овладение навыками и умениями в ограниченных условиях [21]. Данная трактовка полностью отвечает специфике нашего исследования.

Результаты данного анализа позволят преподавателю выбрать индивидуальный темп изучения языка для каждой подгруппы, понять, спрогнозировать объем потенциальной программы, который может быть качественно освоен. Таким образом, можно сделать вывод о том, что термины «лингвистическая способность» и «способность к иностранным языкам» являются синонимичными и наиболее подходящими для данного исследования.

Переходя к практическому этапу исследования, необходимо отметить, что в процессе исследования были использованы материалы анкет и опросников отечественных и зарубежных авторов. Исследование проводилось на базе РГПУ им. А.И. Герцена, на факультете управления, экспериментальная специальность – 100400 Туризм. Эксперимент проводился в двух подгруппах (16 и 18 человек соответственно).

На первом этапе определения личностных характеристик было решено провести анкетирование по профилям мышления. Автором данной методики является Герман Сергеевич Никифоров [16]. Помимо определения профиля мышления в материалы анкеты включены вопросы, помогающие осуществить мониторинг уровня креативности. Профиль мышления отражает:

1. превалирующий способ обработки информации
2. уровень креативности человека.

Профиль мышления определяет следующие личностные характеристики: стиль деятельности, интересы и профессиональную предрасположенность индивида.

Данный тест позволяет определить тип мышления студента и, как следствие, сделать выводы о том, каким типом обладает большинство в группе и подгруппах, а так же каждый индивид. В указанной методике

мышление делится на четыре типа: предметное мышление; образное мышление; знаковое мышление; символическое мышление.

Таковыми обладают люди с практическим, художественным, гуманитарным и математическим складом ума соответственно.

В аннотации к опроснику Г.С. Никифоров дает следующие пояснения, характеризующие профили мышления:

1. Люди с предметным мышлением выполняют действия последовательно, связывают предмет с непосредственным нахождением в пространстве и времени, мысль воплощается «в новой конструкции» [16];

2. Индивиды, обладающие образным мышлением, осуществляют операции последовательно и одновременно, мыслят отдельно от времени и места, результат воплощается в образе;

3. Представители знакового мышления объединяют знаки в более сложные и крупные блоки согласно правилам единой грамматики, мыслят умозаключениями, результат мыслительной деятельности – понятие или высказывание;

4. Люди с символическим мышлением обрабатывают информацию согласно математическим правилам, «результатом является мысль, выраженная в виде структур и формул» [16].

Методика представляет собой письменный опросник, состоящий из семидесяти пяти утверждений, с которыми испытуемый должен согласиться или не согласиться (в зависимости от ответа, напротив утверждения ставится знак «+» или «-»). При анализе результатов, подсчитывается количество «+» для каждого «фактора» [16].

Проведенное исследование выявило следующие результаты, представленные в Таблице 1:

Таблица 1. Профили мышления

	Предметное мышление	Образное мышление	Знаковое мышление	Символическое мышление	Креатив-ность
1 группа		1%	49.5%	49.5%	9-14 баллов
2 группа	16%		25%	58%	9-12 баллов

Подавляющее большинство обладает или знаковым мышлением, или символическим, то есть большая часть контингента либо с гуманитарным, либо с математическим складом ума. Данный факт ставит перед нами новые задачи в трансформации содержательной стороны обучения:

1. Сбалансированная подача как вербального, так и схематически-графического материала;

2. Ориентация содержания заданий и их формулировок как на разъяснительный, так и на аналитический аспект;

3. Творческие задания должны содержать возможность для самовыражения, свободу выбора, но, с другой стороны, иметь определенные рамки, достаточно точные формулировки.

В двух подгруппах уровень креативности отклоняется от среднего (9 баллов) до высокого (максимально 15 баллов), что позволяет сделать вывод о том, что студенты творчески относятся к поставленным задачам и их решениям.

В дальнейшем было проведено исследование на выявление уровня лингвистических способностей, чтобы иметь представление об общем развитии лингвистических умений, а так же аналитических способностей студентов. Материалы тестов Хорста Зиверта оказались наиболее подходящими, так как полностью отвечают выдвинутым требованиям [17]. Язык теста – русский, временные рамки выполнения всех тридцати заданий – 15 минут. Тест рассчитан на все возрастные категории: подростковый и юношеский возраст, а также на взрослую аудиторию. Содержательная сторона опросника включает в себе задания различного типа: соответствие слов их значению, буквенная комбинаторика, соответствие слова категории или классу слов, соответствие первой и второй части пословиц, проверка общих фоновых знаний. К каждому заданию прилагается четыре варианта ответов. Так же следует подчеркнуть удобство использования шкалы оценивания, которая позволяет точно определить результат [17]. Данный тест акцентирует внимание на развитости языковой догадки, словесную и буквенную комбинаторику, лексическую память, а так же на фоновых лингвистических знаниях.

После обработки материалов тестирования была получена информация, представленная в Таблице 2:

Таблица 2. Результаты тестирования лингвистических способностей

Подгруппа/оценка	14 и меньше	15-16	17-18	19-21	22-27	28-30
1 подгруппа	15%	-	15%	15%	65%	-
2 подгруппа	-	-	2%	30%	58%	-

Комментарий:

14 пунктов и меньше: оценка – очень низкий, коэффициент ниже 70

15-16 пунктов: оценка – низкий, коэффициент около 80

17-18 пунктов: оценка – ниже среднего, коэффициент около 90

19-21 пунктов: оценка – выше среднего, коэффициент около 110

22-27 пунктов: оценка – хорошо, коэффициент около 120

28-30 пунктов: оценка – очень хорошо, коэффициент свыше 130

Основываясь на статистике, можно сделать вывод, что из тридцати заданий теста на оценку «хорошо» справилось большинство первой и второй подгрупп (65% и 58% соответственно), что свидетельствует о хорошо развитых лингвистических способностях.

Также результаты исследования показывают, что группа №1 по показателям лингвистических способностей слабее, чем группа №2, хотя фактически стремление к изучению английского языка и хороший языковой уровень показала группа №1.

На завершающей стадии практического исследования в локальных условиях был проведен тест «входного» уровня английского языка

студентов. Форма теста была максимально приближена к форме ЕГЭ, за исключением одного задания: была добавлена беседа с преподавателем (для определения готовности студента к спонтанной речи и диагностике основных грамматических ошибок, требующих «шлифовки»). На основе результатов проведенного теста была получена информация, представленная в Таблице 3:

Таблица 3. Тестирование по материалам ЕГЭ

Количество участников	Количество выполненных заданий
68%	77% (и выше)
32%	62-75%

Также в процессе беседы были выявлены грамматические ошибки, не влияющие на содержание и общее понимание речи. Необходимо отметить, что грамматические ошибки, требующие дальнейшей проработки, касаются глагольной системы английского языка (более глубокого понимания употребления времен английского глагола, а также сослагательного наклонения и конструкции «Complex Object»), исчисляемых и неисчисляемых существительных (что влечет в дальнейшем неверную глагольную форму), порядка следования прилагательных, а также использования герундия и инфинитива после определенных глаголов.

Таким образом, можно сказать, что входной уровень соответствует уровню В1 по Общеввропейской шкале владения иностранным языком. Данная информация свидетельствует о необходимости внедрения дополнительного (корректирующего) курса грамматики, а также свидетельствует о возможности поднять уровень владения языком до уровня В2.

На основании проведенного исследования мы можем сделать вывод, что студенты групп направления 100400 Туризм обладают гуманитарным и математическим складом ума, что необходимо учитывать при составлении заданий, которые должны отвечать следующим требованиям: четкая формулировка заданий, имеющая разъяснительную и аналитическую направленность; сбалансированность вербального и наглядно-схематического материала; свобода выбора и творческого потенциала в приводимых заданиях. Высокий уровень креативности свидетельствует о том, что программа должна содержать большое количество творческих заданий, что позволит развивать профессиональные умения студентов, а также заинтересовать обучаемых в выбранной профессии. Результаты тестирования языковых способностей, а также «входного» уровня владения языком дают основания для введения большего количества материала с повышенной сложностью, что позволит интенсифицировать процесс обучения и расширить лингвистическую базу студентов за фиксированный период времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания: / Б.Г. Ананьев – 3-е изд. –СПб.: Изд-во Питер, 2001. – 282 с.
2. **Анциферова Л.И.** Материалистические идеи в зарубежной психологии: / Л. И. Анциферова – М.: Изд-во Наука, 1981. – 359 с.

3. **Бине А.** Измерение умственных способностей: / А. Бине – СПб.: Изд-во СОЮЗ, 1999. – 430 с.
4. **Брушлинский А.В.** Психология мышления и проблемное обучение: / А. В. Брушлинский – М.: Знание, 1999. – 96 с.
5. **Выготский Л.С.** Мышление и речь: [Ред.Г.Н.Шелогурова] / Л.С. Выготский – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
6. **Пиаже Ж.** Речь и мышление ребенка: / Ж. Пиаже – М.: ПЕДАГОГИКА-ПРЕСС, 1999. – 526 с.
7. **Гальперин П.Я.** Введение в психологию: учеб.пособие для вузов / [Ред.,предисл.и коммент.А.И.Подольского] / П.Я. Гальперин – М.: КД "Университет", 2000. – 329 с.
8. **Леонтьев А. Н.** Лекции по общей психологии: учеб.пособие для вузов / А. Н. Леонтьев – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
9. **Лурия А. Р.** Язык и сознание: / А.Р. Лурия – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319с.
10. **Спирмен Ч.** Психология: под ред. Дружинина В.Н. учебник для гуманитарных вузов / 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
11. **Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий: Избр.работы / Б. М. Теплов - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
12. **Тихомиров О. К.** Психология мышления: Учеб.пособие для студентов вузов,обуч.по спец."Психология" / О.К. Тихомиров – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 272 с.
13. **Хомский Н.** Язык и мышление: / Хомский Н. – М.: Изд-во Московского университета, 1993. – 126 с.
14. **Шахнарович А.М.** Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / Отв.ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1990. – 167 с.
15. **Шупейко И. Г.** Основы психологии и педагогики: практикум для студентов всех специальностей и всех форм обучения / А.Ю. Борбот, Е.М. Доморацкая, Д.А. Пархоменко – Минск: БГУИР, 2008. –120 с.

СПИСОК ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ:

16. Элитариум. Центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. – СПб., 2013. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2010/03/12/profili_myshlenija.html. Дата обращения 12.07.2014.
17. Тест на языковой интеллект [Электронный ресурс]. – СПб., 2008. – Режим доступа: <http://poznaisbea.narod.ru/IQL.html>. Дата обращения 12.07.2014.
18. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – М., 1990. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/617a.html>. Дата обращения 12.07.2014.
19. Институт Психологии РАН. Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике [Электронный ресурс]. – М., 2006. –Режим доступа: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document1695.doc>. Дата обращения 12.07.2014.
20. Формирование лингвистических способностей у учащихся старших классов [Электронный ресурс]. – М., 2005. – Режим доступа: http://www.childpsy.ru/upload/%CE%EC%E5%EB%FC%FF%ED%E5%ED%EA%EE_%CD_%C2_2_1986.htm. Дата обращения 12.07.2014.
21. PSYERA.ru. Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. –М., 2011. –Режим доступа: <http://psyera.ru/5332/yazykovaya-odarennost>. Дата обращения 12.07.2014.
22. Rusnauka.com Педагогические науки №4 [Электронный ресурс]. – Прага., 2006. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/8_NND_2011/Pedagogica/4_80712.doc.htm. Дата обращения 12.07.2014.

СПИСОК ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ

23. **Дроздов С.В.** Мотивация и мотивы к изучению английского языка как факторы педагогической стратегии (на примере специальности 100400 Туризм) // Вопросы методики преподавания в вузе – 2013. –№2 (16) – С67-75.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная исследовательская деятельность студентов в курсе делового английского языка представляет собой образовательную технологию, которая включает решение студентами актуальной и интересной для них творческой задачи. Работая над исследовательским проектом, студенты должны овладеть метакогнитивными стратегиями, ведущими их к успешному выполнению задания, то есть научиться планировать, контролировать процесс выполнения исследовательской работы и оценивать результаты ее завершения.

Ключевые слова: деловой английский, исследовательская работа, проект, учебная автономия, метакогнитивные стратегии

Компетентностный подход, реализуемый в современном образовательном пространстве, предполагает все более широкое использование интерактивных форм обучения. Ориентированные на более тесное взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и с сокурсниками, интерактивные формы обучения способствуют формированию и развитию профессиональных навыков обучающихся [4; 6; 7; 9]. При интерактивном обучении все студенты вовлекаются в процесс познания, что повышает их мотивацию и заинтересованность в достижении поставленных целей. Интерактивные методы обучения дают возможность студентам равноправно участвовать в освоении нового, делиться идеями, обсуждать варианты решения поставленных проблем, корректировать пути и способы достижения результатов. Студенты, проявляя инициативу, становятся полноправными участниками процесса познания, а роль преподавателя заключается в создании условий для проявления их инициативы. Таким образом, предоставляя возможность более успешного освоения изучаемого материала, интерактивная образовательная среда развивает у студентов личностные и профессиональные качества, необходимые для успешной жизненной реализации.

Развитие навыков успешного делового общения, развитие навыков анализа и самоанализа в ходе учебного процесса способствует формированию учебной автономии студентов, то есть способности к независимому обучению. Учебная автономия представляет собой готовность студентов принимать ответственность за процесс обучения и самостоятельно выстраивать собственную траекторию овладения иностранным языком. Учебная автономия свидетельствует о готовности студентов к самостоятельной постановке реальной цели и выбору путей ее достижения [8; 10]. Более того, учебная автономия предполагает способность студентов в процессе работы грамотно

интерпретировать свои действия, анализировать их эффективность для решения поставленной задачи, и, конечно, оценивать свои успехи.

Формирование учебной автономии при изучении иностранного языка предполагает формирование метакогнитивных стратегий, то есть действий, позволяющих студентам контролировать собственный образовательный процесс и координировать процесс обучения [2; 11]. Обучающиеся должны научиться планировать свои действия, ставить задачи и продумывать пути решения этих задач. В ходе выполнения задания важно самостоятельно контролировать процесс обучения, искать возможные решения возникающих проблем, а после выполнения задания необходимо оценить результаты и эффективность выбранных стратегий [10]. В результате управления своей учебной деятельностью студенты приобретают навыки и умения, способствующие их дальнейшему самообразованию и успешной социализации за счет формирования деловых и профессиональных навыков.

Одним из серьезных инструментов формирования деловых и профессиональных навыков студентов является самостоятельная исследовательская работа, способствующая формированию их учебной автономии. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов в курсе делового английского языка представляет собой образовательную технологию, которая включает решение студентами актуальной и интересной для них творческой исследовательской задачи, в ходе которой реализуются определенные, независимые от области исследования этапы. Целью исследовательской работы является формирование у студентов навыков исследовательской деятельности, то есть умения работать с информацией, получаемой из различных источников.

Проводя целенаправленный поиск, студенты должны учиться анализировать собранную информацию, отбирать информацию, наиболее соответствующую теме и задачам исследования, интерпретировать полученные результаты, делать выводы и представлять полученные результаты. В ходе проведения исследовательской работы у студентов формируются навыки самостоятельного анализа и аргументированного отстаивания своей точки зрения по изучаемой тематике. Таким образом, происходит углубление полученных знаний, формирование самостоятельного творческого подхода к обучению, овладение навыками исследовательской работы, пробуждение интереса к научному творчеству, что способствует становлению профессионального мышления студентов. Работа над индивидуальным исследовательским проектом должна проводиться в течение всего курса «Деловой английский язык» и включать несколько этапов.

Организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов при изучении делового английского языка осуществляется по определенному алгоритму. Первый этап – выбор и обоснование темы исследовательской работы и целей ее выполнения. На этом этапе необходимо точно сформулировать задачи исследования. Несмотря на то, что исследовательская работа является самостоятельной, и сам процесс обучения носит интерактивный характер, предполагающий более «свободный»,

демократичный стиль проведения занятий, на этом этапе необходим особый интерес и помощь преподавателя в формулировке целей и задач исследования. При интерактивном режиме обучения, участвуя в дискуссиях, «мозговом штурме», обсуждении альтернатив выполнения исследовательской работы, активном привлечении компьютерных технологий получения информации, студенты делятся знаниями, опытом и «блестящими» идеями.

Одним из хорошо зарекомендовавших себя интерактивных методов обучения иностранному языку является Case Study (метод реальных ситуаций) [1]. Case Study предоставляет студентам подробное описание реальной проблемной ситуации, решение которой должно быть найдено в ходе самостоятельной работы и группового обсуждения. Case Study включает вопросы для обсуждения, описание конкретной ситуации из практики и приложения с подборкой информации, необходимой для ее успешного разрешения. В процессе работы студенты самостоятельно изучают ситуацию, а затем совместно обсуждают ее в аудитории под руководством преподавателя, следуя принципу «процесс обсуждения важнее самого решения». При применении метода реальных ситуаций необходима тщательная методическая проработка материалов для обсуждения, чтобы создать творческую и одновременно управляемую атмосферу дискуссии. Студенты должны научиться анализировать полученную информацию, прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и находить творческое решение. Все этапы работы должны проходить на иностранном языке с вовлечением всех студентов группы, независимо от уровня их языковой подготовки. Обязательность вовлеченности каждого студента и возможность творчески проявить себя в процессе решения проблемы является залогом успеха проведения Case Study.

Еще одним приемом развития навыков исследовательской деятельности является адресный поиск информации в сети (web-quest). Для того чтобы быть эффективным, веб-квест должен содержать интересное задание, ссылки на необходимые ресурсы Internet, описание процесса и этапы выполнения работы, задания по анализу и интерпретации полученной информации, форму оценивания и заключение, а также возможности для дальнейшей исследовательской работы по выбранной теме. Например, изучая систему высшего образования в Великобритании, студент работает с веб-квестами, побуждающими углубиться в структуру образовательных программ по менеджменту различных британских университетов. Студенты проводят интернет поиск по заданным ссылкам, отвечают на поставленные вопросы, обсуждают в группах и с преподавателем, готовят заключение по проведенному поиску. Форма оценивания может быть разнообразной — от ролевой игры по обсуждению специфики программ с различных точек зрения или в письменной форме по предоставлению аргументов «за» и «против» той или иной программы или образовательного подхода. В заключение можно обсудить факторы, повлиявшие на принятие того или иного решения.

«Доказательства» исследовательской деятельности студентов с помощью целенаправленного изучения источников и их аналитического

прочтения должны найти свое отражение в специальном электронном студенческом портфолио. Портфолио должен содержать самые интересные творческие изыскания, выбранные самим обучающимся из всего многообразия выполненных им работ. Сюда можно и нужно включить аналитические заметки студента по поводу прослушанных им лекций или его сравнение лекционного материала с материалами учебника. Портфолио может включать индивидуальный глоссарий, список самостоятельно подобранной профессионально ориентированной литературы и ресурсов интернет, а также резюме на прочитанные статьи. Электронный портфель также должен содержать стороннюю оценку творческой деятельности студента, отраженной во мнении преподавателей или специалистов.

Следующий этап – планирование исследовательской деятельности, то есть определение источников информации, степени ее релевантности и надежности, обсуждение способов сбора и анализа информации и распределение обязанностей в группе, что способствует формированию навыков работы в научном коллективе. Формулируя задачи и вырабатывая план совместных действий, студенты также обсуждают способы представления результатов и критерии их оценки. Формы представления результатов могут варьировать от устного до письменного отчета, или включать промежуточные комбинированные формы. В процессе проведения самой исследовательской деятельности, то есть в процессе сбора необходимой информации с использованием всевозможных источников, решения промежуточных задач, анализа добытой информации, ее обсуждения и формулировки выводов, роль преподавателя может быть не такой очевидной. На этом этапе происходит формирование метакогнитивных стратегий, касающихся мониторинга проведения самостоятельной исследовательской работы.

Заключительный этап проведения исследовательской работы – отчет – дает возможность студентам представить полученные в результате самостоятельной исследовательской работы данные в виде презентации. Здесь в полной мере должны проявиться сформированность навыков делового общения на английском языке. Презентация полученных результатов и их интерпретация являются показателем степени усвоения студентами умений и навыков исследовательской работы, то есть навыков анализа, систематизации теоретических знаний, в том числе и на английском языке. Оценивая результаты исследовательской деятельности студентов, необходимо обратить внимание на самостоятельность выполнения работы и творческий подход при ее выполнении. Исследовательская работа должна носить аналитический характер и содержать собственные выводы студентов.

Несмотря на самостоятельный характер проведения исследовательской работы и на интерактивные образовательные технологии, делающие процесс обучения более демократичным, роль преподавателя на различных этапах исследовательской работы серьезная, хотя и должна варьировать. Если на начальном этапе работы, при знакомстве с алгоритмом проведения исследований, преподаватель может активно вмешаться и помочь в постановке целей, то на этапе определения темы, целей и постановки задач, а

также этапе выполнения работы – стиль педагога более демократичный, а его роль – консультативная. Наблюдая, советуя, возможно обращая внимание на нюансы, упускаемые начинающими исследователями, преподаватель косвенно «руководит», но не вмешивается в сам процесс исследовательской работы. Студенты должны быть максимально самостоятельны. На этапе представления и защиты результатов исследования студенты и преподаватель являются равноправными партнерами, как разделяющими успехи, так и анализирующими возможные недостатки и неудачи, а также перспективы дальнейшего самостоятельного исследования.

Одним из методов интерактивного обучения [3; 5], который соответствует алгоритму проведения самостоятельной исследовательской работы, является разработка проекта в курсе делового английского языка. Комплексный характер проекта дает возможность учащимся проявить инициативу в выборе темы, проводить самостоятельные исследования, учиться анализировать, представлять и отстаивать результаты своих изысканий. Он также способствует формированию культуры общения. Организация проекта предполагает, прежде всего, личную инициативу учащихся и важность выбранной ими темы. Исследовательский характер работы над проектом обуславливает необходимость решения творческой задачи, что включает в себя такие этапы, как изучение теоретического материала, постановка интересующей проблемы, сбор и анализ собственного материала, а также его презентация.

В качестве примерных тем для проектов по деловому английскому языку могут быть темы, связанные с созданием собственной фирмы: подготовка бизнес-плана отеля, магазина или издательства. Работа над бизнес-планом включает самостоятельное составление тематических словарей, интернет-поиск необходимой информации о фирмах того же профиля, работу с мультимедийными словарями, энциклопедиями и учебниками, а также анализ и оценку деятельности изучаемых предприятий. Студенты составляют профиль своей воображаемой фирмы и продумывают ее рекламную кампанию, цель которой заключается в том, чтобы заинтересовать проектом «представителей бизнес элиты», причем в качестве бизнес-представителей могут выступать сами студенты, а также приглашенные реальные бизнесмены. Работа над бизнес-планом сопровождается созданием портфолио, включающего всю деловую документацию по проекту от задумки до окончательного оформления, с последующим представлением результатов в презентации в электронном виде.

Проводя весь комплекс работ, связанных с успешным осуществлением проекта, студенты учатся самостоятельно мыслить, ставить и решать проблемы, привлекая знания из различных областей, используя современные источники информации. Прагматическая направленность проекта на результат, который можно оценить, применить и развить, представляет еще одну составляющую удовлетворения начинающих исследователей от проведенной ими самостоятельной работы. Являясь комплексной образовательной технологией, самостоятельная исследовательская работа способствует развитию логического мышления, навыков целенаправленного

нахождения и анализа изучаемого материала. Более того, она формирует навыки самостоятельной постановки проблемы и формулировки гипотезы, навыки грамотного представления результатов исследования – навыки, необходимые для будущих профессионалов. Овладевая метакогнитивными стратегиями в результате проведения самостоятельной исследовательской работы, студенты становятся более мотивированными на сам процесс познания. Таким образом, совместная работа над самостоятельным исследовательским проектом способствует формированию и развитию профессиональных компетенций студентов, их стремлению к дальнейшему самообразованию и профессиональному росту.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий в высшей школе): учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013.
2. **Аникина Ж. С.** Модель развития умений учебной автономии у студентов неязыковых специальностей при обучении иностранному языку с использованием подкастов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №6 (108). – С. 85–88.
3. **Гущин Ю. В.** Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека "Дубна". – 2012. – №2. – С. 1– 18.
4. **Макарова Е. Л.** Интерактивные образовательные технологии в компетентностно – ориентированном учебном процессе: моногр. / Е.Л. Макарова. – Москва: Спутник+, 2010. – 156 с.
5. Метод проектов в университетском образовании : сборник науч. – метод. ст. Вып. 6 / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2008. – 244 с.
6. **Панина Т.С.** Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под. ред. Н. В. Бардовской. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2011. – 432 с.
8. **Harmer J.** The Practice of English Language Teaching / J.Harmer. – Pearson/ Longman, 2012. – 447 с.
9. Interpreting Communicative Language Teaching [Электронный ресурс] // Contexts and Concerns in Teacher. – Режим доступа: <http://yalepress.yale.edu/yupbooks/pdf/0300091567.pdf/> – Загл. с экрана. Дата обращения 11.01.2014.
10. Learning Strategies Instructions [Электронный ресурс] // National Capital Resource Center. – 2013. – Режим доступа: <http://www.nclrc.org/guides/HED/>. – Загл. с экрана. Дата обращения 14.01.2014.
11. **Oxford R.L.** Language learning strategies: what every teacher should know/ R.L.Oxford. – Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

А.И. Дашкина

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

Н.Л. Чубакова

Средняя общеобразовательная школа № 180,
Санкт-Петербург

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ СРЕДНИМИ И ВЫСШИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье даётся определение научно-исследовательской компетенции, и перечисляются её основные компоненты. Далее на основе анализа указанных компонентов описывается уровень обеспечения преемственности между средними и высшими образовательными учреждениями на примере пробного исследования, проведённого в средней школе. Согласно результатам исследования, у большинства учащихся сформированы лишь отдельные составляющие научно-исследовательской компетенции по направлению «иностранный язык».

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская компетенция, преемственность, презентация, критическое мышление, познавательная мотивация, формулировка выводов

В настоящее время всё большую значимость приобретает поэтапная подготовка учащихся с высокой степенью сформированности научно-исследовательской компетенции. Эта потребность продиктована постепенной автоматизацией большинства рутинных производственных операций, в результате которой возникает потребность в специалистах высокой квалификации, способных к созданию нового интеллектуального продукта. Кроме того, одной из основных тенденций современного образования является его преемственность и непрерывность. Подготовка специалиста-исследователя должна начинаться на этапе обучения в среднем образовательном учреждении и продолжаться во время обучения в вузе, аспирантуре, а также в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Особая значимость научно-исследовательской деятельности в повышении качества высшего образования признаётся во всём мире. Так, в коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, признаётся «потенциал программ высшего образования, в том числе программ на основе прикладной науки, для активации инновационной деятельности». Из этого вытекает необходимость «увеличить число людей, обладающих научно-исследовательскими компетенциями» [2:159]. Научно-исследовательская деятельность рассматривается как неотъемлемый и основной компонент высшего образования не только в нормативных документах, но и в теоретических трудах, посвящённых этому вопросу. Кроме того, указанные теоретические аспекты широко внедряются на практике в учреждениях высшего образования, где студенты участвуют в различных видах исследовательской деятельности.

На наш взгляд, исследовательская деятельность студентов вуза могла бы быть намного эффективнее, если бы учащиеся средних образовательных учреждений более широко участвовали в учебно-исследовательской деятельности по разным направлениям подготовки. Однако, несмотря на значительное количество научных трудов, посвящённых формированию научно-исследовательской компетенции учащихся средних образовательных учреждений, эти теоретические положения недостаточно внедрены в практику. В данной статье будет анализироваться степень фактической сформированности указанной компетенции учащихся средней школы, а также будут предлагаться шаги по обеспечению преемственности между средними и высшими образовательными учреждениями в формировании научно-исследовательской компетенции.

Под научно-исследовательской компетенцией понимается «интегральное личностное качество, выражающееся в осознанной готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на усвоенной совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности» [14:6]. На основе этого определения можно сделать вывод, что основными характеристиками личности, обладающей исследовательской компетенцией, являются высокая познавательная мотивация, самостоятельность мышления, творческий подход к решению задач, а также значительные теоретические знания и практический опыт в области исследуемого научного направления. Именно специалист с указанными характеристиками способен вести исследование и вносить собственный вклад в науку.

Под наукой понимается «динамичная система объективных знаний о существенных связях действительности, полученных и развиваемых в результате специальной общественной деятельности и превращаемых благодаря их применению в непосредственную практическую силу общества» [3:68]. Специалист, подготавливаемый в условиях непрерывности и преемственности в образовании должен быть способен генерировать объективные знания, которым можно найти применение в практической деятельности. Другими словами, у него должны быть сформированы навыки научного исследования, которое определяется как «систематическое и целенаправленное изучение объектов, которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах» [1:7]. Таким образом, в результате научно-исследовательской деятельности вырабатываются новые знания об области окружающей действительности, избранной в качестве объекта изучения.

Научное исследование было бы невозможным без предварительной подготовительной деятельности на всех этапах процесса обучения, определяемой с помощью термина «учебно-исследовательская деятельность». В данной статье мы будем рассматривать преемственность между средними и высшими образовательными учреждениями именно в области учебно-исследовательской деятельности, поскольку в описываемом нами пробном

исследовании не рассматривается процесс формирования новых знаний об изучаемых объектах.

Анализ существующих подходов к определению учебно-исследовательской деятельности школьников позволил нам сформулировать ее рабочее определение: учебно-исследовательская деятельность – это самостоятельная или групповая учебно-познавательная деятельность учащихся, направленная на получение «субъективно нового научного знания» [13:2], основной целью которой является формирование научно-исследовательской компетенции учащегося. Под субъективно новыми знаниями подразумеваются знания, которые уже были получены учёными ранее и с объективной точки зрения не являются открытием. Однако для конкретного учащегося, занимающегося учебно-исследовательской деятельностью, они представляются новыми.

Основной смысл учебно-исследовательской деятельности состоит в «освоении учащимися навыка самостоятельного исследования и образования в процессе обучения личностной позиции учащегося на базе самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося» [10:1]. Это означает, что главной целью исследования как части образовательного процесса является его учебно-воспитательный характер, т.е. направленность на развитие личности учащегося и приобретение исследовательских навыков. Действительно, внедрение элементов учебного исследования на этапе обучения в школе способствует формированию научно-исследовательской компетенции учащихся и не только помогает более успешному усвоению школьной программы, но и мотивирует их к осуществлению дальнейшего научного исследования в процессе обучения в вузе и после его окончания.

Необходимо рассмотреть основные характеристики, указывающие на высокую степень сформированности научно-исследовательской компетенции, среди которых мы выделили:

- готовность и способность учащегося к саморазвитию и реализации творческого потенциала;
- способность к объективной оценке собственных знаний;
- способность к самостоятельному целеполаганию;
- критическое мышление;
- навыки работы с научной литературой и Интернет-ресурсами;
- целеустремлённость и упорство при достижении цели;
- трудолюбие и усидчивость;
- умение концентрировать внимание;
- высокий уровень мотивации к осуществлению исследовательской деятельности;
- базовые знания по исследуемому научному направлению;
- умение описать этапы проведённого исследования;
- дедуктивные способности, позволяющие делать выводы на основе полученных данных;

- умение отстаивать свою точку зрения, используя научное обоснование;
- умение представить результаты своего исследования с помощью публичного выступления.

Все указанные компоненты научно-исследовательской компетенции могут быть получены при условии вовлечения учащихся в учебно-исследовательскую деятельность на всех этапах образовательного процесса. Основы формирования научно-исследовательской компетенции должны закладываться во время обучения в школе, поскольку в рамках компетентного подхода на первое место выдвигается «не информированность учащегося, а умение разрешать проблемы» [14:19]. Для этого необходимо создать условия для приобретения учащимися всех вышеуказанных характеристик, которые впоследствии будут необходимы в вузе при проведении учебного, а затем и научного исследования. Для обеспечения преемственности в обучении специалиста высокой квалификации необходимо «соотнести содержание подготовки выпускника с содержанием подготовки последующего этапа образовательного процесса» [5:18]. В данной статье мы соотнесём научно-исследовательские характеристики, которые должен приобрести выпускник среднего образовательного учреждения, с требованиями к студенту вуза.

В каждом школьнике заложен творческий потенциал, который может развиваться только при условии, что сам учащийся готов предпринять шаги по его укреплению и совершенствованию. Одной из задач педагога является создание условий для реализации этого потенциала. На этапе обучения в среднем образовательном учреждении все учащиеся, независимо от уровня их академической успеваемости, должны принимать посильное участие в учебно-исследовательской деятельности с целью выявления и развития их творческого потенциала. Это поможет определить индивидуальные интересы и склонности каждого учащегося и целенаправленно способствовать их развитию. При достаточном уровне развития творческого потенциала школьники смогут объективно оценить собственные знания и на основании этой оценки предпринимать шаги по самосовершенствованию. Участие в учебно-исследовательской деятельности поможет школьникам определить сферу своих научных интересов и избежать ошибок при выборе направления вузовской подготовки.

Овладев умением объективно оценивать свои знания, учащийся может самостоятельно сформулировать цель исследовательской деятельности, поскольку он способен точно определить, в какой именно области его знания недостаточны, и в каком направлении необходимо вести исследование. Владение умением «самостоятельно формулировать цель предполагаемого исследования» [4:13], которое школьники должны приобрести в процессе учебно-исследовательской деятельности, также является одним из требований к студенту вуза. Однако помимо способности оценивать собственные знания, учащийся должен выработать способность критически мыслить при работе с научной литературой и Интернет-ресурсами. Критическое мышление предполагает умение анализировать качество информации, приходить к

логическим заключениям, а также вырабатывать собственную позицию по изучаемой проблеме. Данный тип мышления «повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией» [7:23]. При широком доступе к огромным объёмам информации, современный учащийся должен овладеть навыками критического мышления с целью отбора наиболее ценного материала, соответствующего цели исследования.

Учащемуся необходимо приобрести навыки работы с научной литературой и Интернет-ресурсами для того, чтобы за короткое время ознакомиться с обширным количеством информации, проанализировать её и оценить её качество. На этапе обучения в вузе студент должен осуществлять «определение, выделение, фиксацию нужной для выполнения задания информации; анализ, обобщение, систематизацию выделенной из текста информации» [4:12]. Учебно-исследовательская деятельность поможет учащемуся овладеть указанными навыками ещё на этапе обучения в школе, что, в свою очередь, будет способствовать обеспечению преемственности между школой и вузом.

Учебно-исследовательская деятельность школьников способствует формированию у них таких личностных характеристик, как целеустремлённость и упорство при достижении цели, трудолюбие и усидчивость, умение концентрировать внимание. Наличие указанных характеристик является необходимым условием на этапе обучения в вузе, поскольку позиция студента-исследователя предполагает «овладение универсальными способами познавательной деятельности» [14:20]. Учащийся не сможет овладеть указанными способами, и его познавательная деятельность не будет результативной без чёткого осознания цели исследования и без стремления сосредоточить все усилия на её достижении. Кроме того, реализация творческого потенциала студента в научно-исследовательской деятельности невозможна без трудолюбия и усидчивости, поскольку достижение значимых результатов в науке является трудоёмким процессом.

Однако даже при наличии вышеуказанных личностных характеристик, научно-исследовательская деятельность студента вуза не будет достаточно эффективной без высокого уровня мотивации к её осуществлению. «В развитии личности будущего специалиста особое значение имеет формирование позитивных мотивов и действенных целей, поскольку они – важнейшие детерминанты деятельности» [11:13]. Именно поэтому в задачи педагога входит формирование у школьников устойчивых научно-познавательных мотивов с помощью вовлечения их в разнообразные виды учебно-исследовательской деятельности, например, учебные проекты, участие в научных конференциях для школьников, подготовке урока или учебной экскурсии. Такие формы учебного исследования мотивируют школьников к дальнейшей работе по исследуемому научному направлению, поскольку позволяют им увидеть осязаемый продукт своей деятельности. Кроме того, при участии в учебно-познавательной деятельности школьники углубляют базовые знания по исследуемому научному направлению, что

также способствует обеспечению необходимой преемственности между этапами обучения в школе и вузе.

Помимо психологических характеристик, для формирования учебно-исследовательской компетенции необходимы также некоторые умения, присущие интеллектуальной деятельности. Так, умение описать этапы проведённого исследования является неотъемлемой частью научной работы студента. Оно включает в себя такие компоненты, как «протокольная фиксация и статистическая обработка результатов исследования, сопоставление полученных результатов с гипотезой, подготовка текста отчёта в принятом формате» [4:13]. Для обеспечения преемственности с вузом на этапе обучения в школе ученики также должны подготавливать описание этапов учебно-исследовательской деятельности, например, в форме рефератов, докладов и публикаций.

Ещё одним условием сформированности научно-исследовательской компетенции является наличие дедуктивных способностей. Школьник должен не только уметь находить информацию и подмечать факты, но и делать выводы на основе полученных данных. Приобретение указанных навыков необходимо уже на этапе обучения в среднеобразовательном учреждении, поскольку одним их требований к научно-исследовательской деятельности при дальнейшем обучении в вузе является «формулировка выводов проведённого исследования и их письменная фиксация» [4:13]. Навыки дедукции приобретают особую значимость при представлении результатов научного исследования, поскольку любая курсовая, проектная или квалификационная работа должна содержать выводы по каждому разделу, а также окончательные выводы.

Ещё одним показателем сформированности научно-исследовательской компетенции, который особенно важен на этапе представления результатов научного исследования, является умение отстаивать свою точку зрения, используя научное обоснование. Школьники должны не только подготавливать презентацию по результатам своего учебного исследования, но и приобретать практический опыт ответов на вопросы и критические замечания педагога и других учащихся. Заранее подготовленный доклад не даёт учащемуся возможности приобрести указанный практический опыт, поэтому необходимо после каждой презентации посвятить часть урока неподготовленным ответам докладчика на вопросы по его выступлению.

Наконец, умение представить результаты своего исследования с помощью публичного выступления также является существенным компонентом научно-исследовательской компетенции. «Публичная защита результатов научной работы – один из ключевых этапов процесса исследования, требующий повышенного внимания» [8:117]. Для обеспечения преемственности с требованиями, предъявляемыми к студентам вуза, учащиеся должны овладевать навыком подготовки сообщения на определённую тему и проведения презентации. После изучения каждого раздела курса целесообразно предлагать школьникам выполнение итогового

учебного исследования и представление его результатов в виде устного доклада, сопровождаемого коллажем или презентацией в PowerPoint.

В отдельных средних образовательных учреждениях России уже были сделаны определённые достижения по формированию у учащихся научно-исследовательской компетенции. Так, в гимназии № 16 города Тюмени была разработана и внедрена в практику технология школьного ученического исследования. Исследовательская работа учащихся проводится в старших классах как в урочное, так и во внеурочное время. Весь курс по формированию исследовательских навыков делится на три цикла занятий: выработка критического мышления по отношению к фактам СМИ, осознание современной естественнонаучной картины, а также осознание Вселенной и Человека в их единстве. Целью курса является самореализация учащихся в различных сферах исследовательской деятельности и формирование исследовательских навыков [6]. Выпускники, обучавшиеся по указанной программе, не испытывают сложности во время обучения в вузе, поскольку в данном случае была установлена преемственность в учебно-исследовательской деятельности между школой и вузом [9,12].

Однако мы предположили, что столь же значительные успехи по внедрению учебно-исследовательской деятельности в образовательный процесс, как в гимназии № 16 г. Тюмени, были достигнуты далеко не во всех средних образовательных учреждениях. Поэтому мы провели пробное исследование с целью оценки уровня сформированности научно-исследовательской компетенции учащихся одного из средних образовательных учреждений и выявления проблем, связанных с обеспечением преемственности между школой и вузом в формировании указанной компетенции. Пробное исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского государственного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 180 с углубленным изучением английского языка Красногвардейского района с 30 апреля по 8 мая. В нём принимали участие 11 человек, но только 5 участников исследования, являющиеся учениками 7 класса, представили руководителю презентацию. Мы выбрали учащихся 7 классов для участия в исследовании, поскольку важной особенностью старшего школьного возраста, является то, что мышление учащегося в этот возрастной период потенциально готово к научному познанию окружающего мира. Подростков необходимо вовлекать в учебно-исследовательскую деятельность, поскольку именно в переходном возрасте положительное влияние на формирование его личности наиболее существенно. Исследовательские задания могут предлагаться учащимся в разных форматах по любому изучаемому предмету. Например, в рамках нашего пробного исследования школьники получили задание провести исследование и подготовить презентацию на иностранном языке.

В процессе исследования каждому участнику была дана отдельная тема страноведческого характера с заданием подготовить по ней пятиминутную презентацию на английском языке и представить один лист английского текста в формате А4 по выбранной теме и компьютерную презентацию,

сопровождающую доклад учащегося. Каждый учащийся работал самостоятельно, и почти вся представленная информация была взята из сети Интернет. Сначала мы представили учащимся темы страноведческого характера, которые, по нашим предположениям, были им интересны, и предложили изменить эти темы согласно их личным предпочтениям. Благодаря такому демократичному подходу учащиеся получили положительный настрой и были в большей степени мотивированы к проведению исследования. В результате было выбрано пять тем, которые охватывали такие аспекты, как различия между русскоязычными и англоязычными актёрами, компьютерные игры в России и Британии, дабстеп как социальное явление современности, музыкальное сопровождение компьютерных игр, а также стиль одежды, популярный среди подростков в России, Британии и США.

Учащиеся должны были представить результаты своей учебно-исследовательской деятельности через 4 дня после того, как задание было согласовано. После проведения презентации мы рассмотрели, каким именно составляющим научно-исследовательской компетенции школьников необходимо уделить внимание для обеспечения преемственности с этапом обучения в вузе.

Удачный выбор темы исследования позволил нам прийти к заключению, что у школьников в некоторой степени сформированы основы самостоятельного целеполагания. Однако личностные характеристики, такие, как целеустремлённость и упорство при достижении цели, трудолюбие и усидчивость, а также умение концентрировать внимание, развиты далеко не у всех школьников. Об этом свидетельствует тот факт, что только 5 участников довели своё исследование до конца и представили его результаты. Этот факт также указывает на недостаточную готовность и способность учащихся к саморазвитию и реализации творческого потенциала и на низкий уровень мотивации к осуществлению исследовательской деятельности.

Исследование позволило нам прийти к заключению о необходимости обучать школьников навыкам работы с научной литературой и Интернет-ресурсами. Во-первых, ни один участник не использовал научную литературу, и все школьники ссылались на Интернет в качестве источника информации. Кроме того, несмотря на умение найти информацию по исследуемой теме в Интернете, школьники не всегда использовали проверенные научные сайты, и в их докладах встречались языковые ошибки. Указанные недочёты характерны для учебно-исследовательской деятельности не только учащихся школы, но и студентов, и объясняются недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком. К тому же, у семиклассников ещё не заложены базовые знания по изучаемому предмету, в результате чего у них не сформированы навыки критического мышления.

Мы отметили, что, хотя учащиеся сумели изложить суть исследуемого аспекта и привести фактические данные по каждой стране, они не провели сравнительный анализ проблемы в разных странах. Кроме того, участники

исследования не сделали выводов на основе полученных данных, что указывает на недостаточное развитие у них дедуктивных способностей.

Пробный характер нашего исследования не позволил нам проанализировать такой показатель сформированности научно-исследовательской компетенции, как способность к объективной оценке собственных знаний. Кроме того, мы не подвергли анализу умение школьников описывать этапы проведённого исследования, поскольку предложенное им задание не включало указанного аспекта. Реферативный характер ученического исследования также не позволил нам оценить умение школьников отстаивать свою точку зрения, используя научное обоснование. Однако проведённая учащимися презентация позволила нам оценить их умение представлять результаты своего исследования с помощью публичного выступления.

В презентации, проведённой школьниками по результатам исследования, были допущены следующие ошибки:

- 1) Текст доклада полностью зачитывался с конспектов/слайдов – 5 работ.
- 2) Неправильное произношение – 4 работы.
- 3) Отсутствие своего мнения по выбранной теме – 5 работ.
- 4) Неумение четко регламентировать время своего выступления – 3 работы.

Что касается оформления презентации, необходимо отметить такие положительные характеристики, как красочность и высокое качество художественного изображения. Однако в оформлении компьютерных презентаций были допущены следующие ошибки:

- 1) Текст доклада был целиком изложен на слайдах – 3 работы.
- 2) Подобран слишком маленький шрифт, затрудняющий чтение и/или выбран слишком малый интервал между строками – 1 работа.
- 3) Шрифт слишком бледный и сливается с фоном слайда, либо цвет шрифта совпадает с цветом фона слайда, что затрудняет чтение – 2 работы.
- 4) Текст на слайдах полностью отсутствовал – 1 работа.

Согласно проведённому исследованию, педагогу необходимо развить у учащихся навык проведения презентаций. Для этого школьников необходимо обучить таким аспектам, как выборка цветов фона и шрифта, и объяснить им основы выбора подходящего размера и стиля шрифта. Кроме того, их следует научить выделять из текста и выкладывать на слайд только те ключевые понятия, на которые они смогут опираться во время выступления. Основной же текст сообщения должен быть выучен наизусть и доклад должен делаться без опоры на конспект.

Для обеспечения полноценного выступления было бы целесообразно провести репетиционное занятие, где учащиеся получили бы возможность сделать пробные доклады, а учитель мог бы внести свои коррективы. На наш взгляд, наилучшей подготовкой учащихся к проведению презентации является контролируемое педагогом проговаривание текста доклада с исправлением фонетических ошибок и коррекцией временных рамок.

По результатам устного опроса, проведённого после презентации, учащимся было интересно участвовать в учебно-исследовательской

деятельности, но данный вид деятельности представился им сложным, поскольку у них отсутствовал подобный опыт. По их словам, им предлагалось выполнять отдельные исследовательские задания по некоторым предметам, но подобная работа не проводилась регулярно. Кроме того, они ни разу не участвовали в учебно-исследовательской деятельности на иностранном языке.

Хотя исследование настолько малого масштаба носило пробный характер, оно позволило нам сформулировать некоторое представление об уровне готовности учащихся к участию в учебно-исследовательской деятельности. Если учесть, что, несмотря на углубленное изучение английского языка в Санкт-Петербургском государственном образовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 180 Красногвардейского района, у учащихся сформированы лишь отдельные составляющие научно-исследовательской компетенции по направлению «иностраный язык», то можно предположить, что во многих других среднеобразовательных учреждениях у учеников не сформировано ни одного из указанных компонентов. Таким образом, для обеспечения преемственности между средними и высшими образовательными учреждениями при формировании научно-исследовательской компетенции необходимо учитывать все её составляющие, рассмотренные в данной статье, и вовлекать учащихся в учебно-исследовательскую деятельность по различным направлениям подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Бережнова Е.В., Краевский В.В.** Основы учебно-исследовательской деятельности: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования/ 8-е издание, М.: Издательский центр «Академия», 2013 – 128 с.
- 2. Болонский процесс 2020** – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Левен / Лувен-ЛаНов, 28-29 апреля 2009 г.) // Высшее образование в России.– 2009. – №7. –С.156-162.
- 3. Волчок Т.И.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебно-методическое пособие / Вилюйский педагогический колледж им. Н.Г. Чернышевского; Т.И. Волчок – Якутск: Издательство Якутского гос.университета, 2009. – 153 с.
- 4. Зимняя И.А.** Исследовательская деятельность как объект освоения в высшем профессиональном образовании (уровень бакалавра) // Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: Сб. статей / Под научной редакцией проф. И.А. Зимней. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 116 с.
- 5. Зимняя И.А., Жуковская М.Э., Лаптева М.Д., Морозова Н.А.** Преемственность в подготовке к исследовательской деятельности в вузовском и послевузовском обучении // Исследовательская деятельность в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов: Сб. статей / Под научной редакцией проф. И.А. Зимней. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 116 с.
- 6. Кривенко Я.В.** Методология формирования исследовательской компетентности старшеклассников общеобразовательной школы (на примере МОУ гимназии №16 г. Тюмени) с.59-65 // Новое в педагогических исследованиях. Научная школа профессора А.А. Макаревича. Сб. науч. трудов. ТГПИ им. Д.И. Менделеева. Тобольск, 2005 – 198 с.
- 7. Муштавинская И.В.** Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО, 2009 – 144 с.

8. **Пастухова И.П., Тарасова Н.В.** Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебно-методическое пособие для студентов средних профессиональных учебных заведений. М: Издательский центр «Академия», 2010 – 160 с.
9. **Попова Н.В.** Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2007. – № 1-2. – С. 315-332
10. **Резникова Ю.Г., Федотова Н.А.** Развитие исследовательской компетентности старшеклассников / Улан-Удэ. – Изд-во Бурятского госуниверситета, 2011. – 133 с.
11. **Снятских А.Л., Обоева С.В.** Учебная деятельность студента и технология её организации в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ. / Под науч. ред. Борисовой Н.В., Кузова В.Б. Образовательный модуль для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО: М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010 – 62 с.
12. **Степанова М.М.** Иностранный язык как средство междисциплинарной интеграции: от школы до магистратуры // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1244-1246.
13. Учебно-исследовательская работа учащихся. Электронный ресурс: <http://www.ustugeanina.ucoz.ru/Uchebnoissleddeyat.doc>. Дата обращения 13.08.2014.
14. **Феськова Е.В.** Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении. Автореферат на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Красноярск, 2005. – 22 с.

УДК 37.013

А.А. Шакуров

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КУРАТОРА В АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРУППАХ

Воспитательный процесс в вузе планируется и организуется наряду с обучением и научной деятельностью. Рассматриваются основные моменты работы куратора в академической группе вуза. Обсуждаются педагогические и психологические вопросы взаимодействия куратора и студента. Представлен анализ понятия «образовательная рефлексия». Определены современные требования к личности куратора. Предложен комплекс задач куратора, реализация которых обуславливается способностью студента осуществлять образовательную рефлексия.

Ключевые слова: куратор, воспитательная работа, адаптация студентов, психологическая поддержка, сохранение контингента, мотивация, компетентностный подход, образовательная траектория.

За последние несколько лет правительство Российской Федерации предприняло ряд мер по содержательной модернизации высшего профессионального образования с целью повышения его качества. В государственной программе «Развитие образования», принятой на 2013 – 2020 годы, были провозглашены новые требования к выпускнику вуза, которые возможно реализовать только посредством формирования компетенций, востребованных на рынке труда, в социуме и экономике в целом [1]. Данная образовательная политика подразумевает, что студент, получив определенную профессию, должен обладать не только заданным

уровнем знаний, умений и способностью их применять на практике, но и быть активным, мобильным, самостоятельным, психологически устойчивым, коммуникабельным и готовым к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям.

Таким образом, мы видим, что на современном этапе развития нашей страны к образованию предъявляются повышенные требования: происходит модернизация образовательного процесса, идет оптимизация и реструктуризация государственных вузов, создается и усиливается конкурентная борьба между учебными заведениями и т.д. В этих условиях Санкт-Петербургский государственный политехнический университет остается ведущим вузом страны. Кроме того, получение статуса автономного национально-исследовательского университета ставит перед ректоратом и преподавательским составом новые задачи. Среди приоритетных мы можем выделить такие, как:

- формирование кадрового резерва руководящего состава вузов и привлечение на руководящие должности специалистов, имеющих опыт работы в ведущих иностранных и российских университетах и научных организациях;
- привлечение в вузы молодых ученых, имеющих опыт работы в ведущих иностранных и российских университетах и научных организациях;
- совершенствование деятельности аспирантуры и докторантуры;
- внедрение образовательных программ, реализуемых совместно с ведущими иностранными и российскими университетами;
- привлечение студентов ведущих иностранных университетов для обучения в российских вузах, в том числе путем реализации партнерских образовательных программ с иностранными университетами и ассоциациями университетов [3].

Кроме стратегических задач по повышению конкурентоспособности мы отмечаем такие направления работы Политехнического университета, как сохранение контингента студентов, определение и раскрытие творческого и научного потенциала каждого обучающегося, профилактика и снижение риска отчисления студентов и активизация приемной комиссии перспективных абитуриентов. Для этого вновь придается большое значение воспитательной работе как неотъемлемой части педагогики высшей школы. Именно кураторы играют ведущую роль в формировании общей культуры в целом и этики поведения студентов в частности. Ведь студенчество несет бренд вуза и передает позитивные традиции политехников по всей России, сохраняя при этом нашу национальную идентичность.

Основной же задачей куратора академической группы в современных условиях компетентностного подхода является помощь студенту в реализации усвоения знаний и применении их на практике. То есть на куратора возлагается функция по проектированию индивидуальной образовательной траектории студента в условиях учебного пространства

вуза. Куратор должен суметь помочь студенту реализовать его научно-исследовательский и творческий потенциал и вынести его в значимую социально-практическую сферу.

Таким образом, куратор академической группы должен стать таким человеком, который принимает активное и непосредственное участие в профессиональной жизнедеятельности обучающихся. Куратору необходимо наблюдать, сопровождать, координировать и контролировать деятельность студентов, создавая при этом условия для саморазвития их личности.

В процессе обучения студент, приобретая в вузе определенный набор компетенций и компетентностей, должен быть способным к осуществлению образовательной рефлексии и иметь опыт в социально-практической сфере. В основе социальной практики должны быть процессы профессиональных и социальных действий и опытов. Следовательно, процесс обучения, образовательная рефлексия и профессиональная практика должны рассматриваться равнозначно. Но ведущая роль все же должна быть отведена образовательной рефлексии.

Под *образовательной рефлексией* мы понимаем «осмысление учащимся своей образовательной истории и построение проекта собственного образования через создание образа себя в будущем. Для этого учащемуся необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу» [2:17].

При этом необходимо отметить разницу между категориями «индивидуальная образовательная программа» и «индивидуальная образовательная траектория».

«Индивидуальная образовательная программа учащегося – документ, определяющий и обосновывающий образовательные цели индивидуума, а также способы и средства достижения этих целей, включая ресурсное обеспечение.

Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь реализации личностного потенциала человека в образовании, который отражает индивидуальную образовательную историю (освоенное содержание образовательных программ), индивидуальный стиль учения, выбор оптимального темпа и ритма учения, систему оценки личных образовательных достижений» [2:17].

Таким образом, образовательная рефлексия – это способность студента самостоятельно анализировать свою учебную активность и прогнозировать вариативность будущей профессиональной деятельности за счет самоопределения себя в конкретной профессиональной сфере. Следовательно, образовательную рефлексия как фундаментальное условие успешного выполнения любой профессиональной деятельности куратору необходимо формировать у студентов, начиная с первого курса. Для этого ему необходимо реализовать следующие задачи:

- проведение профориентационных занятий с демонстрацией перспектив будущей профессии;
- выявление интересов и потребностей студента в рамках получаемой профессии;
- формирование модели будущего специалиста;
- совместное формулирование целей обучения в вузе на краткосрочный, среднесрочный и долгосрочный период;
- ориентация студента по дополнительной литературе для самообразования;
- подготовка студента к участию в конференциях и круглых столах в течение учебного года;
- совместный со студентом мониторинг результатов его деятельности, выяснение уровня достижения целей.

Таким образом, мы считаем, что у куратора должно быть сформировано понимание необходимости оказания всесторонней поддержки студентов. Ведь смысл педагогического мастерства и профессионализма преподавателя и куратора заключается именно в том, чтобы решать образовательные и воспитательные задачи разной сложности.

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что молодежная политика и воспитательная работа в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете должна быть выстроена в соответствии со стратегическими задачами повышения конкурентоспособности, социальным заказом на подготовку компетентных специалистов и носить мотивационную направленность к самостоятельной профессиональной деятельности выпускников вуза. Мы можем представить следующие рекомендации по направлению работы института кураторства:

1. Создание благоприятной психолого-педагогической атмосферы в академических группах для формирования доверия к куратору и преподавателям.
2. Помощь студентам в преодолении стрессовых ситуаций, связанных с адаптацией первокурсников к новым условиям обучения, новым условиям жизни (для иногородних студентов), требованиям учебной нагрузки и прочими жизненными ситуациями.
3. Поддержка и раскрытие у студента его учебного, научного, организаторского и творческого потенциала.
4. Понимание куратором своей роли и значимости в цепочке звеньев «школа, вуз, самостоятельная профессиональная деятельность» посредством адаптации молодых людей к самостоятельной жизни.
5. Организация информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса и освещение жизни вуза в курируемых группах.
6. Проведение дидактических исследований посредством личностно-ориентированного подхода с целью выявления индивидуальных особенностей студентов и групп риска.

7. Своевременное принятие коррекционных мер в отношении студентов, находящихся в группе риска по академическим задолженностям. Куратору необходимо активизировать свои усилия для выявления причин возникновения проблем у студентов и возвращения их к нормальному режиму обучения.
8. Проведение психолого-педагогических исследований по выявлению причин изоляции отдельных студентов в академической группе, определение вопросов формального и неформального лидерства с положительными и отрицательными оценками.

Кроме того, необходимо наладить работу психологической службы в вузе для проведения консультативных мероприятий как для кураторов, так и для студентов по вопросам усиления мотивации к работе, обучению, самопрезентации и преодолению стрессов.

Таким образом, мы отмечаем, что на данном этапе существуют проблемы в работе кураторов как субъективного, так и объективного характера, но они все решаемы при поддержке ректората и всего педагогического коллектива университета. Главное, чтобы пришло понимание следующего: институт кураторства вносит огромный вклад в будущее студентов, что выражается в их личностном и профессиональном росте и становлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утверждена Правительством РФ 22 ноября 2012 г. Распоряжение № 2148-р) [Электронный ресурс] //Официальный сайт Минобрнауки России [2013]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_\(Проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf) (дата обращения: 25.07.2041)).
2. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 5–8. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
3. Программа «5-100-2020» URL:<https://www.spbstu.ru/f2h/index.asp> (дата обращения: 25.07.2041)

УДК 378.147. 37.01:007

В.С. Чернега

Севастопольский национальный
технический университет

УНИФИКАЦИЯ СОСТАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ УКАЗАНИЙ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Результативность лабораторных исследований студента зависит от качества методических указаний к лабораторным работам. В статье проанализированы методические указания к выполнению лабораторных работ по информатике и вычислительной технике и выявлены типовые недостатки таких указаний. Предложена унифицированная методика составления методических указаний к лабораторным работам по инфокоммуникационным технологиям и вычислительной технике, выполняемым на основе персонального компьютера или компьютерных моделей.

Ключевые слова: лабораторные работы, инфокоммуникационные технологии, вычислительная техника, методические указания, цели исследований, лабораторная установка.

Лабораторные работы являются одним из основных видов учебных занятий в вузе и играют важную роль в системе профессиональной подготовки бакалавров и магистров по техническим специальностям, формируя способность к активной самостоятельной деятельности [1,2]. Результативность лабораторных исследований студента в значительной степени зависит от качества составления методических указаний к лабораторным работам. Разработчик методических указаний должен учитывать, что студент впервые приступает к проведению данных исследований и ему зачастую недостает теоретических знаний в конкретной прикладной области, отсутствуют навыки работы со специфическим лабораторным оборудованием, что студент опасается что-то сломать или вывести из строя лабораторную установку.

Автором было проанализировано большое количество методических указаний различных общеинженерных и выпускающих кафедр как своего университета, так и многих высших учебных заведений Российской Федерации и Украины. И если форма и содержание методических указаний к лабораторным работам по устоявшимся классическим дисциплинам (физика, электротехника, механика и др.) в большей части соответствуют требованиям дидактики [3], то методические указания по, сравнительно новым, дисциплинам (информатика, вычислительная техника, информационные технологии и др.) зачастую не выдерживают никакой критики.

К основным недостаткам методических указаний по указанным новым дисциплинам следует отнести:

1. Названия лабораторных работ не соответствуют современным дидактическим требованиям. Например, названия работ: «БИС программируемого таймера КР1810ВИ54»; «1С предприятие 7.7; Конфигурация «Бухгалтерский учет»»; «Изучение программирования в системе Matlab» и др.
2. На лабораторные работы выносятся задачи, которые должны решаться не в лаборатории, а на практических занятиях.
3. Отсутствие четко сформированной цели исследований. Вместо формулировки целей исследований составители зачастую подменяют их формулировками второстепенных задач или приобретаемых практических навыков. Например, «Цель работы — ознакомиться с рабочим местом подготовки данных для удаленной банковской системы». Или «Цель работы: Закрепление навыков программирования на языке Си». Либо «Целью настоящей работы является ознакомление с принципами работы универсального синхронно-асинхронного приемопередатчика».
4. Отсутствует или нечетко изложена программа лабораторных исследований. Программа исследований сводится к фразам типа: «Составить программу суммирования массива однобайтных чисел на

языке «Ассемблер», или «Исследовать тяговые характеристики электромагнитов», либо «Исследовать характеристики высокоскоростного цифрового канала» и т.п.

5. Отсутствует или недостаточно полно изложено описание лабораторной установки. Это замечание относится преимущественно к методическим указаниям по лабораторным работам, выполняемым на компьютерах или компьютерных моделях. Составители указаний ошибочно полагают, что в таких работах лабораторная установка вообще отсутствует.
6. Контрольные вопросы не способствуют активизации умственной деятельности студента. Например, вопросы: «Создание архива информационной базы»; «Устройство контроллера прерываний»; «Кассовые документы» и др.

По этическим соображениям автор не приводит ссылок на конкретные методические указания. Читатель может самостоятельно убедиться в справедливости замечаний автора, выполнив просмотр методических указаний различных вузов, выложенных в Интернете.

Целью настоящей статьи является попытка изложения общей методики составления методических указаний к лабораторным работам по направлениям «Информатика и вычислительная техника», «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети», «Информационные системы и технологии», «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», «Телекоммуникации» и др.

При составлении методических указаний к лабораторным работам следует учитывать [4], что лабораторная работа представляет собой самостоятельное *исследование* студента, выполняемое под руководством преподавателя, а общей целью выполнения лабораторных работ является углубление и закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам дисциплин математического, естественнонаучного, общепрофессионального и специального циклов; формирование умений и навыков работы с измерительным оборудованием и специализированными программными пакетами моделирования и обработки данных; применение полученных знаний на практике. Ведущей дидактической целью лабораторных работ является экспериментальное подтверждение и проверка теоретических положений (законов, зависимостей, способов и погрешностей вычислений, алгоритмов обработки), измерение параметров и характеристик программно-аппаратных средств (пропускной способности, времени ответа на запрос, параметров интерфейса, полосы пропускания, размера доступной памяти и т.п.).

Естественно, что для каждой лабораторной работы по той или иной дисциплине разрабатываются частные методические рекомендации по выполнению лабораторных исследований, так как каждая из работ отличается своей спецификой. Однако не зависимо от дисциплины, для которой разрабатывается лабораторная работа, необходимо придерживаться общих рекомендаций, сводящихся к следующим.

Методические указания к лабораторной работе должны содержать:

- 1) название (тему) лабораторной работы;

- 2) цели лабораторных исследований;
- 3) краткие теоретические сведения;
- 4) программу и методику (порядок) выполнения работы;
- 5) описание лабораторной установки;
- 6) содержание отчета;
- 7) контрольные вопросы;
- 8) список рекомендуемой литературы.

В связи с тем, что лабораторная работа имеет исследовательский характер, **название работы** должно начинаться словами "Исследование процессов (алгоритмов, способов, параметров, характеристик) ...", а далее конкретизируется название процесса, способа, системы, устройства.

Цели лабораторной работы. В этом подразделе указывается, что конкретно исследуется и какие конкретно навыки должен получить студент при проведении экспериментальных работ. Например:

- "Исследование алгоритмов умножения чисел с фиксированной запятой и приобретение практических навыков разработки алгоритмов и программ выполнения арифметических операций и умений экспериментально оценивать время выполнения программных модулей в компьютере";
- "Исследование зависимостей времени ответа сервера от количества клиентов и интенсивности поступления запросов и приобретение практических навыков измерения и оценки реакции сервера";
- "Исследование распределения вероятностей символов от характера сообщений и приобретение практических навыков измерения вероятностных параметров случайных процессов" и т.д.

При формулировании целей работы не допускается использование выражений типа "Ознакомления с алгоритмами ...", "Изучение процессов ...", "Составление программы" и т.п.

В разделе "**Краткие теоретические сведения**" приводятся основные теоретические положения, касающиеся исследуемой области, расчетные соотношения, которые будут использоваться при подготовке и выполнении лабораторной работы, а также схемы и способы экспериментальных измерений параметров и характеристик процессов и устройств, используемых в данной работе. При этом не допустимо неоправданное дублирование учебного материала, содержащегося в конспекте лекций по данной дисциплине или в учебниках, которые в достаточном количестве имеются в библиотеке университета. Понятия и термины, используемые в методических указаниях, должны быть едиными для всех дисциплин данной специальности и соответствовать государственным стандартам и международным рекомендациям.

В разделе "**Программа и методика выполнения работы**" указывается объект экспериментального исследования (система, процесс(ы), алгоритмы, устройства) и перечисляются параметры и характеристики, подлежащие исследованию в данной работе. Выбор или разработка методики

исследований могут быть предоставлены студенту. В случае исследования сложных систем и процессов целесообразно в данном разделе привести методику и порядок выполнения измерений на конкретном оборудовании. В этом разделе может быть изображена схема подключения измерительных приборов и указаны диапазоны измеряемых величин.

Лабораторные работы по вычислительной технике, информатике, информационным системам и телекоммуникациям можно разделить на две группы:

- 1) исследование реальных физических процессов и устройств с использованием электро-радиоизмерительных приборов;
- 2) исследование методов, процессов и устройств на моделях различного типа на базе одного или нескольких персональных компьютеров.

При проведении лабораторных работ первой группы в разделе **"Описание лабораторной установки"** приводится структурная или функциональная схема лабораторной установки (например, рисунок 1), ее технические параметры, указываются органы управления, назначение и расположение контрольных точек на стенде и соответствующие им точки на схеме установки, схема подключения измерительного оборудования.

Если в качестве лабораторной установки используется компьютер с установленным специальным программным пакетом, с помощью которого проводятся отладка компьютерных программ, экспериментальные исследования компьютерных моделей процессов, устройств и систем, то в этом случае в разделе "Описание лабораторной установки" приводится структура программного пакета (рисунок 2), а в описании излагаются реализуемые им функции, описываются способы ввода данных и изменения параметров, отображения полученных результатов (рисунки 3 и 4).



Рис. 1.Схема лабораторной установки для исследования спектров сигналов на основе аппаратных средств

При выполнении на одной лабораторной установке цикла лабораторных работ целесообразно привести описание лабораторного стенда

в первой лабораторной работе, а затем делать на него ссылки в последующих работах.

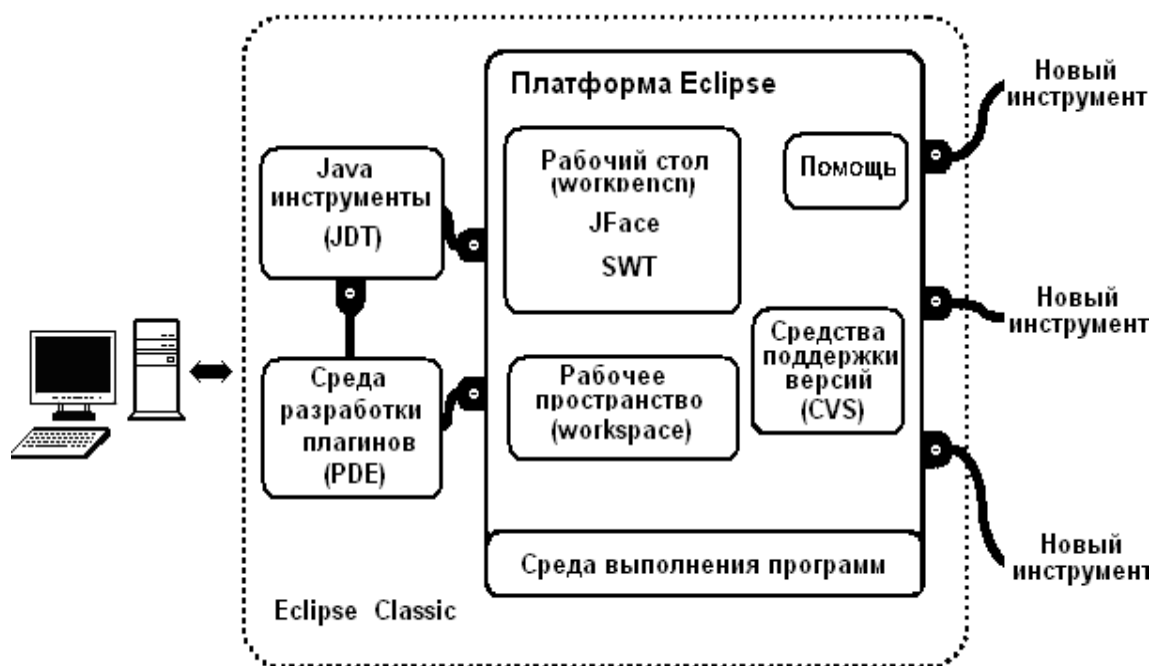


Рис. 2. Схема лабораторной установки на базе персонального компьютера и специализированного программного обеспечения

В некоторых дисциплинах лабораторная установка является достаточно сложной, например, интегрированная среда разработки Eclipse CDT, используемая при выполнении лабораторных работ по дисциплине "Основы программирования и алгоритмические языки", а описание к ней громоздкое. В этом случае для изучения оборудования, интегрированной среды разработки или программного пакета, методов проведения исследований и приобретения практических навыков работы с такими объектами целесообразно выделить отдельную лабораторную работу или цикл работ, а описание установки и приемов работы на ней оформить в виде отдельного методического пособия.

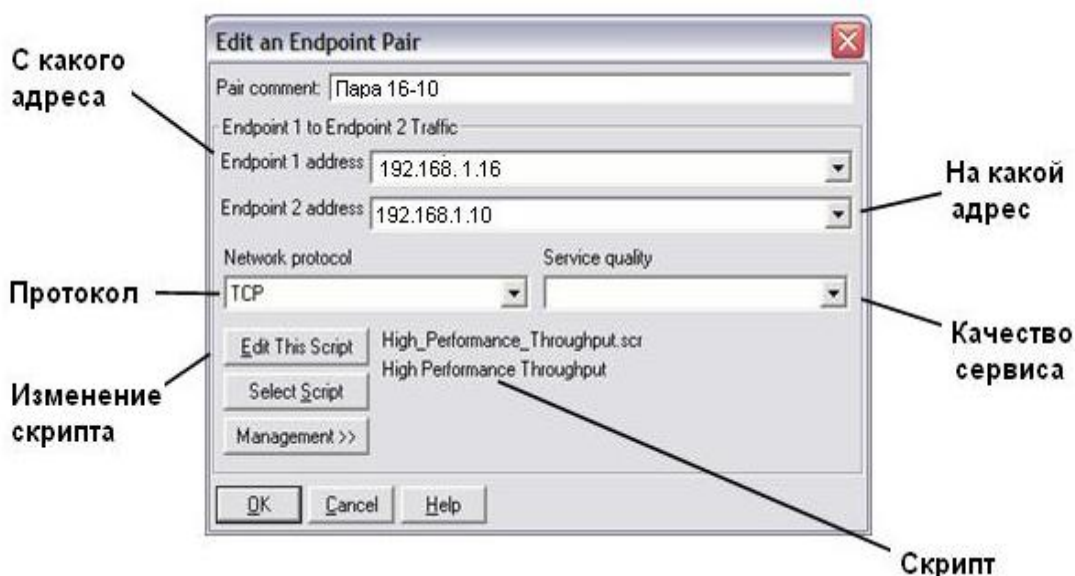


Рис. 3 Вид окна задания адресов станций и измеряемого параметра в пакете IxChariot

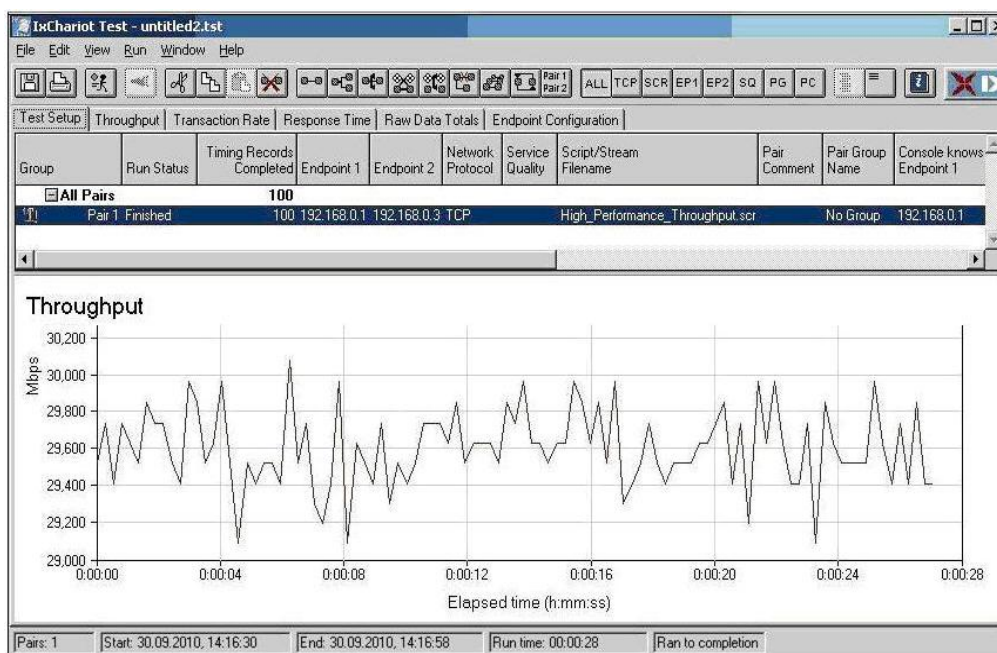


Рис. 4. Вид окна отображения измеряемой скорости передачи в пакете IxChariot

Результаты экспериментальных исследований оформляются в виде графиков, таблиц, осциллограмм, схем алгоритмов, скриптов конфигурации оборудования, программных модулей и пр.

Отчет по выполняемой лабораторной работе выполняется каждым студентом индивидуально на листах формата А4 в рукописном или машинном варианте исполнения и должен содержать:

- название работы;
- цель и задачи исследований;
- программу и методику исследований;
- схему лабораторной установки;
- результаты экспериментальных исследований;
- выводы по работе.

Включаемые в методические указания **контрольные вопросы** должны быть связаны с теоретическими принципами, на которых базируется исследуемый объект или процесс, с методикой проведения эксперимента, интерпретацией полученных результатов. Вопросы должны носить развивающий характер и стимулировать мыслительную деятельность студента. Они, как правило, должны начинаться со слов "Почему; зачем; с какой целью; чем отличается; проведите сравнение" и т.п. Количество вопросов должно быть таким, чтобы они охватывали весь теоретический раздел, к которому относится исследуемый объект или процесс, затрагивали

особенности исследуемого объекта или процесса и способы измерения их параметров. Рекомендуемое количество вопросов 15...20.

Библиографический список рекомендуемой литературы должен содержать источники последних лет издания, имеющиеся в учебной библиотеке университета или доступные в сети Интернет. При этом преимущество должно отдаваться учебным изданиям. Не допускается делать ссылки на устаревшую и раритетную литературу, а также на собственные статьи и статьи других авторов, изданные в малотиражных изданиях и отсутствующие в библиотеке вуза.

Лабораторные работы следует планировать таким образом, чтобы студент выполнял исследования индивидуально, либо в составе бригады, состоящей не более чем из 3-х человек. В последнем случае необходимо предусмотреть индивидуальные варианты для каждого из членов бригады.

Выполнение лабораторной работы следует разделить три этапа:

- подготовка к работе;
- выполнение экспериментальных исследований;
- защита отчета.

По результатам выполнения каждого из этапов выставляется оценка по пятибалльной системе. Для этого на титульной странице отчета должны быть предусмотрены соответствующие 3 поля (клеточки), в которых преподаватель проставляет оценку за выполненный этап, дату и подпись.

Первый этап предполагает подготовку вне лаборатории, а два последующих — в лаборатории. На первом этапе студент должен изучить теоретические вопросы, касающиеся тематики лабораторной работы, подготовить титульную страницу отчета, страницы с указанием целей работы, с программой и методикой исследований, схемой экспериментальной установки, предварительными расчетами, алгоритмами, программными модулями (в случае их необходимости).

Перед выполнением работы преподаватель обязан провести проверку знания студентом предмета исследования, убедиться, что студент четко представляет ход эксперимента, какие характеристики и параметры он будет исследовать, какие способы измерения будет использовать, в каких пределах задаются входные воздействия и в каких пределах ожидаются выходные параметры. В случае неудовлетворительной оценки этого этапа студент должен на текущем занятии в лаборатории устранить указанные преподавателем теоретические пробелы и получить допуск к работе.

При проведении экспериментальных исследований преподаватель или инженер лаборатории должен контролировать ход эксперимента и, в случае необходимости, оказывать студентам техническую помощь, разъяснять ошибки экспериментатора, обращать внимание на полученные результаты, их достоверность и соответствие экспериментальных данных теоретическим. Умение студента самостоятельно проводить исследования, работать с измерительным и экспериментальным оборудованием, правильно интерпретировать результаты также оцениваются по пятибалльной системе, а

оценка за выполненную работу проставляется на титульном листе отчета во вторую клетку.

Преподавателю следует обратить внимание студентов на формулирование выводов по работе. Они должны кратко характеризовать конкретные результаты экспериментальных исследований. Например:

- "В результате исследования амплитудно-частотной характеристики канала связи установлено, что полоса пропускания его составляет от 300 до 3400 Гц, а неравномерность характеристики в полосе пропускания равна 3 дБ";
- "В результате исследования алгоритмов сложения массивов двоичных чисел установлено, что время выполнения операции сложения 16 однобайтовых чисел для первого алгоритма составило 25 мкс. а для второго – 32 мкс. Повышение быстродействия операции сложения достигается за счет применения команд с косвенной адресацией".

Защита лабораторной работы осуществляется либо сразу же после завершения экспериментальных исследований и оформления в черновом виде результатов исследований в одном экземпляре на бригаду, либо на следующем занятии. В последнем случае результаты исследований должны быть оформлены каждым студентом индивидуально в чистовом виде в соответствии с принятыми стандартами и вариантом задания. В процессе защиты студент должен положительно ответить на контрольные вопросы, представленные в методических указаниях, а также на вопросы, касающиеся методики проведения экспериментов и интерпретации их результатов. Оценка по результатам защиты выставляется в третью клетку на титульном листе отчета. Все три оценки за подготовку, выполнение и защиту работы выставляются преподавателем в журнал текущей успеваемости.

Предложенная методика может быть использована также при составлении методических указаний к лабораторным работам по естественнонаучным и инженерным дисциплинам, а также по специальным дисциплинам, лабораторные работы по которым выполняются с использованием персональных компьютеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Егоров В.В.** Педагогика высшей школы / В.В.Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. Новосибирск: Изд-во САФБД, 2008. – 260 с.
2. **Догадин Н.Г.** Усиление роли лабораторного практикума в теоретической подготовке студентов / Н.Г. Догадин //Физика в системе современного образования: Труды седьмой Международной конференции. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – Т.1. – 199 с.
3. **Клещева Н.А.** Перспективные направления совершенствования процесса обучения в техническом вузе: учебно-методическое пособие / Н.А. Клещева, Е.В. Штагер, Е.С. Шилова. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2007. – 124 с.
4. **Гаспарова Л.Б.** Педагогические технология проведения лабораторного практикума в системе подготовки инженеров: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Б. Гаспарова. – Самара:, 2005. – 196 с.

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Рассматривается проблема формирования личностных и профессионально значимых компетенций студентов неязыковых направлений в рамках локальной образовательной среды дисциплины «Иностранный язык». Предлагается инновационный подход к моделированию данной образовательной среды на основе анализа принципов, лежащих в основе процесса моделирования. Описываются принципы формирования дидактических ресурсов, организационные формы, виды деятельности субъектов образовательного процесса. Прослеживается корреляция данных принципов с формируемыми компетенциями.

Ключевые слова: личностные и профессионально значимые компетенции, локальная образовательная среда, моделирование образовательной среды, дидактические ресурсы, принципы моделирования образовательной среды, образовательная технология.

Учебная и воспитательная функции преподавателя-предметника, а также образовательная деятельность студента при иноязычном образовании в техническом вузе ориентированы на достижение целевых установок, определенных программными документами, образовательными стандартами, иными регулятивными документами. В качестве профессионально-значимых характеристик, которые должны быть сформированы в рамках дисциплины «Иностранный язык», определены коммуникативные характеристики, которые понимаются как способность к анализу и проектированию межличностных, групповых и организационных коммуникаций; владение основами межкультурных отношений, предполагающих способность эффективно выполнять свои функции в межкультурной среде. В рамках иноязычного образования студентов технических специальностей данные целевые установки должны реализовываться через формирование компонентов (компетенций) иноязычной коммуникативной компетентности в той предметной области, в которой выпускники вуза получают диплом. Практически, данная компетентность является интегративной, поскольку отражает способность выпускника вуза успешно общаться не только на иностранном, но и на родном языке.

Интегративные качества данной компетентности обеспечиваются за счет включения в содержание курса по иностранному языку не только текстов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, но и культурологически значимого и социально значимого материала, ориентированного на расширение культурных и межкультурных горизонтов обучаемого. Именно данный информационный пласт формирует общекультурные компетенции, заявленные в качестве целевых установок в

ФГОС ВПО РФ, именно он ориентирован на общее развитие студентов, развитие ценностных, социальных, личностных компетенций.

Создание оптимальных условий для личностного и профессионального развития в период учебы в ВУЗе можно рассматривать как построение управляемой образовательной среды, то есть проектирование данной среды, которая рассматривается как сложный объект системной природы, направленный на достижение комплексного эффекта обучения, активизацию обучения, достижение комплексной цели обучения и воспитания [1:4]. Как отмечают ученые, озабоченные проблемами актуализации воспитательного и развивающего потенциала образовательной среды вуза, сегодня в новых социальных условиях, с учетом нового мироощущения и миропонимания молодежи данная среда должна быть нацелена на процесс возрождения воспитательной деятельности в высших учебных заведениях [5,6,9]. Процессы взаимодействия учебных и воспитательных стратегий, ориентированных на комплексное влияние всех компонентов образовательной среды в плане формирования различных личностно значимых и профессионально значимых компетенций, требует принципиально нового осмысления, новых идей, новых методов.

Совершенно очевидно, что проблему воспитания можно и нужно решать не только с позиций администраторов и педагогов вузов, но также с позиций методистов, учителей-предметников, определяющих сущностную и деятельностьную часть образовательной среды вуза, которая формирует профессиональное и личностное развитие студента. Задача методистов в этом случае состоит не только в передаче определенной суммы знаний, но и в активизации созидательного потенциала молодого человека, предложение и введение в практику преподавания инновационных технологий, ориентированных на формирование и развитие определенных компетенций человека.

Для реализации этих целей представляется необходимым определить шаги по проектированию педагогических действий, направленных на осуществление всего комплекса учебно-организационных мероприятий, представляющихся референтными для достижения искомого результата. Как известно, педагогическое проектирование рассматривается отечественными исследователями либо как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи, либо как особый вид педагогической деятельности, который является обязательным условием осуществления регулятивной функции педагогики [4: 59-60].

При структурировании проектировочных действий, которые необходимы для формирования технологии актуализации развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе, мы опирались на классификацию данных видов проектировочных действий, предложенной исследователем О.В.Киселевой и уточненной Е.Г.Гуцу для системы педагогического образования. Взяв за основу данную классификацию, мы трансформировали ее, определив технологические этапы реализации предлагаемой нами технологии, к которым можно отнести

следующие: этап целеполагания (проблематизации); диагностический этап; проективный этап (этап программирования, планирования и конструирования новой образовательной практики); аналитико-рефлексивный этап (этап рефлексивного анализа). В результате такого проектирования была создана технология актуализации воспитательного и развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык», включающая в себя *целевые установки* (учебные, воспитательные, развивающие); *номенклатуру компетенций* (профессионально-ориентированные, социально-значимые, личностно-значимые, рефлексивные); *современные подходы* в иноязычном образовании (компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативный, интегративный); *принципы* организации локальной образовательной среды конкретной дисциплины («ИЯ») и ресурсное обеспечение в виде разработанных дидактических материалов, ориентированных на достижение целевых установок. Эксперимент по внедрению данной технологии в образовательный процесс у студентов неязыковых направлений подготовки, длившийся более 2 лет, продемонстрировал эффективность предлагаемой технологии.

В данной статье в фокусе внимания находится один их компонентов предлагаемой технологии, определяемый нами как *принципы организации локальной образовательной среды*. Данные принципы представляются нам объективно значимыми и определяющими эффективность разработанной педагогической технологии.

Так как ФГОС ВПО РФ предусматривают возможность вариативного отбора содержания учебных дисциплин и форм организации образовательного процесса, то первым принципом построения данной технологии является *принцип вариативности*. Вариативность распространяется не только на содержание образовательного процесса в рамках дисциплины «Иностранный язык», но и на организационные формы и виды деятельности, а также формат взаимодействия субъектов образовательного процесса. Вариативность организационных форм предполагает моделирование того компонента образовательной среды, который связан со структурированием и взаимодействием двух основных форматов учебной деятельности: аудиторного и внеаудиторного. Как известно, аудиторный формат является традиционной формой взаимодействия субъектов образовательного процесса и практически не предполагает организационной вариативности. Как правило, это формат в виде алгоритма «студенты-педагог», «студенты-студенты».

Инновационность предлагаемой нами технологии заключается во внедрении ИТ-технологий в образовательный процесс и, в связи с этим, изменении роли педагога в новых условиях; в реализации идеи совершенствования видов самостоятельной деятельности студентов; повышение их роли как активных субъектов образовательного процесса. Поскольку педагог, как пишут исследователи, перестал выполнять функцию доминирующего носителя, трансформатора и контролера знаний, возникает новая ответственность преподавателя как менеджера (организатора)

образовательной среды. При включении в данную образовательную среду нового дидактического ресурса – компьютерного – преподаватель становится организатором медийного пространства, формируя его таким образом, чтобы оно способствовало «совместному познанию новых технологий, структурированию и адекватной интерпретации полученных знаний» [3:33].

Вариативность организационных форм является, как мы полагаем, не только насущным требованием сегодняшнего дня, но и важным мотивирующим фактором, способствующим повышению уровня мотивации студентов к учению вообще и к иностранному языку, в частности. Вариативность организационных форм проявляется также в развитии формата внеаудиторной работы студента, которое предполагает не только самостоятельную подготовку к занятиям, но активное участие студентов в различных формах досуговой и внеучебной деятельности, таких как участие в клубной работе, участие в Неделе иностранного языка, участие в переводческих конкурсах, конкурсах творческих работ, встречах с носителями языка и т.п.

Содержательная вариативность определяется наличием набора различных учебно-образовательных задач-ситуаций, характеризующихся проблемностью, новизной, межпредметностью, потенциальной креативностью, рефлексивным потенциалом, что, в конечном итоге, определяет воспитательный и развивающий потенциал образовательной среды на содержательном уровне.. Тематический репертуар данных задач-ситуаций включает в себя социально значимые, гуманистически ориентированные, личностно и социально значимые темы, представленные в разножанровом и поликодовом формате.

Таким образом, предлагаемая технология включает организационные и содержательные аспекты, отражающие концептуальные доминантные ориентиры: включенность студента в профессионально-ориентированный образовательный контекст; его включенность в развивающий образовательный контекст; ориентация на рефлексивно-оценочную деятельность субъектов образовательного процесса. Доминантной характеристикой также является взаимодействие педагога и студента в ситуации равноправного диалога, ориентированного на взаимное развитие. Взаимодействие всех аспектов можно определить как *принцип интегрированности, то есть взаимообусловленности всех образовательных задач.*

Профессионально-ориентированный образовательный контекст предполагает развитие и совершенствование тех компетенций, которые определены во ФГОС ВПО РФ. Помимо ключевых компетенций, ориентированных на умение эффективно осуществлять коммуникацию (в том числе, иноязычную), адаптироваться к условиям окружающей среды, к условиям коммуникативного контекста (в том числе, иноязычного коммуникативного контекста), профессионально-ориентированный образовательный контекст актуализирует способность принимать сложные самостоятельные решения в профессиональной деятельности, используя, в том числе, информационные и коммуникационные технологии. Данные компетенции формируют профессиональную компетентность, определяемую

как интегральную характеристику личности, позволяющую выпускнику вуза решать профессиональные проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [7].

Рассматривая коммуникативную компетентность в качестве необходимого компонента профессиональной компетентности выпускника вуза, представляется необходимым организовать весь образовательный контекст как коммуникативную среду. В рамках предмета «Иностранный язык» данная коммуникативная среда должна быть ориентирована на возможность использования информационных технологий, формирующих общую информационно-коммуникативную культуру выпускника вуза, лежащей в основе лингвокомпьютерной компетенции. Формирование данной культуры должно происходить, как мы считаем, за счет включения в информационный пласт обучающей среды знаниевой компоненты о поисковых системах, референтных для обработки релевантных информационных потоков; о компьютерных словарях; о способах работы в Power Point; о возможности обработки видеофрагментов для обсуждения в классе; о потенциале компьютерного взаимодействия с педагогом и сверстниками. Данное знание актуализируется в контексте заданий, связанных с презентацией лингвистической информации, индивидуальных и групповых проектов, творческих заданий, критических эссе, комментариев, он-лайн-взаимодействия в рамках подготовки группового проекта.

Поскольку актуализация потенциала обучаемых и их личностных новообразований происходит в рамках специально моделируемой образовательной среды, то важна включенность каждого участника образовательного процесса в структурирование данной среды. Развитие содержательных и организационных компонентов данной среды должно происходить за счет преобразования ситуаций общего, повседневного значения в ситуации событийности, личной значимости. В этом случае мы говорим о *принципе личной значимости образовательного контента* для обучаемых. Данный принцип предполагает перевод содержательного и организационного компонентов образовательной среды в плоскость личных интересов обучаемых, связанных как с внешней, так и внутренней мотивацией. В качестве условий активной включенности обучаемого в контекст образовательной среды можно рассматривать следующие:

- *направленность в область личных интересов учащихся.* Данная субъектная направленность может быть связана с будущей профессиональной деятельностью, с социально одобряемой деятельностью, с развитием личностных качеств, с внешней мотивацией и др. целями.

- *использование организационных форм и видов деятельности,* отвечающих познавательным потребностям обучаемых, потребностям самоактуализации, потребности в признании своей субъектности.

- *использование инновационных средств и способов организации образовательной деятельности,* учитывающих поликодовый характер современной коммуникации, потенциал IT-технологий.

- *новый формат взаимодействия всех субъектов образовательного пространства*, основанный на взаимопонимании друг друга, межсубъектном равенстве.

Включенность в профессионально-ориентированный образовательный контекст неразрывно связан с *развивающим образовательным контекстом*, поскольку содержательное наполнение и разнообразие видов деятельности ориентированы на развитие таких личностных качеств обучаемого как инициативность, дисциплинированность, ответственность, умение работать в команде, проявлять лидерские качества, определять этапы подготовки проекта при реализации проектной деятельности, реализовывать свой творческий потенциал. Результатом актуализации творческого потенциала обучаемого может быть «способность проблематизировать идеи и породить новые; системное и критическое мышление; понимание социального взаимодействия» [6:9]; способность включиться в диалог и конструктивно на основе нового знания отстоять свою точку зрения. Актуализация данных характеристик личности строится:

- на реализации в образовательной среде субъектного опыта, уже имеющегося или приобретаемого в контексте взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса;

- на основе сформированных или формирующихся ценностных ориентиров;

- на основе когнитивных способностей, также трансформирующихся в результате активной деятельности обучаемого по усвоению, переработке и оценке содержания предмета «иностранный язык».

Таким образом, целевые установки на формирование профессионально и личностно развитой личности выпускника вуза должны определять инновационный характер содержательного и процессуально-деятельностного компонентов образовательной формирующей среды современного вуза. Компонентом данной среды являются дидактические ресурсы, обеспечивающие реализацию как учебного, так и воспитывающего и развивающего потенциала предмета «Иностранный язык». Созданный нами и экспериментально проверенный дидактический ресурс [2] позволил сформулировать ряд принципов, на основе которых данные ресурсы должны формироваться, а именно:

- *принцип контекстно-обусловленного отбора материала* (с учетом профессиональной, и социально значимой направленности курса);

- *принцип лингвистической адекватности* (с учетом уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся);

- *принцип включенности обучаемых* с учетом интересов обучаемых;

- *принцип межкультурной насыщенности* с учетом межкультурной составляющей дидактического ресурса;

- *принцип межсубъектного равенства*;

- *принцип рефлексивности* (возможность обучаемых определять самостоятельно свои достижения).

Опыт проектирования и актуализации потенциала локальной образовательной среды конкретной дисциплины «Иностранный язык» позволяет сделать вывод о том, что учет принципов, на основе которых происходит моделирование локальной среды, структурирование компонентов данной среды (дидактических ресурсов, организационных форм), разнообразие образовательных контекстов, видов деятельности субъектов образовательного процесса позволяют решать учебные и воспитательные задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова М.А., Алмазова Н.И., Жук Л.Г., Савушкина Т.А.** Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе. – Изд-во Политехнического Университета, 2011. – 138с.
2. **Алмазова А.Б.** Комплементарный авторский курс как фактор развития иноязычной культурной грамотности у студентов нелингвистических специальностей. – ТД Международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГПУ. 2009г. – 126 с.
3. **Алмазова Н.И.** Поликодовая дидактика: антропоцентризм vs «технологизированность» в обучающих стратегиях.// Поликодовая коммуникация: лингвокультурные и дидактические аспекты. – Сборник научных статей. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2011. – С. 26-37.
4. **Гуцу Е.Г.** Проектировочные действия преподавателя педвуза при реализации компетентностного подхода // Педагогика. – 2012. – №2. – С.58-63.
5. **Запесоцкий А.С.** Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика. 2011.– №9. – С.3-15.
6. **Карпов А.О.** Коммодификация образования //Педагогика. – 2012, – №2. – С.3-12.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Родионовой, А.П.Тряпициной. – СПб. – 2006.
8. **Новиков А.М.** Культура как основание содержания образования» // Педагогика. – 2011. – №6.– С. 3-14;
9. **Попов Л.В., Розов Н.Х.** Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Педагогика. – 2011. – №7.– С.3-11.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.016:811

М.Н. Евстигнеев

Тамбовский государственный
университет им. Г.Р. Державина

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена вопросу развития терминологического аппарата в области информатизации образования. В ней рассматриваются основные термины, отражающие этапы развития информационных и коммуникационных технологий; предложены определения ИКТ компетентности и ИКТ компетенции учителя иностранного языка; проведен анализ, на основе которого было определено место ИКТ компетентности в соотношении с методической компетентностью, информационной компетентностью и компьютерной грамотностью.

Ключевые слова: ИКТ, компетентность в области использования ИКТ, компетенция в области использования ИКТ, информационная компетентность, методическая компетентность, медиаграмотность, компьютерная грамотность, цифровая грамотность.

Реализация приоритетных проектов российской системы образования сопровождается прогрессивной информатизацией общества: увеличением количества образовательных учреждений, способных обеспечить учащихся современными компьютерными средствами в процессе обучения, повышением уровня компетентности работников образования, а также разработкой новых методик обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) (А.А. Андреев, Н.В. Апатова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Н.В. Чичерина). Особое внимание уделяется информационному обеспечению субъектов образовательного процесса: большинство образовательных учреждений в настоящее время уже обладает открытым доступом к информационно-методическим фондам и базам данных, сетевым ресурсам, которые по содержанию полностью соответствуют перечню учебных дисциплин, утвержденных образовательными стандартами.

Однако необходимо отметить, что в настоящее время ученые так и не пришли к единому мнению относительно используемых терминов в области информатизации образования и их понятийного содержания. Это объясняет использование в исследованиях таких терминов, как «информационная компетентность», «компьютерная грамотность», «ИКТ компетентность», «ИКТ компетенция», «цифровая грамотность», «медиаграмотность» и многих других в качестве синонимов.

Использование разных терминов в современной научной литературе связано, прежде всего, с развитием информационных и коммуникационных технологий. До настоящего времени информационные и коммуникационные

технологии прошли огромный путь. Смена этапов становления информационных и коммуникационных технологий в основном приходится на XX век и объясняется качественными преобразованиями в структуре общества и его потребностей. В качестве лидирующих направлений выступали электронизация и комплексная автоматизация, что впоследствии дало начало такому направлению, как компьютеризация.

В инструментальной эволюции информационных и коммуникационных технологий выделяют следующие пять этапов:

- 1-й этап (до конца XIX в.) – «ручная» технология, инструментарий которой составляли перо, чернильница, книга; коммуникация осуществлялась ручным способом путем переправки через почту писем, пакетов, депеш;

- 2-й этап (с конца XIX в.) – «механическая» технология, инструментарий которой составляли пишущая машинка, телефон, оснащенная более совершенными средствами доставки почта;

- 3-й этап (40 – 60-е гг. XX в.) – «электрическая» технология, инструментарий которой составляли большие ЭВМ и соответствующее программное обеспечение, электрические пишущие машинки, ксероксы, портативные диктофоны;

- 4-й этап (с начала 70-х гг. XX в.) – «электронная» технология, основным инструментарием которой становятся большие ЭВМ и создаваемые на их базе автоматизированные системы управления (АСУ) и информационно-поисковые системы (ИПС), оснащенные широким спектром базовых и специализированных программных комплексов;

- 5-й этап (с середины 80-х гг. XX в.) – «компьютерная» технология, основным инструментарием которой является персональный компьютер с широким спектром стандартных программных продуктов разного назначения. Для этого этапа характерно широкое использование глобальных и локальных компьютерных сетей.

На современном этапе развития ИКТ особый интерес для научной дискуссии могут представлять некоторые формулировки терминов «компетенция» и «компетентность» учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий.

Широкое распространение информационных и коммуникационных технологий во многом обязано современным достижениям в области информатики. Поэтому было бы интересно посмотреть и проанализировать определения терминов «информационные и коммуникационные технологии» и «компетентность в области использования информационных и коммуникационных технологий», данных в современных нормативных документах по информатике [24]. Хотя одной из основных целей обучения информатике является формирование компетентности в области использования информационных и коммуникационных технологий, в этом федеральном нормативном документе отсутствуют необходимые определения понятий.

В этой связи видится актуальным проследить этимологию термина «информационные и коммуникационные технологии». Термин «технология» (от греч. «*techne*» – искусство и «*logos*» – учение) обозначает совокупность

наук, сведений о способах переработки того или иного сырья в фабрикат, в готовое изделие [23]. Информация является ценным ресурсом для общества наряду с традиционными материальными видами ресурсов (нефть, газ и др.), поэтому процесс ее переработки, по аналогии с процессами переработки материальных ресурсов, можно воспринимать как технологию. Таким образом, с самого начала появления термина «технология» обозначало изменение объекта под действием средств ручного труда.

Понятие «*информационная технология*» (ИТ) обозначает процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления этих процессов и методов [25]. В этом определении акцент делается на некоторые аспекты осуществления различной деятельности, связанной с информацией. К настоящему времени информационная технология прошла несколько эволюционных этапов, смена которых определяется, главным образом, развитием научно-технического прогресса, появлением новых технических средств обработки информации. Эволюция информационной технологии началась с перехода от «ручной» обработки информации к «механической», когда на смену перу и чернильнице пришли пишущая машинка и телефон, и кардинально изменился способ коммуникации – от ручной доставки писем и депеш до появления телеграфа. Новое развитие информационная технология получила с появлением первых электронно-вычислительных машин (ЭВМ), которые основательно заняли место в жизни человека, помогая ему в работе с информацией во всех сферах его деятельности. Однако неизменным всегда оставалось то, что информация, как правило, подлежит анализу и принятию на его основе решения по дальнейшему ее использованию на практике.

Определение термина «*информационная технология*» в информатике акцентирует содержательную сторону понятия. В частности, информационная технология обозначается как технология работы с текстовой и графической информацией; технологии хранения, поиска и сортировки данных; технологии обработки числовой информации с помощью электронных таблиц; мультимедийные технологии [12]. Данное определение дает представление о том, что для работы с информацией могут быть использованы компьютерные средства, в частности, электронные таблицы и мультимедийные технологии.

Более полное определение предлагает профессор И.В. Роберт, которая под *информационной технологией* понимает «практическую часть научной области информатики, представляющей собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых, результатов» [17: 195]. Также И.В. Роберт отмечает, что информационная технология, реализация которой осуществляется с помощью средств микропроцессорной, вычислительной («компьютерной») техники отличается следующими характерными особенностями:

- реализация возможностей современных программных, программно-аппаратных и технических средств и устройств, функционирующих на базе микропроцессорной и вычислительной техники, средств и систем передачи, транслирования информационных ресурсов, информационного обмена;

- использование специальных формализмов (логико-лингвистических моделей) для представления декларативных и процедурных знаний в электронной форме; при этом логико-лингвистическое моделирование резко расширяет возможности решения задач для трудно или совсем неформализуемых областей знаний и сфер деятельности;

- обеспечение прямого (без посредников) доступа к диалоговому режиму при использовании профессиональных языков программирования и средств искусственного интеллекта;

- обеспечение простоты процесса взаимодействия пользователя с компьютером, исключение необходимости регулятивного сопровождения [16, 17].

В последнее время под информационными технологиями чаще всего понимают компьютерные технологии, что является не совсем верным. Под *компьютерными технологиями* принято понимать часть информационных технологий, которые обеспечивают сбор, обработку, хранение и передачу информации с помощью ЭВМ, в то время как под *информационными технологиями* понимаются современные виды информационного обслуживания, основанные на использовании средств вычислительной техники, связи, множительных средств и оргтехники [2]. Таким образом, информационные технологии подразумевают использование не только компьютера (несмотря на то, что компьютерные технологии являются основополагающими в информационных технологиях), но и других технических средств для работы с информацией.

Как и все технологии, информационные технологии находятся в постоянном развитии и совершенствовании: появляются новые технические средства, разрабатываются новые концепции, методы организации данных, их передачи, хранения и обработки, формы взаимодействия пользователей с техническими и другими компонентами информационно-вычислительных систем. С появлением персонального компьютера начался новый этап развития информационной технологии, где основной целью стало удовлетворение персональных информационных потребностей человека как в профессиональной сфере, так и в бытовой.

Так, в приказе Минобразования РФ от 30 июня 1999 № 56 «Об утверждении обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования по информатике» в информационные технологии включены технологии обработки текстовой информации, технологии обработки графической информации, технологии обработки числовой информации, технологии хранения, поиска и сортировки информации, мультимедийные технологии и компьютерные коммуникации.

В настоящее время на смену термину «информационные технологии» пришел другой термин – «информационные и коммуникационные

технологии» (ИКТ), что объяснимо сменой эволюционного этапа в развитии информационного общества. Если раньше люди использовали сеть Интернет только лишь для поиска необходимой информации, то сейчас приоритет отдается коммуникации в виртуальном мире, что способствует появлению обилия социальных сервисов и служб. Общение, как одна из основных потребностей общества, позволяет людям в разных точках планеты объединяться в группы по различным признакам: транснациональным, национальным, профессиональным, религиозным и т.д.

В этой связи *«информационные и коммуникационные технологии»* определяются в качестве информационных процессов и методов работы с информацией, осуществляемых с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации [25]. Таким образом, основное различие между информационными технологиями и информационными и коммуникационными технологиями заключается в различных средствах обработки и передачи информации. Хотя данное определение и является достаточно общим, можно сделать вывод, что основной акцент в данном определении делается на коммуникации, осуществляемой посредством вычислительной техники и средств телекоммуникации. В информатике телекоммуникация определяется как дистанционная передача данных на базе компьютерных сетей и современных технических средств связи [3]. Иными словами, информационные и коммуникационные технологии, главным образом, направлены на передачу информации и организацию коммуникации с использованием современных компьютерных средств и программного обеспечения на базе компьютерных технологий.

Стоит также отметить, что в современной научной литературе можно встретить термин *«новая информационная технология»*, под которым зачастую исследователи понимают информационную технологию с «дружественным» интерфейсом работы пользователя, использующую как персональные компьютеры, так и телекоммуникационные средства: телефон, телеграф, факс, глобальные и локальные компьютерные сети и др. [3]. Определение «новая технология» является эквивалентным понятию «современная технология», что указывает на актуальность использования данных технологических средств обработки информации в процессе информатизации общества.

Под *средствами информационных и коммуникационных технологий (средства ИКТ)* подразумеваются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей. К средствам ИКТ относятся: ЭВМ, ПЭВМ; комплекты терминального оборудования для ЭВМ всех классов, локальные вычислительные сети, устройства ввода-вывода информации, средства ввода и манипулирования текстовой и графической информацией, средства архивного хранения

больших объемов информации и другое периферийное оборудование современных ЭВМ; устройства для преобразования данных из графической или звуковой форм представления данных в цифровую и обратно; средства и устройства манипулирования аудиовизуальной информацией (на базе технологий мультимедиа и «Виртуальная реальность»); системы искусственного интеллекта; системы машинной графики, программные комплексы (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и пр.) и др.; современные средства связи, обеспечивающие информационное взаимодействие пользователей как на локальном уровне (например, в рамках одной организации или нескольких организаций), так и глобальном (в рамках всемирной информационной сети Интернет) [16, 17].

На современном этапе основной задачей информационных и коммуникационных технологий в образовании является создание с помощью компьютерных средств и информационных ресурсов сети Интернет *информационно-образовательной среды (ИОС)*. В связи с этим, одной из приоритетных задач высшего профессионального образования является подготовка специалистов в области обучения иностранному языку, не только владеющих общими и специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками, требуемыми в данной специальности, но и *способных активно использовать постоянно обновляющийся спектр компьютерных средств, адекватно включая их в технологии обучения иностранному языку*.

В научной литературе в понятийное содержание термина «компетентность в области использования информационных и коммуникационных технологий» ученые вкладывают разное содержание, используя такие термины, как информационная компетентность, ИКТ компетентность, ИКТ компетенция, компьютерная грамотность, медиаграмотность и др.

Сразу же необходимо отметить, что существует два основных термина: ИКТ компетентность и ИКТ компетенция, которые часто используются как синонимы, но обозначают разные аспекты, связанные с владением информационными и коммуникационными технологиями. В данной работе, согласно определению А.В. Хуторского, под *компетенцией* мы понимаем отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, а под *компетентностью* – уровень владения специалистом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [26].

В зависимости от области научных знаний, ученые акцентировали тот или иной аспект информационной компетентности в определении данного термина. В частности, в своем исследовании О.Б. Зайцева дает достаточно общее определение и трактует информационную компетентность как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств [10]. А.Л. Семенов

определяет информационную компетентность как новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [18]. А.Г. Пекшева определяет информационную компетентность как «совокупность умений и навыков получения и обработки информации» [14: 101]. В своей работе С.В. Тришина дает следующее определение информационной компетентности: интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [22]. Д.М. Грицков, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев определяют информационную компетентность как «владение информационными технологиями, понимание диапазона их применения в образовательном процессе, а также критическое отношение к распространяемой информации» [5: 33].

Несмотря на то, что представленные выше определения даны исследователями из разных областей научного знания (А.Л. Семенов, С.В. Тришина – информатика, А.Г. Пекшева, О.Б. Зайцева – педагогика, Д.М. Грицков, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев – методика обучения иностранным языкам), всех их объединяет одно: информационная компетентность связана со знаниями, умениями и навыками работы с информацией. Однако если О.Б. Зайцева и С.В. Тришина говорят об умениях работы с информацией в целом (не акцентируя средства обучения), то А.Л. Семенов, Д.М. Грицков, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев акцентируют внимание на *технических* средствах получения этой информации. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что уже на современном этапе информационного развития общества компетентность в области «работы с информацией» не должна и не может замыкаться на традиционных средствах, какими являлись печатные издания. Напротив, понятийное содержание термина «информационная компетентность» значительно расширяется за счет подключения современных электронных ресурсов.

Еще один интересный момент, на который хотелось бы обратить внимание, – это степень отражения компонентного состава информационной компетентности в ее определениях. В частности, в достаточно общем определении О.Б. Зайцевой идет ссылка на теоретические знания и практические умения работы с информацией [10]. Однако автор не детализирует, о каких знаниях и умениях идет речь. В определениях же других исследователей «умения» трактуются как умения получения и обработки информации [14], умения отбирать, усваивать, перерабатывать, трансформировать и генерировать информацию [9].

Интерес для научной дискуссии могут также представлять некоторые формулировки авторов. Например, О.Б. Зайцева в информационную компетентность включает определенный набор личностных качеств [10]. При этом автор не уточняет, о каких личностных качествах идет речь. А.Л.

Семенов вводит в состав информационной компетентности принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях, не расшифровывая, какие «принципиально новые решения» и «непредвиденные ситуации» имеются в виду [18]. На наш взгляд, здесь, скорее, идет речь о нетрадиционных путях решения (средствами информационных и коммуникационных технологий) стандартных вопросов.

Информационная компетенция – знания и умения, позволяющие определять потребности в информации, извлекать, оценивать и использовать информацию, а также реконструировать знания, содержащиеся в извлеченных информационных ресурсах. Безусловно, эта достаточно общая формулировка уточняется применительно к области профессиональной деятельности специалиста. В частности, в приложении к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития № 593 от 14 августа 2009 года «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» информационная компетенция педагогического работника включает в себя следующие компоненты: знания и умения, обеспечивающие эффективный поиск; структурирование информации, ее адаптация к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям; формулировка учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами; квалифицированная работа с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач; использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность; готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности; использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе; ведение школьной документации на электронных носителях [15].

«ИКТ грамотность» является еще одним термином, часто используемым в научной литературе. В своей работе «Большая Семерка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность» В.Ф. Бурмакина, М. Зелман, И.Н. Фалина трактуют ИКТ грамотность как использование цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации, управления ею, её интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе [4]. Иными словами, понятие «ИКТ грамотность» подразумевает определенные умения идентификации, поиска, доступа, управления, интеграции, оценки, создания и передачи информации.

Чичерина Н.В. предлагает использовать термин «медиаграмотность», под которым она понимает «способность адекватно взаимодействовать с потоками медиаинформации в глобальном информационном пространстве: осуществлять поиск, анализировать, критически оценивать и создавать медиатексты, распространяемые с помощью различных средств массовой информации и коммуникации, во всем разнообразии их форм» [27: 24].

В заявлении председателя Координационного совета по формированию молодежной информационной политики А. Демидова для СМИ мы узнаем, что компьютерная грамотность – это обучение умению «нажимать на кнопки», знаниям о том, что из себя представляет персональный компьютер и программные продукты, каковы их функции и возможности, а также ограничения, связанные с их использованием [6]. Компьютерная грамотность как первая ступень формирования ИКТ компетентности приобретается в общеобразовательных школах и рассматривается как набор необходимых технических навыков для работы с компьютером.

Таким образом, *компьютерная грамотность* – это знания и умения пользоваться персональным компьютером (открывать и сохранять документы, записывать файлы на носители информации (CD, DVD, flash-card), пользоваться текстовыми редакторами, Интернет-браузерами, программами по созданию презентаций и другим программным обеспечением [21].

Необходимость формирования *цифровой грамотности* показал в своей работе П. Гилстер – автор концепции «цифровой грамотности», выдвинув следующие аргументы в пользу формирования цифровой грамотности у обучающихся: использование разных форматов информационных сообщений (компьютер позволяет использовать не только текстовые сообщения, но и такие мультимедийные файлы, как видео, аудио и фото), поиск информации в сети Интернет отличается от работы с печатной книгой или статьей (в сети Интернет можно найти не один, а несколько источников, причем с различными точками зрения) [28]. Таким образом, формирование цифровой грамотности объясняется, прежде всего, необходимостью развития определенных умений, нужных для работы с интерактивным и многоплановым материалом, который предоставляет нам сеть Интернет.

Перейдем к рассмотрению термина «*ИКТ компетентность*». Рассмотрим точки зрения тех авторов, которые используют в своих работах этот термин. По А.Л. Семенову, ИКТ компетентность рассматривается как умение решать задачи с использованием ИКТ [18]. Внедрение ИКТ в процесс образования и самообразования во многом позволило по-новому решить ряд задач, стоявших перед преподавателем. Знание ИКТ является неотъемлемой характеристикой компетентного преподавателя в настоящее время.

Согласно определению А.В. Хуторского, ИКТ компетентность – это умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее с помощью реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) [26].

И.А. Зимняя в цикле работ, посвященных компетентностному подходу, не раз давала определение ИКТ компетентности, в котором акцентировала внимание на компонентном составе ИКТ компетенции: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией [11]. А.А. Елизаров определяет

ИКТ компетентность как совокупность знаний, умений и опыта деятельности, причём именно наличие такого опыта является определяющим по отношению к выполнению профессиональных функций [9]. Наличие определенных знаний и умений позволяет решать ряд профессиональных задач. Наличие опыта во многом облегчает эту деятельность и способствует формированию авторской методики.

В одной из работ О.Г. Смоляниновой к ИКТ компетентности причисляется «понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов свойственных профессиональной деятельности учителя, владение средствами информационных технологий и др.» [19: 247]. Опять же мы сталкиваемся с тем, что компетентный педагог обязан владеть средствами ИКТ и умениями их использовать на практике.

Г.Б. Паршукова определяет ИКТ компетентность как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), позволяющих при помощи реальных объектов и информационно-коммуникационных технологий самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее» [13: 50].

Иными словами, ИКТ компетентность – это способность личности, обладающей определенными знаниями и умениями, самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, преобразовывая его в своих целях.

В своем исследовании В.Л. Акуленко, Л.Л. Босова определяют ИКТ компетентность учителя как способность педагога решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информатики и ИКТ, а именно:

- осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации с целью автоматизации процессов информационно-методического обеспечения;
- оценивать и реализовывать возможности электронных изданий образовательного назначения и распределенного в сети Интернет информационного ресурса образовательного назначения;
- организовывать информационное взаимодействие между участниками учебного процесса и интерактивным средством, функционирующим на базе средств ИКТ;
- создавать и использовать психолого-педагогические тестирующие, диагностирующие методики контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении;
- осуществлять учебную деятельность с использованием средств ИКТ в аспектах, отражающих особенности конкретного учебного предмета [1].

В данном случае рассматривается набор знаний и умений педагога интегрировать информационные и коммуникационные технологии в процесс обучения предмету, не нарушая стандартных методик преподавания: сбор, обработка, предоставление информации, оценка информационных ресурсов,

вовлечение учащихся в процесс обучения, создание комфортной атмосферы на занятии, адекватная оценка уровня знания и владения предметом. Иными словами, ИКТ компетентность как бы расширяет поле действия информационной компетентности, привлекая новые не совсем стандартные методы обучения с помощью ИКТ. Знания и умения использования средств ИКТ являются необходимыми для преподавателя в любой области знаний. Преподаватель в данном случае является представителем образовательного потенциала ИКТ (учитывая особенности каждого предмета) для мотивированной группы учащихся, жаждущих интерактивного процесса обучения.

Как показывает анализ, эти и многие другие определения являются общепедагогическими и могут быть применены к различным предметам, ибо ни в одном из них не прослеживается специфика конкретного учебного предмета учебного плана. ИКТ компетентность рассматривается как составляющая информационной компетентности и не может существовать без компьютерной грамотности.

ИКТ компетенция преподавателя – это знания и умения решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информационных и коммуникационных технологий, в частности: (а) осуществлять отбор, оценку, обработку информации для учебных целей, (б) создавать учебные Интернет-ресурсы, (в) организовывать учебное взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством ИКТ, (г) осуществлять образовательную (включая учебную) деятельность с использованием средств ИКТ в аспектах, отражающих особенности конкретного учебного предмета [7, 8, 20, 21].

Все проанализированные определения, с одной стороны, находятся в иерархической последовательности, с другой – обозначают понятия, существующие независимо друг от друга. *Компьютерная грамотность* и *информационная компетенция* могут существовать независимо друг от друга. Однако ИКТ компетенция специалиста возникает в зоне пересечения *компьютерной грамотности*, *информационной компетенции* и *методической компетенции* преподавателя. Под *методической компетенцией* мы понимаем систему теоретических знаний в области методики обучения иностранным языкам и комплексных методических умений реализации планирующей, организационной и контролирующей функций преподавателя. Последняя – ***методическая компетенция*** преподавателя – является тем неотъемлемым звеном, позволяющим использовать дидактический потенциал ИКТ в обучении иностранному языку. Схематично соотношение четырех видов компетенций можно представить на рисунке 1.



Рис. 1. Соотношение методической, информационной, ИКТ компетенций и компьютерной грамотности.

В этой связи под **КОМПЕТЕНЦИЕЙ** учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий предлагаем понимать *конструкт, состоящий из теоретических знаний о современных информационных и коммуникационных технологиях и практических умений создания и использования учебных Интернет-ресурсов, социальных сервисов Веб 2.0 и других ИКТ в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка.* **КОМПЕТЕНТНОСТЬ** учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий нами определяется как *способность использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие ИКТ с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акуленко В.Л., Босова Л.Л. Методические рекомендации по формированию ИКТ-компетенции учителя физики в системе повышения квалификации // Москва. 2006. Электронный ресурс: http://window.edu.ru/window_catalog/files/r38839/mr6.pdf. Дата обращения 15.08.2014.
2. Арефьев В.Н. Компьютерные технологии в науке и образовании. // Методические указания к практическим занятиям / Ульяновск, УлГТУ, 2001. – 42с.
3. Батин Н.В. [и др.] Основы информационных технологий: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В.В. Шкурко. – Минск: Ин-т подгот. науч. кадров Нац. акад. наук Беларуси, 2008. – 235 с.
4. Бурмакина В.Ф., Зелман М., Фалина И.Н. Большая Семерка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетенция. // Москва. 2007. Электронный ресурс: <http://ifap.ru/library/book360.pdf>. Дата обращения 15.08.2014.
5. Грицков Д.М., Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Подготовка педагогических кадров к разработке авторских Интернет-ресурсов по иностранному языку // Материалы XII

- Международной научно-практической конференции-выставки. – Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2008. – С. 33-35.
6. **Демидов А.** ИКТ-грамотность, ИКТ-компетентность и информационная культура – лестница информатизации // Сообщение для СМИ от 28 декабря 2006 г. Электронный ресурс: <http://www.ifap.ru/pr/2006/061228a.htm>. Дата обращения 15.08.2014.
 7. **Евстигнеев М.Н.** Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 3-9.
 8. **Евстигнеев М.Н.** Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. – 23 с.
 9. **Елизаров А.А.** Базовая ИКТ компетенция как основа Интернет-образования учителя // Тезисы доклада на конференции RELARN-2004 июнь 2004 г. – Ассоциация RELARN. Электронный ресурс: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html. Дата обращения 11.08.2014.
 10. **Зайцева О.Б.** Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2002. – 19 с.
 11. **Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
 12. Информатика и информационные технологии. // Учебник для 10-11 классов. / Под. Ред. Н.Д. Угринович. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 512 с.
 13. **Паршукова Г.Б.** Информационные компетентности личности. Диагностика и формирование: моногр. / науч. ред. И.С. Пилко, Е.Б. Артемьева. – Новосибирск, 2006. – 244 с.
 14. **Пекшева А.Г.** К вопросу о подборе технологии представления контента учебно-методического комплекса «Методика обучения информатике на предпрофильном этапе» // Информатизация образования – 2008: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Славянск-на-Кубани, 2008. С.100-103.
 15. **Приказ** Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. № 593 утвержден новый раздел Единого квалификационного справочника (ЕКС) должностей руководителей, специалистов и служащих «Квалификационные характеристики должностей работников образования». М.: Минздравсоцразвития, 2009.
 16. **Роберт И.В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
 17. **Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие для педагогических вузов / Под ред. И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2006. – 374 с.
 18. **Семёнов А.Л.** Роль информационных технологий в общем среднем образовании. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000.
 19. **Смолянинова О.Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий // Диссертация на соискание уч. ст. доктора пед. наук. – СПб, 2002.
 20. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учебно-методическое пособие. – М.: Глосса-Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 182 с.
 21. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 16-20.
 22. **Тришина С.В.** Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал "Эйдос". Электронный ресурс: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. Дата обращения 11.08.2014.

23. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. – Издательство: Альта-Принт, Дом. XXI век, 2009.
24. ФГОС ВПО по направлению подготовки 010300 «Фундаментальная информатика и информационные технологии», 2009.
25. Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ Об информации, информационных технологиях и о защите информации.
26. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". Электронный ресурс: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Дата обращения 13.08.2014.
27. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2008. – 50 с.
28. Knobel M. Digital literacy and participation in online social networking spaces. 2009. Электронный ресурс:
29. http://www.academia.edu/3011380/Digital_literacy_and_participation_in_online_social_networking_spaces. Дата обращения 11.08.2014.

УДК 372.016:811

И.А. Евстигнеева

Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина

**РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ
И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ДИСКУРСИВНЫХ
УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Данная работа посвящена проблеме развития дискурсивных умений студентов языкового вуза в ходе обучения иностранному языку средствами современных информационных и коммуникационных технологий. В ней рассматриваются вопросы определения дискурса и дискурсивной компетенции, ее компонентного состава, а также разрабатывается номенклатура дискурсивных умений студентов языкового вуза, развиваемых на основе современных информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: современные информационные и коммуникационные технологии, дискурсивная компетенция, дискурс, дискурсивные умения, вики-технология, электронная почта, веб-форум, подкаст, блог-технология.

Основной проблемой в сфере современного языкового образования по-прежнему остается оптимизация учебного процесса, целесообразность его структуры и содержания. В связи с этим очевидно, что чем больше предлагается методических решений, тем результативнее становится поиск новых путей обучения иностранному языку.

В последнее время исследователями отмечаются две тенденции. Во-первых, усиление коммуникативной направленности учебного процесса, что в свою очередь подразумевает не просто знание иностранного языка – его фонетики, грамматики и лексики, но и умения использовать язык в реальных ситуациях общения в соответствии с его нормами. Во-вторых, широкое распространение современных информационных и коммуникационных

технологий (ИКТ) в педагогической науке, способствующих интенсификации и индивидуализации обучения. Как следствие, возникает потребность в подготовке студентов языкового вуза к ориентации в мультилингвальном мировом сообществе, к «диалогическому сотрудничеству», выражению и достижению коммуникативных целей партнеров по общению посредством современных ИКТ.

«Дискурс» и «дискурсивная компетенция» являются ключевыми понятиями в рамках данной работы. Однако стоит отметить, что ученые так и не пришли к единому мнению относительно определений данных понятий. Так, в середине XX века под «дискурсом» понималась последовательность связанных предложений или речевых актов, и, соответственно, в такой интерпретации понятие «дискурс» считалось близким к понятию «текст». Но уже к концу XX века «дискурс» для исследователей представлял собой сложное коммуникативное явление в виде системы знаний, которая помимо текста включает еще и определенные экстралингвистические факторы, необходимые для полного понимания текста: знания о мире, установки, мнения, цели и т.д. Таким образом, «дискурс» перестал рассматриваться исключительно с позиций синтаксиса и семантики.

В современной научной литературе существует довольно много разных определений «дискурса», в которых исследователи пытались отразить коммуникативную направленность и структуру данного понятия. Например, Н.Д. Арутюнова определяет «дискурс» как связный текст вкупе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами языка [2]. В своем определении «дискурса» В.И. Карасик отмечает, что это «текст, погруженный в ситуацию общения», в котором допустимо «множество измерений», а также большое количество взаимодополняющих подходов к изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психолингвистический, социолингвистический и лингвокультурный подходы [7, 8].

Не менее важной является проблема определения понятия «дискурсивная компетенция». Особую значимость дискурсивной компетенции отмечает в своих работах Н.И. Алмазова, которая выставляет данную компетенцию на первый план, поскольку считает, что ее формирование у студентов языкового вуза выступает в качестве первостепенной цели обучения иностранному языку. Основной целью обучения, по ее словам, представляется подготовка высококвалифицированных специалистов в различных сферах деятельности, способных к полноценному международному взаимодействию, предполагающему наличие у них умений применять адекватные стратегии речевого поведения в ходе профессиональной межкультурной коммуникации, учитывая при этом определенные формы интеракции между субъектами коммуникативной ситуации [1].

По мнению Е.М. Бастриковой, дискурсивная компетенция представляет собой способность порождать и интерпретировать различные типы дискурсов, для чего необходимы умения использования и интерпретации языковых конструкторов (слов) при создании текста, а также навыки

организации связного текста. В своих работах Е.М. Бастрикова акцентирует внимание на способности достижения соответствия мысли тексту, для чего необходимо уметь эффективно использовать связи – союзы, местоимения, наречия, а также другие грамматические средства [3]. Схожее определение дают И.Л. Колесникова и О.А. Долгина, выделяя при этом значимость знаний и умений создавать тексты различных функциональных стилей и, соответственно, умения выбирать лингвистические средства с учетом типа высказывания [9]. Помимо знания об особенностях, присущих определенным типам дискурса, А.Н. Щукин выделяет умение использовать разнообразные стратегии для создания и интерпретации текстов [14].

Однако наиболее полным, на наш взгляд, является определение «дискурсивной компетенции», предложенное Н.В. Поповой, которая под ней понимает способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля [11, 12].

Анализ данных определений показывает, что большинство лингвистов определяет «дискурс» скорее не как некий результат коммуникации, а как собственно речевое поведение, процесс актуализации речевых намерений автора дискурса и интерпретации этих намерений реципиентом/ реципиентами в определенной речевой ситуации, а результатом этого процесса является текст. Следовательно, можно утверждать, что всякий дискурс является текстом, но не всякий текст может быть дискурсом.

Поскольку «дискурс» рассматривается как *процесс* и определяется с двух позиций – автора и реципиента, то в данном случае следует говорить не о письменной речи, а о дискурсивно-ориентированном письме, не об устной речи, а о дискурсивно-ориентированном говорении, не об аудировании, а о дискурсивно-ориентированном аудировании и не о чтении, а о дискурсивно-ориентированном чтении (Рис. 1).

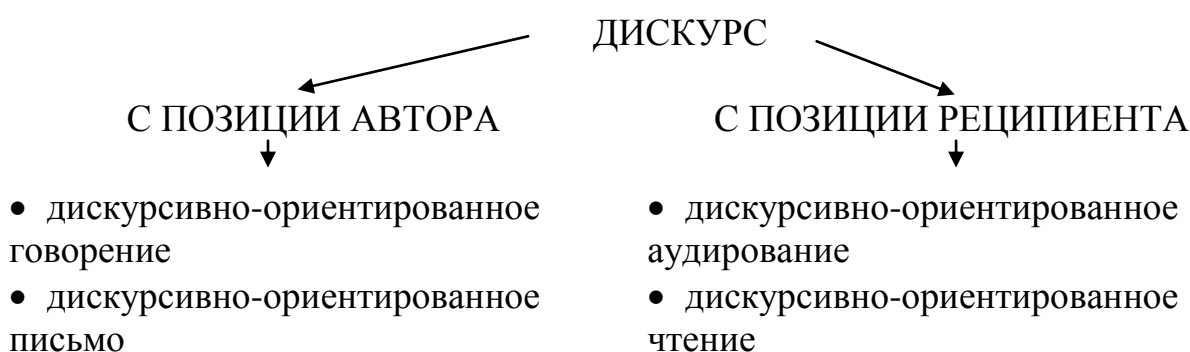


Рис. 1. Дискурсивно-ориентированные коммуникативные процессы

Таким образом, с *продуктивной* стороны общения (позиции автора), *дискурс* понимается как процесс кодирования информации в соответствии с лексическими, грамматическими и синтаксическими нормами, при учете стилистического, жанрового, социокультурного, психологического и

эмоционального факторов, с использованием средств когезии и когерентности с тем, чтобы добиться коммуникативной цели – донести информацию до реципиента. С *рецептивной* стороны общения (позиции реципиента), **дискурс** – это процесс декодирования информации в соответствии с лексическими, грамматическими и синтаксическими нормами, при учете стилистического, жанрового, социокультурного, психологического и эмоционального факторов, с использованием средств когезии и когерентности с тем, чтобы добиться коммуникативной цели – получить информацию от автора [4, 5, 6].

Под **дискурсивной компетенцией студентов языкового вуза** следует понимать *совокупность определенных знаний, умений и навыков, необходимых учащимся, изучающим иностранный язык, для того чтобы быть способными кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими и синтаксическими нормами, при учете стилистического, жанрового, социокультурного, психологического и эмоционального факторов, с использованием средств когезии и когерентности с тем, чтобы добиться коммуникативной цели.*

Соответственно, **дискурсивные умения** студентов языкового вуза определяются как умения кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими и синтаксическими нормами, при учете стилистического, жанрового, социокультурного, психологического и эмоционального факторов, с использованием средств когезии и когерентности для достижения коммуникативной цели.

В этой связи, стоит отметить отношение дискурса к таким понятиям, как «речевой акт» и «общение». Основным отличием дискурсивных умений от речевых является направленность вторых на управление речевыми навыками для решения определенных коммуникативных задач: уметь говорить, читать, писать, аудировать и переводить. Дискурсивные умения, в свою очередь, трактуются немного шире, чем речевые за счет включения экстралингвистических факторов: стилистического, жанрового, социокультурного, психологического и эмоционального.

Методический потенциал современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку поистине неограничен. Разработка совершенно новых методик обучения иностранному языку с применением современных ИКТ позволяет пересмотреть такие процессы, как получение информации, ее обработку и дальнейшее использование с учетом индивидуальных особенностей, знаний и умений студентов языкового вуза. Использование ИКТ как педагогического инструмента позволяет получить качественное образование при меньших затратах сил и времени преподавателей и студентов языкового вуза [12, 13].

Анализ современных требований к уровню подготовки выпускников средних общеобразовательных школ, обозначенных во ФГОС ВПО (2011),

показывает, что на основе современных информационных и коммуникационных технологий можно развивать следующие дискурсивные умения: 1) умение использовать лексические ресурсы иностранного языка для создания устного и письменного текста; 2) умение использовать стилистические и жанровые ресурсы иностранного языка для создания устного и письменного текста; 3) умение организовывать последовательность предложений на иностранном языке так, чтобы они представляли собой связный устный и письменный текст; 4) умение логически выстраивать высказывания на иностранном языке; 5) умение формулировать и выражать свою точку зрения с помощью средств иностранного языка; 6) умение описывать и объяснять факты с помощью средств иностранного языка; 7) умение планировать текст на иностранном языке; 8) умение выделять мотивы и цели общения на иностранном языке; 9) умение строить коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации; 10) умение строить свое речевое поведение адекватно социокультурной специфике страны изучаемого языка; 11) умение определять сферу коммуникативной ситуации; 12) умение учитывать исторический и историко-культурный контексты; 13) умение учитывать индивидуальный уровень культуры и уровень культуры социальной группы; 14) умение учитывать личный опыт; 15) умение прогнозировать коммуникативную уместность средств речи в соответствии со стилем/жанром устного и письменного текста; 16) умение прогнозировать ход коммуникативной ситуации; 17) умение использовать лексические ресурсы иностранного языка для интерпретации устного и письменного текста; 18) умение использовать правила, коды и алгоритмы интерпретации устного и письменного текста на иностранном языке; 19) умение прогнозировать информативное содержание устного или письменного текста; 20) умение сегментировать и группировать устный или письменный текст; 21) умение прогнозировать смысловое содержание устного или письменного текста; 22) умение выявлять тему и проблему в тексте на иностранном языке; 23) умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации [4, 5, 6].

В таблице 1 представлены дискурсивные умения, развиваемые на основе современных ИКТ, которые ориентированы на продуктивную сторону общения (дискурсивно-ориентированное говорение и дискурсивно-ориентированное письмо).

Таблица 1. Развитие дискурсивных умений, ориентированных на продуктивную сторону общения

Дискурсивные умения	Электронная почта	Веб-форум	Блог-технология	Вики-технология	Подкаст
	Дискурсивно-ориентированное письмо				Дискурсивно-ориентированное говорение
Умение использовать лексические ресурсы иностранного языка для создания устного и письменного текста	+	+	+	+	+
умение использовать стилистические и жанровые ресурсы иностранного языка для создания устного и письменного текста	+	+	+	+	+
умение организовать последовательность предложений на иностранном языке так, чтобы они представляли собой связный устный и письменный текст	+	+	+	+	+
умение логически выстраивать высказывания на иностранном языке	+	+	+	+	+
умение формулировать и выражать свою точку зрения с помощью средств иностранного языка	+	+	+	-	+
умение описывать и объяснять факты с помощью средств иностранного языка	+	+	+	+	+
умение планировать текст на иностранном языке	+	+	+	+	+
умение выделять мотивы и цели общения на иностранном языке	+	+	+	-	-
умение строить коммуникативное поведение в соответствии с основной темой коммуникации	+	+	+	-	-
умение строить свое речевое поведение адекватно социо-культурной специфике страны изучаемого языка	+	+	+	+	+

В таблице 2 представлены дискурсивные умения, развиваемые на основе современных ИКТ, которые ориентированы на рецептивную сторону общения (дискурсивно-ориентированное чтение и дискурсивно-ориентированное аудирование).

Таблица 2. Развитие дискурсивных умений, ориентированных на рецептивную сторону общения

Дискурсивные умения	Электронная почта	Веб-форум	Блог-технология	Вики-технология	Подкаст
	<i>Дискурсивно-ориентированное чтение</i>				<i>Дискурсивно-ориентированное аудирование</i>
умение использовать лексические ресурсы иностранного языка для интерпретации устного и письменного текста	+	+	+	+	+
умение использовать правила, коды и алгоритмы интерпретации устного и письменного текста на иностранном языке	+	+	+	+	+
умение прогнозировать информативное содержание устного или письменного текста	+	+	-	+	+
умение сегментировать и группировать устный или письменный текст	+	-	-	+	+
умение прогнозировать смысловое содержание устного или письменного текста	+	+	+	+	+
умение выявлять тему и проблему в тексте на иностранном языке	+	+	+	-	+
умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации	+	+	+	+	+

В таблице 3 представлены дискурсивные умения, которые ориентированы одновременно на продуктивную и рецептивную стороны общения (дискурсивно-ориентированное говорение, дискурсивно-ориентированное письмо, дискурсивно-ориентированное чтение и дискурсивно-ориентированное аудирование).

Развитие дискурсивных умений, ориентированных на продуктивную и рецептивную сторону общения

Дискурсивные умения	Электрон- ная почта	Веб-форум	Блог- технология	Вики- технология	Подкаст
умение учитывать индивидуальный уровень культуры и уровень культуры социальной группы	+	+	+	+	+
умение учитывать личный опыт	+	+	+	+	+
умение определять сферу коммуникативной ситуации	+	+	+	+	+
умение учитывать исторический и историко-культурный контексты	-	-	-	+	+
умение прогнозировать коммуникативную уместность средств речи в соответствии со стилем и жанром устного и письменного текста	+	+	+	+	+
умение прогнозировать ход коммуникативной ситуации	+	+	+	-	-

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что современные информационные и коммуникационные технологии значительно расширяют образовательные возможности, что, в свою очередь, требует особого внимания и разработки соответствующей методики обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис... д-ра пед. наук. СПб, 2003. – 446 с.
- 2. Аругюнова Н.Д.** Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
- 3. Бастрикова Е.М.** Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т. Казань: 2004. – 348 с.
- 4. Евстигнеева И.А.** Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз): автореф. дис.. канд. пед. наук. М., 2013. – 25 с.
- 5. Евстигнеева И.А.** Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. – 2013. – № 1. – С. 74-82.
- 6. Евстигнеева И.А.** Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 17-21.

7. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
9. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
10. Попова Н.В. Обучение старшеклассников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка)// Иностранные языки в школе. – 2011. – №3. – С. 64-70.
11. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции учащихся // Иностранные языки в школе. – 2011. – №7. – С. 74-80.
12. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии WEB 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 26-31.
13. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: Учебно-методическое пособие. М.: Глосса-Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 182 с.
14. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: уч. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК: 811.111:378.147.88

П.О. Иванова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРЕИМУЩЕСТВА LMS MOODLE В СРАВНЕНИИ С ДРУГИМИ СИСТЕМАМИ ОБУЧЕНИЯ E-LEARNING

Данная статья посвящена сравнению системы дистанционного обучения LMS Moodle с другими аналогичными виртуальными обучающими системами, например, с системой управления учебным контентом на платформе LCMS. Рассматривается разница между этими системами, особенности и сильные стороны LMS Moodle, работа системы, ее состав, а также пользователи данной системы и возможности создания курсов по дистанционному обучению.

Ключевые слова: LMS, LCMS, СДО, Moodle, преимущества, система, управление, контент, курс.

В стремительно развивающемся мире образования постоянно появляются новые возможности, в том числе возможность дистанционного обучения. Чтобы дать определение дистанционному обучению, нужно иметь правильное представление о понятии обучения вообще. Под обучением понимается увеличение знаний у человека, и все свои знания в современном мире человек получает при помощи дистанционных источников (книг, телевизионных передач и т.п.). При очном обучении преподаватель не пользуется собственными теориями и экспериментами, а получает данные из специализированной литературы, т.е. пользуется дистанционными источниками информации. В теории образования даже используют различие понятий источников информации – первичными источниками считаются те, которые

получены при рассмотрении объекта изучения, а вторичными – все остальные. Обучение, в котором используются вторичные источники информации, можно считать и называть дистанционным.

В современном мире дистанционное обучение появляется из-за стремления общества стать информационным, это так называемые процессы познавательного взаимоотношения и взаимодействия.

В России дистанционное обучение до недавнего времени не получало должного распространения. В первую очередь, это происходило из-за недостатка технических средств, а также кадров – преподавателей, обладающих специальными навыками и умениями работать внеаудиторных занятий.

Многие вузы России внедряют в свои учебные программы дистанционное обучение и дистанционные курсы. Руководство вузов организует специализированные курсы по обучению студентов и преподавателей пользоваться данными системами электронного обучения. Широкое распространение получает термин E-learning (электронное обучение, обучение посредством сети Интернет), говорящий о процессах обучения и образования в электронной форме не только в сети Интернет, но и на специализированных устройствах.

Программное обеспечение для электронного обучения предоставляется путем появления и внедрения простых неизменяемых HTML страниц, также популяризуются более сложные системы управления обучением (LMS). В сети Интернет можно найти большое количество таких LMS, которыми пользуются вузы мира.

Moodle – это система управления обучением LMS (в русскоговорящей среде используется переводная аббревиатура СДО – «система дистанционного обучения»). Многие вузы выбирают именно LMS. Студент имеет возможность доступа к учебному порталу, который предоставляет основную информацию по предмету, возможность воспользоваться электронными материалами по предмету, а также получить дополнительные материалы с помощью ссылок.

В последние годы появляется и развивается новая классификация дистанционного обучения, которая реализует управление учебным материалом (Learning Content Management System, или сокращенно LCMS). Следить за результатами обучения возможно с помощью обеих систем. Но LMS, или СДО, может управлять и осуществлять наблюдение за обоими видами обучения, которые могут состоять из аудиторных занятий, интерактивных заданий, текстовых файлов, визуальных инсталляций и других источников. LMS не может следить за этими видами обучения, но управляет наполняемостью курсов, позволяет дополнять курсы различными видами информации, например, текстами или видео. В то же время, прогрессивные LCMS позволяют строить курсы в соответствии с данными о пользователе [5].

В таблице 1 представлены в обобщенной и сжатой форме возможности систем LMS и LCMS и различия между ними (данные исследования Брендона Халла (Brandon Hall) [4]).

Таблица 1. Различия между системами LMS и LCMS

	LMS	LCMS
Целевая аудитория	Все учащиеся, преподаватели вуза	Разработчики, учащиеся, которым нужен персонализированный (личный) контент
В основном обеспечивает управление:	Учебный процесс; требования к обучению; учебные программы и планирование	Учебный контент
Управляет e-learning-ом	Да	Да
Управляет традиционными формами обучения	Да	Нет
Отслеживает результаты	Да	Да
Поддерживает совместную работу учащихся	Да	Да
Уведомления о регистрации на курс, требованиях для просмотра и уведомления об аннулировании курса	Да	Нет
Создание вопросов и управление тестами	Да	Да
Организация многократно используемого контента	Да	Да

LMS предоставляет доступ к различным учебным курсам. По завершении курса, студент проходит итоговый тест, основанный на требованиях по данному предмету учебного плана, система составляет отчет по результатам и, например, распределяет студентов по уровню знаний в аудиторные подгруппы. Благодаря этим возможностям, LMS – это универсальный инструмент для обучения студентов различным предметам и, если курс разработан по иностранному языку, студентов разного уровня языковой подготовки.

Санкт-Петербургский политехнический университет организовал систему дистанционного обучения на платформе Moodle [6]. Слово Moodle образовано из начальных букв названия системы Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), созданной Мартином Доугиамасом. В среде русскоговорящих преподавателей и создателей курсов употребляются также названия "Мудл" и "Моодус" (Модульная объектно-ориентированная динамическая управляющая среда) [2].

Moodle создан с целью коммуникации и взаимодействия студентов и преподавателей, позволяя им обмениваться различными файлами в системе. Это считается самой сильной стороной системы, поскольку система предоставляет возможности взаимодействия, организации интерактивного обучения. Каждый участник курса может создавать свой профиль, хранить данные о себе и о курсе, в котором он проходит материал, сохранять и просматривать полученные оценки, а также просматривать и сохранять

сообщения на форуме. Преподаватели могут создавать свою собственную систему оценивания студентов, сохранять результаты, создавать тесты и проверочные работы. Время, проведенное в сети каждым студентом, отражается в системе. То есть преподавателю не обязательно вести учет успеваемости студентов в журнале, он может зайти в систему и просмотреть результаты каждого студента, их посещаемость, качество выполнения заданий и оставить свои комментарии по поводу успеваемости каждого студента, которые будут доступны непосредственно этому студенту [3].

Система дистанционного обучения Moodle предоставляет платформу, позволяющую создавать и вести дистанционные курсы. Дистанционные курсы, разработка которых использует средства и возможности (инструменты) Moodle, как правило, включают в себя:

- ресурсы – это те материалы, которые могут быть размещены в качестве материалов для изучения. Куратор курса или преподаватель может размещать различную теоретическую информацию в том или ином разделе курса. Эти ресурсы могут быть как в виде файлов, так и в виде внешних ссылок. Система дистанционного обучения Moodle дает возможность использовать различные форматы электронных документов в качестве электронной информации;

- активные элементы – это элементы деятельности, которая не входит в рамки обучающего курса. Под активными элементами в основном понимается организованное общение между студентами и преподавателями, пользующимися данным дистанционным курсом (форум, чат, обмен сообщениями и т.п.). Преподаватель также может создавать свои способы проверки знаний (например, тесты);

- задания – это элемент, создаваемый для проверки знаний. Ответы на задания должны быть оформлены в качестве файлов (один или более), то есть в электронном виде;

- база данных используется для создания и хранения различной информации, например, статьи, книги, гиперссылки; для показа различных фотографий, плакатов, созданных студентами; для хранения студентами и преподавателями различных файлов;

- семинар – это вид внеаудиторных занятий. Студенты получают возможность оценивания результатов работы друг друга в курсе, а также возможность взаимодействия с преподавателем (лектором или практиком), а также могут видеть все происходящее по видео-конференции;

- урок – это вид занятий, где учебный материал выдается по частям. Студенты могут задавать вопросы преподавателю после данного вида занятий, и преподаватель решает, на какие части урока стоит делать акцент на аудиторных занятиях;

- тесты – это основное средство контроля знаний в любой системе LMS, тесты дают возможность студентам проверять свои знания, а преподавателю видеть результаты.

Также сильной стороной Moodle является то, что необходимо в современных реалиях жизни, т.е. возможность воспользоваться системой и

найти нужный курс и, соответственно, выполнять задания с любого устройства, в котором есть выход в интернет, будь то ноутбук, планшет или смартфон.

Из всего вышесказанного можно сделать выводы, что в наши дни каждый вуз выбирает создание курсов на платформах LMS или LCMS, но большинство вузов в нашей стране рассматривают коммуникативные, более доступные для понимания методики обучения, поэтому выбор падает на LMS Moodle. Дальнейшее всестороннее использование LMS Moodle приведет исключительно к положительным результатам и окажет благоприятное воздействие на процесс обучения английскому языку. Необходимо помнить, что каждый студент обучается по-своему, обладает собственным когнитивным стилем, поэтому нужно проводить профессиональное ориентирование, оценку и мониторинг процесса обучения, профессиональную подготовку преподавателя, что является обязательным условием успешной работы системы. Система управления обучением Moodle может быть использована не только для организации дистанционного обучения, но, безусловно, будет полезна и в обычном учебном процессе вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г., Система дистанционного обучения Moodle. Учебно-методическое пособие (Ebook) – СПб, СПбИТМО, 2007. – С. 108
2. Электронный ресурс "Обучающая среда Moodle" <http://docs.altlinux.org/current/modules/moodle/> Дата обращения 15.09.14
3. Электронный ресурс "Преимущества Moodle" http://www.opentechology.ru/info/moodle_about.mtd Дата обращения 20.09.14
4. Электронный ресурс LMS and LCMS: В чем разница? <http://www.distance-learning.ru/db/el/B254358DE85FFE70C325723B0032F739/doc.html> Дата обращения 22.09.14
5. Электронный ресурс "Аналитическая записка "Выбор системы дистанционного обучения"" <http://ra-kurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13> Дата обращения 22.09.14
6. Электронный ресурс "Портал дистанционных образовательных технологий СПбГПУ" <http://dl.spbstu.ru/> Дата обращения 22.09.14

УДК 811.111:378.147.88

Е.А. Кабанова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Информатизация образования и активное применение электронных устройств на занятиях и при самостоятельной работе – новый этап в развитии учебного процесса и системы образования в целом. Основной целью данной статьи является рассмотрение устройств, используемых студентами при выполнении аудиторных заданий и при подготовке индивидуальных работ. Приводится краткий анализ полезности электронных устройств, используемых студентами неязыковых направлений во время занятий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, ноутбук, электронная книга, планшетный компьютер, смартфон, самостоятельная работа, текст.

За последнее время произошли стремительные перемены в обществе, «информационный взрыв», значительно вырос интерес к новым технологиям, что в свою очередь повлияло на образовательную систему. Стали появляться новые подходы к обучению, использоваться всевозможные информационные и коммуникационные технологии, изменяться методы преподавания. Подобные изменения нельзя не заметить среди студентов. Сегодня каждый учащийся не может представить свою жизнь без каких-либо электронных устройств, которые он очень часто использует на занятиях и дома. Новые технологии прочно вошли в жизнь человека, делая информационную сферу более доступной.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшим современным устройством ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией [3].

Основным средством ИКТ для информационной среды является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. Помимо компьютеров широко применяются разнообразные электронные устройства, которые очень часто использует современный студент на занятиях: ноутбуки, электронные книги, планшетные компьютеры, смартфоны и др. В связи с этим возникает необходимость анализа преимуществ и недостатков использования электронных устройств в учебном процессе при обучении иностранному языку в вузе.

Для начала рассмотрим несколько электронных приборов, которые весьма популярны среди студентов.

Ноутбук в переводе с английского означает «блокнот» или «переносной компьютер». Это портативное устройство в виде книги, которое обладает большим объемом памяти и программно-аппаратной совместимостью с более мощными компьютерами [6]. Это, наверное, самое полезное устройство, поскольку в одиночку может заменить сразу несколько приборов – компьютер, электронную книгу и др. Он может стать полезным дополнением к уже имеющемуся стационарному компьютеру или заменить его.

Электронная книга – это устройство, в котором информация представлена в электронном виде. Сегодня можно встретить электронные книги в аппаратной интерпретации, так называемые цифровые гаджеты (устройства для чтения электронных книг). Такие книги оснащены экраном, при котором изображения и текст легко читаются, как будто они напечатаны на обычной бумаге. Подобные устройства очень полезны тем, кому приходится много читать. Пользоваться таким устройством легче, чем большим количеством обычных книг, поскольку оперативная память книги дает возможность хранить большой объем информации. Подобная функция очень удобна для учащихся, т.к. одна электронная книга заменяет большое количество обычных бумажных источников.

Также существует тип маленького компьютера с сенсорным экраном, который называется планшетным компьютером, в переводе с английского «tablet computer» [5]. Управлять таким устройством можно путем прикосновения к экрану рукой или стилусом. Планшеты являются общераспространенным устройством среди студентов. Возможности у них почти такие же, как у ноутбуков при размерах, сравнимых с электронными книгами. Такие устройства позволяют читать учебные материалы почти в любом месте, пользоваться интернетом, смотреть и слушать обучающие видео- и аудио-материалы.

Слово «смартфон» в переводе с английского «smartphone» означает «умный телефон». Это устройство является мобильным телефоном с операционной системой и функциями такими же, как у персонального компьютера. Данное устройство является универсальным мобильным помощником в обучении, дает массу возможностей для самообразования. К примеру, его можно использовать для прослушивания аудио материала или для поиска информации.

Все вышеперечисленные устройства прочно вошли в жизнь современного студента, поскольку дают возможность получения и хранения информации, что является очень важным в процессе обучения. Из краткого обзора функциональных возможностей электронных устройств видно, что они являются всего лишь трансляторами информации, а этого недостаточно в учебно-познавательном процессе. Необходимо решение той или иной практической или теоретически значимой проблемы, которое возможно при совместной деятельности учащихся и преподавателя. Электронное устройство – это всего лишь инструмент для получения нужного материала, а адекватное восприятие, анализ и рефлексия полученных данных происходит в сотрудничестве преподавателя и студентов.

Нельзя забывать и о роли самостоятельной работы учащихся, которая включает в себя подготовку к семинарам, лабораторным работам, лекциям, зачетам, экзаменам, выполнение заданий, курсовых работ, рефератов и проектов. Такой вид работы занимает особое место в обучении, потому что студент приобретает знания только в процессе самостоятельной учебной деятельности. Исследователи считают, что применение ИКТ в учебном процессе позволяет не только «сбалансировать аудиторную и самостоятельную работу студентов по овладению профессионально-релевантными компетенциями, но и повысить их заинтересованность в формировании лингвистической компетенции за счет использования нетрадиционных методов изучения материала, что помогает выработать у студентов навыки организации самостоятельной деятельности» [1:19].

В процессе исследования для получения полной картины использования ИКТ в обучении нами был рассмотрен социологический опрос «Какой вид устройств наиболее полезен в учебном процессе?», проведенный в августе 2014 года компанией Mail.Ru Group среди пользователей Интернета [4]. В результате опроса получены следующие данные, представленные в Таблице 1:

Таблица 1. Результаты социологического опроса по степени полезности обычных учебников и технических устройств в учебном процессе

Носитель информации	Количество проголосовавших	
	%	Чел
Бумажный учебник	44.67	5084
Планшетный компьютер	18.26	2079
Персональный компьютер	8.88	1012
Электронный учебник	6.83	778
Смартфон	6.73	767
Прочее	14,63	1658

Как видно из результатов опроса, подавляющая часть опрошенных придерживается мнения, что обычный бумажный учебник наиболее полезен в учебном процессе. С этим нельзя не согласиться, поскольку не все электронные носители дают возможность делать пометки в текстах и упражнениях, что очень важно при усвоении материала. Среди электронных устройств планшетный компьютер рассматривается как наиболее необходимый. Данный показатель можно наблюдать среди учащихся, поскольку устройство является подходящим для выполнения многих учебных задач, например, чтения, аудирования, поиска информации. Многие студенты активно используют планшетные компьютеры на аудиторных занятиях и в самостоятельной работе.

При написании данной работы также были проведены беседы среди студентов по поводу необходимости использования электронных устройств на занятиях. Большинство учащихся уверено, что планшетный компьютер весьма полезен в обучении, поскольку дает возможность обращаться к учебной литературе в любом месте.

Использование устройств с размерами экрана, приближенного к размерам обычной книги, допустимо, поскольку данное устройство позволяет отображать текст на экране в полном объеме. Если рассматривать вопрос о восприятии текста, то прежде нужно отметить, что «текст представляет собой объединенную по смыслу последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связанность и цельность» [2:9]. Поэтому, принимая во внимание, что не все устройства позволяют видеть текст в полном объеме (например, у большинства смартфонов диагональ экрана не превышает 4,5"), должного восприятия информации не произойдет.

Также необходимо обратить внимание на то, что в последнее время студенты все чаще применяют устройства для фиксации информации, написанной на доске. Данный способ обработки и сохранения информации не является показателем адекватного понимания содержания информации. Для того чтобы осмыслить новый материал, его необходимо лично

проработать. Такое восприятие происходит при переписывании информации, поскольку наиболее глубокое понимание материала возможно при переосмыслении текста. Когда учащийся списывает, у него развивается внимание и зрительная память, потому что в сознании студента складывается графически правильный образ слова, который фиксируется в зрительной, а после и в моторной памяти.

Согласно показателям социального опроса и наблюдениям за студентами Политехнического университета, современное обучение неразрывно связано с информационными технологиями. Помимо позитивных моментов, при использовании современных средств ИКТ могут возникнуть и отрицательные результаты, среди которых выделяется тотальная индивидуализация, которая пренебрегает обычным обменом информации в диалогах, и поэтому общение больше строится как «диалог с компьютером».

Использование средств ИКТ в обучении может привести к тому, что студент будет просто потреблять информацию, не применяя диалогическое общение, таким образом, будет отсутствовать практика межличностного общения. В таком случае возникает опасность угасания монологического общения с самим собой, что является самостоятельным мышлением, и основанное на диалоге интерактивное творческое мышление будет постепенно теряться.

Нельзя также не отметить то, что при наличии всемирной сети Internet, проблема плагиата стоит как никогда остро, поскольку несложно найти любой материал в сети. Подобные привычки не способствуют развитию самостоятельности мышления и, таким образом, не повышают результативность обучения.

Наше время – это период бурного развития технологий. Применение различных электронных устройств на аудиторных занятиях и при самостоятельной работе стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Необходимо осмыслить возможности и оценить достижения, к которым приведут новые технологии в образовании. При обилии информации и присутствии различных электронных приспособлений важно не забывать, что применение электронных устройств должно развивать у учащихся тягу к науке, самообразованию. Информационные технологии – это инструмент не для поиска легких путей в обучении и развлечений, а надежный помощник на пути к саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Быканова В.И.** Он-лайн технологии в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах – 2014. – Том 2 – С.19-21.
2. **Валгина Н. С.** Теория текста. – М.: Логос. 2003. –173 с.
3. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm>. Дата обращения 17.09.2014.
4. Какой вид устройств наиболее полезен в учебном процессе? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hi-tech.mail.ru/polls/1326/>. Дата обращения 15.09.2014.

5. Электронный словарь Мультитран. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?l1=1&l2=2&s=tablet+computer>. Дата обращения 02.10.2014.
6. Cambridge English-Russian Dictionary. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/notebook>. Дата обращения 12.09.2014.

УДК 378.16

М.А. Одинокая

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В статье предложено применение технологии интерактивного обучения для организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе. Рассматривается возможность развития когнитивной и коммуникативной компетенций студентов посредством интерактивного социального сервиса *ВКонтакте*. Обосновывается необходимость применения учебного модуля на виртуальной платформе *LMS MOODLE*. Определяются границы применимости проблемного подхода в условиях технического вуза. Уточнены понятия исследования: «педагогический мониторинг», «контроль», «консультирование».

Ключевые слова: самостоятельная работа, технология интерактивного обучения, когнитивная компетенция, коммуникативная компетенция, иностранный язык, технический вуз, платформа *LMS MOODLE*, социальная сеть *ВКонтакте*, алгоритм, мониторинг, контроль.

В центре внимания современных педагогов стоят вопросы, связанные с совершенствованием условий организации самостоятельной работы студентов (СРС). Это должно способствовать решению задачи обеспечения непрерывного формирования профессионального уровня выпускника, отвечающего современным требованиям общества. Под самостоятельной работой понимается целенаправленное изучение студентами учебного материала в автономном (внеаудиторном) режиме, развитие и совершенствование их когнитивной и коммуникативной компетенции. Под иноязычной когнитивной компетенцией понимается способность студентов к познанию, то есть к самостоятельному приобретению новых знаний и умений по саморазвитию и самообразованию. Следовательно, основными составляющими когнитивной компетенции являются формируемые одновременно информационная и лексическая субкомпетенции. Под иноязычной коммуникативной компетенцией понимается способность осуществлять речевую деятельность на ИЯ, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков в соответствии с различными задачами и ситуациями общения. Основными составляющими коммуникативной компетенции являются формируемые одновременно устноречевая и письменноречевая субкомпетенции.

Предлагается к рассмотрению компетентностная модель учебного процесса обучения ИЯ, в которой процесс обучения ИЯ в техническом вузе обеспечивается двунаправленным формированием компетенций студентов. Когнитивная компетенция формируется путем регулярной работы студентов с лексическими ресурсами ИКТ, а также с социальным сервисом Веб 2.0 *ВКонтакте*, который является основной платформой реализации учебного процесса обучения ИЯ в режиме самостоятельной работы. Лексическое направление учебной деятельности, которое условно считается одной из составляющих когнитивной компетенции, осуществляется путем специально разработанной методики с включением терминологических кроссвордов и онлайн-перевода с использованием электронных словарей. Коммуникативная компетенция формируется в устноречевом аспекте путем диалогового общения студентов по изучаемой технической проблематике программного учебника *Infotech*, с ведением письменных записей диалогов во время СРС. Формирование устноречевой составляющей коммуникативной компетенции осуществляется также за счет включения подкастов как форм обучения и индивидуального контроля студентов.

Преподавателю иностранного языка (ИЯ) необходимо совершенствовать условия организации СРС, а именно формы аудиторной и внеаудиторной работы студентов, и это, прежде всего, касается организации парной работы на занятии и структурированной внеаудиторной самостоятельной работы для повышения уровня обученности студентов технического вуза. Указанное во многих ФГОС овладение профессионально-ориентированным ИЯ предполагает, прежде всего, освоение терминологической лексики, которое может обеспечиваться за счет применения сфокусированных на этом электронных ресурсов. Для организации интерактивной СРС в вузах РФ широкое распространение получила Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда *LMS MOODLE (Learning Management Systems Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)*, использование которой не требует от пользователя компьютера никаких специальных знаний и умений [1].

Использование модуля интерактивного обучения, размещенного на виртуальной платформе *LMS MOODLE* для общего пользования, помогает преподавателям пользоваться разработанной технологией интерактивного обучения. Под интерактивным обучением [2] понимается, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие как преподавателя и студента, так и между студентами непосредственно на занятии в аудитории или дистанционно. Под технологией интерактивного обучения (ТИО) понимается процесс, основанный на системе правил организации взаимодействия студентов, общающихся между собой и с преподавателем, обеспечивающий продуктивную устно-речевую деятельность студентов [3].

Создание курса «Интерактивное обучение иностранному языку в вузе» [4] с использованием технологии *LMS MOODLE* в виртуальной среде СПбГПУ является, по существу, созданием виртуального, т.е. существующего в

компьютере, предметного кабинета как формы дистанционного обучения. Его преимущества в том, что для студента это удобный режим обучения, которое может осуществляться в любое время для восполнения возможных пробелов в базовом образовании. Для преподавателя это возможность активизации познавательной деятельности студентов. Online-курс «Интерактивное обучение иностранному языку в вузе» посвящен использованию в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков студентов. Отличительной особенностью электронного курса является то, что в интерактивном модуле на основе использования ресурсов социальной сети *ВКонтакте* разработан алгоритм учебно-речевых действий с использованием проблемы / конфликта / противоречия в качестве стимула для интенсификации процесса диалогической речи в режиме парной работы, представлены аутентичные диалоги, даны скриншоты, упражнения для организации СРС.

Если диалог «студент-преподаватель» является типичным примером учебной деятельности в формате активных методов обучения, то поставленная в настоящее время задача введения интерактивных методов обучения ИЯ может быть решена, прежде всего, при тщательной разработке формата общения в режиме «студент-студент». Невершенный монолог неуверенного в себе студента приобретает диалогическое качество, которое является главным атрибутом парной работы при применении интерактивных методов обучения [5]. Создание алгоритмизированного диалога требует большего времени, которого не всегда достаточно на аудиторном занятии, особенно в слабых группах. В связи с этим, подготовка этого задания может быть перенесена на СРС. Представленные в модуле алгоритмы учебной деятельности способствуют выполнению требований ФГОС всеми преподавателями ИЯ.

Применение проблемного подхода при обучении ИЯ в техническом вузе имеет, по мнению исследователей, некоторые ограничения. Определяются, например, три уровня проблемности применительно к обучению ИЯ: (1) уровень создания проблемной ситуации на известном предмете высказывания известными средствами, т.е. языковыми единицами (для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли); (2) уровень отработанных заранее способов формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств выражения нового смыслового содержания; (3) уровень решения собственных, предметных, мыслительных задач, заданных проблемной ситуацией и осознаваемых студентами в качестве собственных личностно-значимых проблем. В связи с преобладанием слабого контингента студентов технического профиля, применение проблемного подхода возможно только на первом уровне, на котором проблемная ситуация имеет не узкопрофессиональный, а общепрофессиональный контекст, с превалированием упрощенной трактовки жизненных ситуаций.

В общем, применение проблемного подхода в профессиональном образовании относится, прежде всего, к изучению фундаментальных

дисциплин, таких как физика, химия, математика, история и т.п. Решение профессионально-ориентированных проблем позволяет синтезировать различные аспекты изученных студентами дисциплин, поэтому применение проблемного подхода способствует интегрированию знаний, умений и навыков из разных научных областей. Что касается дисциплины ИЯ, то эта полипредметная дисциплина относится к дисциплинам деятельностного типа, в которой не представляется возможным применение проблемного обучения в полном объеме. Студенты технического профиля не могут обсуждать сугубо профессиональные проблемы на ИЯ ввиду недостаточного лексического запаса, недостаточных профессиональных знаний, а также недостаточной подготовленности к этому преподавателей ИЯ. В связи с этим, применение проблемного подхода ограничивается использованием проблемных ситуаций жизненного контекста, без углубления в узкопрофессиональную тематику.

Таким образом, наша трактовка проблемного обучения имеет выраженную специфику, что не позволяет следовать проблемному подходу в полной мере. Основной точкой соприкосновения со сторонниками проблемного обучения при его условном использовании нами в практике преподавания ИЯ, является то, что оно, по мнению исследователей, имеет большой диалогический потенциал и стимулирует высокую активность студентов [6].

Самостоятельная работа студентов нацелена на осуществление двух учебных функций: консультирования и контроля. Функция консультирования предполагает оказание помощи в СРС и выборе методов работы, необходимых для усвоения учебного материала; создание возможности повторно прослушать материалы по аудированию; объяснение сложных для студента аспектов; выполнение практического задания для закрепления учебного материала. Функция контроля предполагает выдачу контрольных или тестовых заданий и мониторинг успеваемости.

Мониторинг является важной формой организации учебного процесса и, в частности, самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов. Педагогический мониторинг можно определить как «форму организации, сбора, обработки, хранения и распространения информации о деятельности педагогического коллектива, позволяющую непрерывно отслеживать состояние и прогнозировать его деятельность» [7]. Под педагогическим мониторингом понимается совместная диагностико-аналитическая непрерывная деятельность преподавателя по отслеживанию предметной самостоятельной подготовки студентов. Конечным результатом педагогического мониторинга является совершенствование учебного процесса посредством внедрения корректирующих действий преподавателя, выполняемых с учетом получаемой в рамках нашего исследования оперативной информации об успеваемости студентов. В настоящее время педагогический мониторинг используется как средство получения информации, в частности, выявления и оценивания проведенных педагогических действий. Мониторинг затрагивает организацию учебного процесса, а также сочетается с контролем и оказанием практической педагогической помощи. Главное отличие мониторинга качества обучения от

контроля состоит в том, что мониторинг дает обобщенное представление об учебном процессе на основе наблюдений и учета всех необходимых показателей. По результатам мониторинга можно получить статистические параметры учебного процесса, выявить слабый контингент студентов, которые не справляются с учебными заданиями, наметить пути корректировки процесса обучения, в частности, в режиме СРС. Кроме того, мониторинг отличается систематичностью и протяженностью во времени, четкими критериями и показателями.

Дидактический мониторинг является одним из видов мониторинга, предметом которого являются новообразования учебного процесса (получение знаний, умений, навыков, соответствие их уровня требованиям ФГОС и т. д.) [8]. Для проведения дидактического мониторинга могут применяться общие методы психолого-педагогических исследований – наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, эксперимент. Используются и специфические методы – анализ продуктов деятельности (например, скриншотов), игровые методы, аналитико-оценочные методы (самооценка, анализ занятия и др.). Для обработки результатов мониторинга используют математико-статистические методы.

Мониторинг СРС является важным аспектом ее организации. Студенту необходимо по каждой теме занятия выполнить 4 задания, выложить 3 скриншота и одну аудиозапись в социальный сервис *ВКонтакте*. Преподаватель проводит мониторинг посредством отслеживания поступления скриншотов в интерактивном режиме на социальный сервис *ВКонтакте*. За каждое вовремя выполненное учебное задание студенту начисляется один балл. Один балл начисляется также за своевременное представление задания. Максимальное количество баллов, которое может получить студент – 5 баллов. В случае невыполненного задания со студента снимается 1 балл.

Преподаватель использует скриншоты и аудиозапись, полученные в результате мониторинга, как средство дальнейшего индивидуального контроля самостоятельной подготовки студентов. На занятии преподаватель выборочно опрашивает несколько пар студентов, в первую очередь, со слабым уровнем подготовки по ИЯ. Если студенты не присутствуют на занятиях и не присылают задания в нужные сроки, то преподаватель имеет точные данные о том, какие именно темы студент должен ответить дополнительно для получения зачета. Мониторинг позволяет преподавателю отследить слабый контингент студентов, а контроль дает понять, какие именно ошибки делает студент в заданиях.

Оценка «отлично» выставлялась при выполнении 4 заданий и их своевременной сдаче, «хорошо» – при выполнении 3 заданий, оценка «удовлетворительно» соответствовала сдаче 1-2 заданий. Средний балл успеваемости рассчитывался следующим образом: суммирование количества оценок «отлично» / «хорошо» / «удовлетворительно» каждого студента группы с последующим разделением на общее количество студентов.

Несомненно, что усиление роли самостоятельной работы, поддерживаемое современным педагогическим мониторингом, обуславливает

разработку соответствующей методической поддержки [9]. Технология интерактивного обучения (ТИО) ИЯ является примером педагогической поддержки студентов, осуществляемой путем структурирования СРС и ее алгоритмизации.

Современный преподаватель ИЯ в значительной мере выполняет роль менеджера учебного процесса. Его функция на современном этапе развития высшего образования состоит, прежде всего, в эффективной организации учебного процесса в режиме самостоятельной внеаудиторной работы с использованием ИКТ. Предлагаемая организационная схема СРС, в которой раскрываются роли преподавателя и студентов по применению ТИО, представлена ниже на Рис.1:

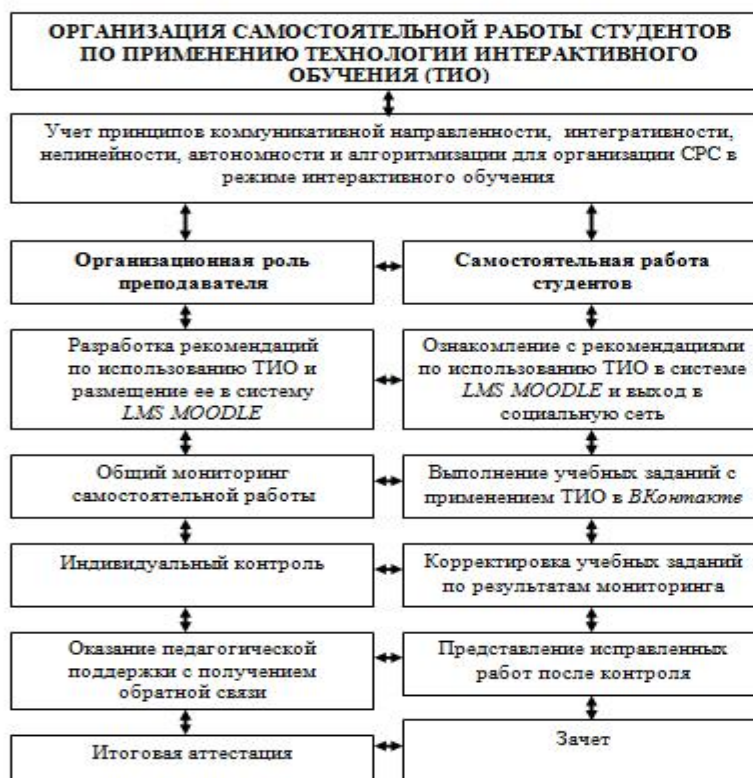


Рис. 1. Схема организации СРС при обучении ИЯ в техническом вузе

Как видно из приведенной схемы, организационная роль преподавателя-менеджера учебного процесса заключается в разработке рекомендаций по использованию ТИО, размещению их в локальной сети вуза для общего пользования, мониторинге учебной деятельности с целью выявления сложностей для последующего оценивания и корректировки, а также индивидуальный контроль обучающихся по результатам мониторинга. Организованная преподавателем СРС заключается в следовании рекомендациям по ТИО, в выполнении четырех учебных заданий, а также в осуществлении обратной связи с преподавателем в процессе их корректировки и в представлении исправленных вариантов преподавателю.

Для реализации интерактивного обучения преподавателю необходимо изучить общие принципы организации обучения ИЯ в техническом вузе и

освоить дополнительный принцип алгоритмизации СРС, который введен нами для реализации предлагаемой ТИО. Ниже представлена детализированная схема интерактивного обучения ИЯ в современном вузе (Рис.2).

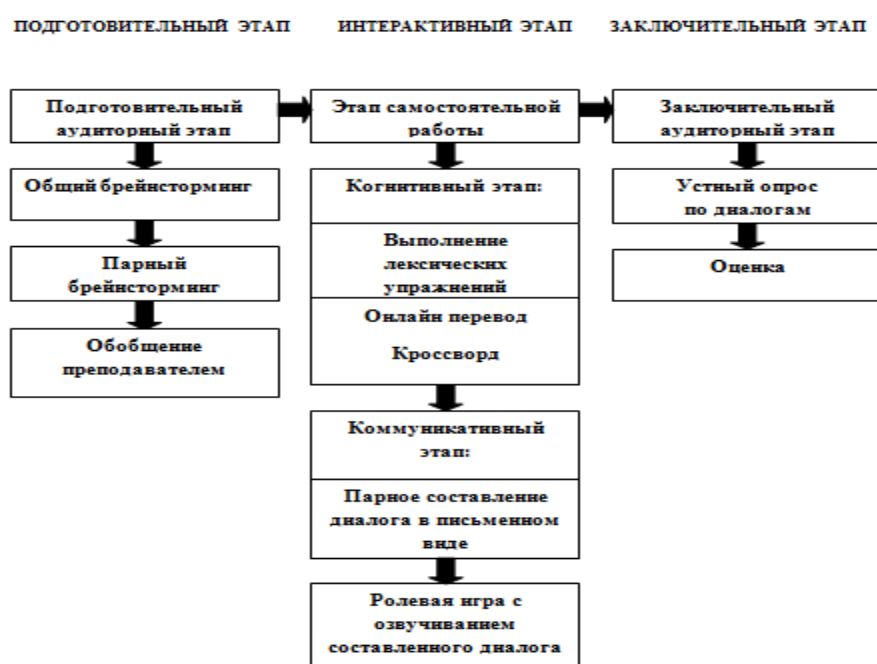


Рис.2. Детализированная схема технологии интерактивного обучения

Интерактивный этап СРС (по центру) составляет примерно 75% от всего учебного времени, которое требуется на реализацию ТИО, студенты тратят на выполнение СРС до 45 минут, в то время как два других этапа на среднем этапе применения ТИО занимают примерно 15 минут аудиторного времени. Догадка по контексту и перевод входят в реализацию когнитивного этапа ТИО в форматах терминологического кроссворда и перевода общепрофессиональной лексики с использованием онлайн-словарей. Диалогическая речь в письменно-речевом и устно-речевом форматах входят в реализацию коммуникативного этапа ТИО.

Подводя итоги, можно сказать, что организация внеаудиторной СРС должна, по нашему мнению, сочетать традиционное обучение и ТИО в преподавании ИЯ в техническом вузе. Обусловленная общепрофессиональным контекстом, ТИО должна осуществляться на основе алгоритмизации учебной деятельности и быть представлена в локальной сети вуза (например, *LMS MOODLE*) для обеспечения доступа к ней преподавателям ИЯ. Созданные педагогические условия (социальная сеть, алгоритмизация диалога, мониторинг и контроль учебной деятельности и др.) стимулируют рост сущностных для изучения ИЯ компетенций студентов технического вуза. СРС с внедрением ТИО и соблюдением всех этапов учебной деятельности позволяет получить гарантированный результат обучения ИЯ в техническом вузе. Эффективность формирования когнитивной и коммуникативной компетенций студентов достигается обеспечением взаимосвязанных форм регулярного мониторинга и контроля внеаудиторной СРС в социальном сервисе Веб 2.0 *ВКонтакте*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Солдаткин В.И., Лобачев С.Л.** On-line университет на базе *LMS Moodle*.–2009– №9. – С. 103-110.
2. **Борисова И.И., Ливанова Е.Ю.** Интерактивные формы и методы обучения в высшей школе. – Нижний Новгород, 2011. – 64 с.
3. Информационная война. Информационное противоборство: теория и практика : монография / В. М. Щекотихин, А. В. Королёв, В. В. Королёва и др.; под общ. ред. В. М. Щекотихина. – М.: Академия ФСО России, ЦАТУ, 2010. – 999 с.
4. Модуль интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе. Сост. Одинокая М.А. Под ред. Поповой Н.В. Электронный ресурс: *LMS MOODLE* [Electronic resource] / – 2014. <https://dl.spbstu.ru/course/view.php?id=3320> (дата обращения: 21.08.2014).
5. **Попова Н.В., Одинокая М.А.** Пути повышения интерактивности в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза (на примере делового дискурса) // Культура и деловой иностранный язык: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. и всерос. науч.-метод. конф. «STUDIUM: педагогика высш. шк.», Санкт-Петербург, 14-15 марта 2013 г. / М-во культуры РФ, С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств, каф. иностр. яз.; науч. ред. Л.А. Девель, Н.В. Попова; ред.-сост. Л.А. Девель. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУКИ, 2013. – С. 133-144.
6. **Калашникова А.В., Чижакова Г.И.** Организация проблемного обучения как условие формирования ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения // *Фундаментальные исследования*. –2012. –№3-2.– С. 277-280.
7. **Коваленко В. И., Решетников П.Е.** Педагогический мониторинг: концептуальная модель и технологии реализации / Белгород, 2002. – 151 с.
8. **Гречин Б.С., Чернявская А.П.** Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.
9. **Кадыров С.К.** Управление самостоятельной работой студента при кредитной системе обучения // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2011. –№ 11.– С. 78-86.

УДК 811.364.2.004

С.В. Кади

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩЕ-КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается роль компьютерной технологии при обучении профессионально-ориентированному французскому языку в техническом вузе, способствующая формированию и развитию грамматического навыка у будущих специалистов технического профиля в виде авторской разработки и внедрения в процесс обучения ИЯ обучающе-контролирующей компьютерной программы (ОККП). Изложены некоторые аспекты ее реализации, предоставляющие эффективную образовательную среду в дополнение к традиционным формам обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, формирование грамматического навыка, компьютерная технология, компьютерная программа.

Новейшие технологии образования занимают одно из ведущих мест в современном мире. Стремительно происходит развитие техники и технологии.

Потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебного процесса в техническом вузе, рациональных вариантов содержания иноязычного обучения и его структуры.

Иноязычная коммуникативная компетенция будущих специалистов, безусловно, связана с развитием грамматических навыков. Преподавателям вузов возможно и интересно изучать влияние новых компьютерных технологий (КТ) в рамках освоения студентами иностранного языка. Представляется существенным развитие у обучаемых грамматических навыков иноязычной речи, то есть способность производить автоматизированное речевое действие, обеспечивающее правильное морфолого-синтаксическое оформление. Такой навык должен быть автоматизированным, прочным, гибким [2], устойчивым и качественным. Рогова Г.В. утверждает, что невозможно отрывать грамматику от речи, без грамматики не мыслится овладение какой-либо формой речи, грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную речевую основу. Грамматике принадлежит организующая роль. В коре головного мозга действует система стереотипов, которая и диктует эти правила организации слов в связное целое. Система стереотипов определяет существование интуитивной, неосознаваемой грамматики, которую носит в себе каждый человек на родном языке.

При изучении иностранного языка также необходимо запустить механизм стереотипов на базе отобранного грамматического минимума, то есть создать интуитивную грамматику, которая способствовала бы организации речи на иностранном языке [3]. Динамический стереотип, лежащий в основе всех навыков и привычек, формируется физиологически более успешно, когда внимание направлено на восприятие информации (интонация, выделение голосом, акцентуация, предваряющее слушание и др.) или привлечено с помощью успешной подачи материала. В свою очередь, морфологические и синтаксические речевые навыки письменной речи носят более аналитический (дискурсивный) характер благодаря специфике письменного вида речи, становится возможным возвращаться к написанному, исправлять и изменять уже созданный текст.

Под грамматическим навыком говорения подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формообразование и формоупотребление, можно считать речевыми морфологическими навыками. Те навыки, которые отвечают за верное автоматизированное расположение слов во всех типах предложений, определяются как синтаксические речевые навыки.

Грамматические навыки могут быть компонентами как экспрессивных (продуктивных) коммуникативных умений говорения и письма, так и рецептивных, последние из которых – это автоматизированные действия по указанию и расшифровке грамматической информации в письменном или звучащем тексте. Именно поэтому компьютерная технология обучения иностранному языку (КТ), позволяющая представлять аудио, видео

информацию, положительно влияет на формирование речевого грамматического автоматизма, и призвана развивать речевую активность обучаемых. КТ в виде обучающе-контролирующей компьютерной программы (ОККП). Удобная для преподавателя форма предоставления информации обеспечивает активность, в результате чего формируются, наряду с другими навыками, и грамматические.

Безусловно, имитация в речи грамматических образцов должна иметь речевую направленность, то есть речевую задачу, действуя по аналогии в речевых условиях. Обеспечивается постепенное автоматизированное владение грамматическим минимумом для активного использования в речи [1]. В отличие от формулировки правил в теоретической лингвистике, формулировка правил в дидактических грамматиках зависит от возраста обучаемых, опыта, психологических и других особенностей.

Немало важен речевой характер грамматических упражнений, заложенный в ОККП преподавателем. Он заключается в том, чтобы активно использовать прогнозируемые задачи, свойственные процессу общения. Система условно-речевых упражнений состоит из подстановочных, имитативных, репродуктивных, трансформационных заданий, которые предполагают полностью самостоятельное воспроизведение учащимися в речи усвоенной грамматической формы.

В соответствии с принципом поэтапности усвоения, работа над грамматическим оформлением речи охватывает стадии исполнения и контроля (самоконтроля). Это значит, что каждое грамматическое действие должно осваиваться последовательно, начиная с ознакомления с ним и осознания его значения, затем необходимо использовать тренировку в его практическом применении по опорам в микроконтексте, используя механизм аналогии, и постепенно переходить к применению на продуктивном уровне.

Вариант реализации обозначенного направления таков, что наряду с возможностью студента самому выбирать темп работы, обучающе-контролирующая программа (ОККП) позволяет выбирать и сам характер обучения, при этом имеет место поверхностная обработка информации, позволяющая, однако, оценить общий объем работы и осмыслить выбор индивидуальной для каждого студента траектории обучения. Этот же этап в углубленном варианте реализуется преподавателем при ознакомлении учащегося с теоретическими учебными материалами, в ходе которого расширяются базовые знания, формируются грамматические навыки. Учащийся получает знания (декларативного характера), позволяющие успешно справиться с решением заданий и задач репродуктивного типа. Например, при самостоятельной работе с учебными материалами повышенной сложности и освоением алгоритмов и подходов к решению задач, происходит формирование процессуальных навыков и возможно, неявных знаний, в форме осознания нюансов, границ применимости тех или иных моделей, интуитивного поиска подходов к решению поставленных задач. Эти полученные знания достаточно гибкие, их нельзя запомнить и

применить без изменения в новой ситуации, именно они актуализируются при решении задач эвристического и творческого характера.

При использовании ОККП предпринята попытка не только снять противоречие между компактностью представления материалов и стремлением к повышенной информативности контента, но и максимально реализовать поставленные цели в обучении иностранному (в частности, французскому как иностранному) языку.

Это обеспечивается, например, наличием:

- двух принципиально отличающихся лексико-грамматических терминологических словарей – терминологический минимум (соответствующий требованиям вузовской программы по обучению профессионально-ориентированному французскому языку);

- визуального и структурообразующего форматирования страничек программы с цветовым и шрифтовым выделением аналогичной по уровню значимости информации и акцентов (фиксация внимания на аналогиях);

- облегченной поисковой системы, позволяющей осуществлять морфологически независимый направленный и контекстный поиск.

Отобранный необходимый и достаточный тематический грамматический минимум, усвоение которого обеспечивает, с одной стороны, относительно правильное грамматическое оформление продуктивных видов речевой деятельности, главным образом говорения, с другой – обеспечивает рецепцию, т.е. понимание при чтении и аудировании.

В этой связи, современная программа по иностранному языку в виде ОККП предоставляет обучаемым эффективную образовательную среду в дополнение к традиционным формам обучения и, соответственно, отражает как общие закономерности, так и частные для развития не только грамматических навыков коммуникации, но и включает все необходимые условия для успешного освоения иноязычного профессионально-ориентированного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бим И.Л.** Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 39–46
2. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. **Рогова Г.В.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье проанализированы основные особенности становления учебных интересов учащихся; обоснована необходимость изучения иностранного языка как важнейшего инструмента межкультурного обогащения и формирования личности; рассматривается компьютерная обучающая среда как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся основной и старшей школ; предлагается образец интернет-проекта, используемого в образовательной практике школы. Рассмотрены учебные и воспитательные цели медиа-проекта.

Ключевые слова: старший школьный возраст, компетентностный подход, иностранный язык, учебная мотивация, межкультурно-компетентная личность, межкультурная компетенция, компьютерная обучающая среда.

В современном обществе период старшего школьного возраста представляет собой кардинально значимый этап развития и становления личности. В этот период завершается подготовка к вхождению юношей и девушек в самостоятельную жизнь как полноправных участников социальных отношений. Наряду с социальным развитием, на данном возрастном этапе происходит и психологическое развитие старшеклассника. Психологическая специфика личности старших школьников определяется теми новообразованиями, которые зарождаются еще в подростковом возрасте. Повышение интереса к своей собственной личности, стремление к самостоятельности и «взрослости», появление критичности к себе и, в особенности, к окружающим – все эти элементы сохраняются и в юношеском возрасте, однако они в значительной степени видоизменяются. По мнению Г.М. Андреевой, существенные изменения происходят, прежде всего, в структуре самосознания. Резко усиливается процесс рефлексии, стремление к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. Старшие школьники стремятся, как правило, к активному самопознанию, у них возникает ярко выраженная тенденция к самоутверждению. В этом проявляется специфическая трансформация чувства взрослости у старших школьников, по сравнению с подростками; у подростка существует желание лишь визуально «походить на взрослого», в старшем школьном возрасте проявлены ожидания признания собственной оригинальности, права выделяться чем-то из целостной массы сверстников. [3]

В связи с развитием и качественным преобразованием самосознания заметно усиливается потребность в самовоспитании и самообразовании. Старшие школьники начинают активно и целеустремленно работать над собой, над совершенствованием собственной личности и собственных статусных возможностей. Развивается чувство ответственности. Появляется система,

порой дисбалансированных, собственных задач и требований, выбираются нравственные ориентиры, которые становятся активаторами поведения и влияют на становление личности. Готовность к самостоятельному осуществлению жизненных планов, осознанию возможностей самореализации, принятию ответственности, позитивному отношению к внутреннему и внешнему миру в значительной степени оказывает влияние на образовательные потребности учащихся старших классов.

Можно согласиться с точкой зрения Е.А. Шумилина, который подразделяет старшеклассников с точки зрения направленности их учебных интересов на три группы: с направленностью на «точные» науки, на гуманитарные дисциплины и распределяющих интересы между разными предметами. Поскольку в старшем школьном возрасте формулируются задатки, определяющие будущую профессиональную пригодность выпускника школы, некоторые исследователи выделяют группы старших школьников по мотивам их заинтересованности учебными дисциплинами. Первая группа характеризуется тем, что в оценке любимого предмета старшие школьники довольно часто указывают на его важность в практической деятельности, перспективу использования данной отрасли науки в будущем. В этой группе старшеклассников четко обнаруживается влияние любимого учебного предмета на выбор профессии. Вторая группа школьников подчеркивает общеобразовательную значимость любимого предмета, его влияние на умственное развитие. Однако, по сравнению с первой группой, здесь меньше старшеклассников, определивших свое жизненное призвание. В третьей группе указываются такие мотивы, как качество преподавания, успехи в учении, легкость усвоения. У девушек чаще, чем у юношей, заинтересованность в каком-либо учебном предмете проявляется без видимой связи с практикой, с выбором профессии. В этом случае дается общая эмоциональная оценка предмета как эмоционально интересного, увлекательного. И, наконец, дополнительной активизации работы учителя требуют старшие школьники четвертой группы, для которых все предметы одинаковы, т.е. нет избирательного отношения к учебным дисциплинам [11].

Основная мотивация профессионального развития в старшем школьном возрасте – получение престижной, высокооплачиваемой работы. В этой связи очень часто старшеклассники осознают необходимость качественной сформированности коммуникативной компетенции в рамках общения на иностранных языках, востребованной в современном профессиональном контексте, то есть речь идет об иноязычной коммуникативной компетенции. Под компетенциями мы понимаем взаимосвязанные качества личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимые для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [4]. Усиление внимания к английскому как языку будущего профессионального общения обусловлено достаточно существенными факторами, а именно: экономической глобализацией, культурной и образовательной интеграцией, которые привели к активному

развитию международных экономических отношений, бизнеса и предпринимательства.

В качестве коммуникативно-прагматической цели обучения английскому языку на уровне школьного образования выступает межкультурно-компетентная личность старшеклассника, обладающая коммуникативной межкультурной компетенцией на уровне функциональной грамотности. Межкультурная компетенция – это способность успешно общаться с людьми других культур, в узком смысле – способность к успешному двустороннему общению с людьми из других культур. Эта способность может быть развита посредством определенной методической организацией учебного процесса.

Исследователи определяют ряд направлений формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях обучения иностранному языку в школе, к которым относят следующие. *Поликультурное направление*: непосредственное обогащение своей культуры за счёт принятия иной культуры: принятие новых знаний об иной культуре для более глубокого познания своей; акцент не на различиях между культурами, а на сближающих, объединяющих факторах, способность смотреть на события и их участников не только со своей точки зрения, но и с позиций иной культуры. *Поведенческое направление*: умение бесконфликтно общаться с представителями иной культуры, проявлять толерантность на основе способности: взаимодействовать с людьми иной культуры с учётом их ценностей, норм, представлений; корректировать своё поведение в процессе общения с представителем другой культуры; сопереживать, проявлять эмпатию, находить конструктивные компромиссы с носителем иной культуры. *Лингвосоциокультурное направление*: использование лингвистических средств языка в соответствии с культурными нормами иностранного языка: умение обмениваться мнениями; умение активно слушать на основе повторения сказанного, резюмировать, проявлять внимание к собеседнику; ставить вопросы, приводящие к разъяснению сказанного [9].

Современная организация иноязычного образования в школе учитывает новые обучающие технологии, к числу которых можно отнести элементы компьютерной обучающей среды. За минувшие десятилетия проводились многочисленные попытки использования компьютера в практике преподавания иностранных языков. Обучение осуществлялось, в основном, с использованием специально созданных обучающих компьютерных программ, при помощи которых, несомненно, можно решить некоторые вопросы совершенствования языковых знаний. Однако прогресс не стоит на месте, и в начале третьего тысячелетия в России появились условия для преподавания иностранных языков с использованием интернет-технологий. Привлекательность интернет-технологий для преподавания иностранных языков связана с тем, что они создают среду, способствующую развитию творческих и когнитивных способностей учащихся в условиях нерегламентированности и многовариантности обучения, формирования и развития нестереотипного мышления, которое характеризуется

способностью выдвигать одновременно множество правильных идей, быстротой, гибкостью, оригинальностью, точностью.

Функционально процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции при помощи интерактивной компьютерной обучающей среды осуществляется с помощью двух компонентов сетевых технологий: коммуникативного и информационного. Коммуникативный компонент реализуется при помощи E-mail и Skype, публикации блогов, участия в чатах. Задача учителя состоит в том, чтобы создать модель реального общения, которая способствует возникновению у учащихся естественного желания и необходимости взаимодействия с другими, поддерживает уверенность в себе и своих силах для осуществления коммуникации. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Реализуя акт коммуникации в иноязычной среде, обеспеченной Интернетом, учащиеся вовлечены в реальные жизненные ситуации, в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач. При этом школьники обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами [12].

В рамках использования компьютерной обучающей среды нами были отобраны следующие интернет-ресурсы. Ресурс Global SchoolNet Foundation <http://www.globalschoolnet.org> способствует вовлечению учащихся в общение со своими сверстниками из разных стран с целью изучения традиций и культуры изучаемого языка. Сетевой ресурс ePals <http://www.epals.com> в рамках проекта "The Way We Are" ("Кто мы такие") помогает школьникам узнать о различных уголках земли, пообщаться с людьми, живущими там, с последующим использованием информации при написании письма другу в формате ГИА, а также эссе в формате ЕГЭ, которое предполагает элементы рассуждения на такие темы, как: «Проблемы больших городов», «Лучшее место для жизни», «Экологические проекты в твоём городе» и многие другие. Ресурс Kids' Space Connection ("Место встречи детей") <http://www.ks-connection.org/home.cfm> позволяет учащимся продемонстрировать свои знания на международном уровне. На форуме сайта ePals <http://www.epals.com> учащиеся участвуют в обсуждениях изучаемых на уроках тем и учатся высказываться по основным темам форума, отстаивать свою точку зрения. Сайт Британского Совета <http://schoolsonline.britishcouncil.org/> предлагает поиск учащихся из различных стран, которые хотели бы принять участие в проекте по тематике, выбранной учащимися заранее. После решения всех организационных вопросов создается блог, доступный только его участникам. Это связано с политикой сайта, приоритетом которой является безопасность детей в Интернете.

В настоящее время нами создается блог по теме «Earth Day» (День Земли). Целью данного проекта является: обогащение учащихся гуманитарными знаниями (в частности, об истории и культуре изучаемых

стран); развитие умений ориентироваться в современной иноязычной информационной среде, используя мультимедийные ресурсы и компьютерные технологии для обработки, передачи, систематизации информации; создание баз данных; презентация результатов познавательной и практической деятельности; осуществление поиска, систематизации и обобщения информации; развитие иноязычных умений общаться в виртуальном пространстве.

Общение со сверстниками из другой страны может происходить путём обмена электронными сообщениями (e-mail), что даёт ученикам больше времени на анализ письма и продумывание ответа, причём общение может быть как индивидуальным, так и групповым. Тематика электронных сообщений зависит от тем, изучаемых на уроках, а именно: школьные предметы, спортивные соревнования, путешествия, выбор будущей профессии и многие другие. Обмен электронными сообщениями параллельно способствует развитию навыков письма. Общение со сверстниками на иностранном языке, независимо от того, являются ли они носителями, или тоже изучают язык, способствует формированию межкультурной компетенции учеников и расширению их кругозора.

На более продвинутом этапе обучения, при наличии у учащихся навыков разговорной речи, могут использоваться технологии, позволяющие общаться «вживую» с представителями изучаемой культуры. На данный момент самый распространённый сервис, предоставляющий бесплатно такую возможность, – это «Skype» (программное обеспечение, обеспечивающее голосовую связь через Интернет между абонентами). Так же общение в Интернете может происходить посредством публикации блогов. Существует немало образовательных интернет ресурсов, где учащиеся могут общаться посредством блогов (англ. blog, от web log – интернет-журнал событий, интернет-дневник). Примером может служить сервис для изучающих английский язык, предоставляемый британской телерадиовещательной корпорацией BBC на страницах www.bbc.co.uk. Одним из самых популярных сервисов для создания микроблогов является «твиттер» – www.twitter.com. Зарегистрировавшись, участники могут публиковать короткие сообщения («twits») на любую тему. Любой из пользователей может прочитать микроблог и тут же ответить на него или продолжить тему. «Твиттер» может широко использоваться для обучения письму и способствует пониманию иноязычных речевых конструкций. «Твиттер» способствует мотивации учащихся при изучении иностранного языка, так как, читая микроблоги других англоязычных пользователей, учащийся сталкивается с незначительным количеством непонятных слов, он переводит небольшие высказывания, чтение которых значительно проще и интересней, чем большие блоки информации. Также учащиеся создают свой микроблог и начинают писать небольшие фразы, что способствует актуализации лексических и грамматических навыков английского языка.

Микроблог может быть создан в рамках проекта, над которым учащиеся работают с целью обмена мнениями, а также анализа статистических данных,

предполагаемых по тематике проекта. В процессе применения «Твиттера» нами была разработана музыкально-сценическая композиция, посвященная «Дню Победы». Цель проекта – показать огромный вклад защитников отечества в дело великой победы, сформировать гражданско-патриотическую позицию учащихся, воспитывать у учащихся любовь к истории своего государства. Информационный компонент реализуется благодаря тому, что интернет-среда – неистощимый источник информации, который может быть использован как учителем, так и учащимися. При правильной организации учебного процесса, помимо коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов, у учащихся формируется информационная компетенция, которая включает в себя овладение новыми информационными системами, понимание диапазона их применения, а также критическое отношение к распространяемой информации. [9]

Уровень сформированной у старших школьников межкультурной коммуникативной компетенции должен позволить им эффективно использовать иностранный язык в сфере общения (устного и письменного), а также быть психологически готовым к такому общению. Задача педагога – сформировать и развить иноязычную коммуникативную компетенцию на уровне практического владения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, обеспечивающим в дальнейшем возможность продолжения образования и профессиональной деятельности в иноязычной среде.

Компьютерная обучающая среда как основа формирования межкультурной компетенции учащихся основной и старшей школы имеет ряд преимуществ, таких как возможность реализации принципа индивидуальности, наличие отработанного механизма обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий, запись протокола последующего анализа работы, активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом. Старшеклассник работает на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекаясь от содержания действий по решению поставленных перед ним задач, и имеет возможность развернутого контроля собственных действий, что несёт также и воспитательный эффект, формируя навыки самодисциплины. Кроме того, старшеклассники оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны возможных негативных эмоций учителя или одноклассников. Принципиальное новшество, вносимое компьютерной обучающей средой в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество позволяет надеяться на эффективное расширение спектра учебной работы. Использование компьютерной обучающей среды позволяет, по мнению Загвязинского В.И., воздействовать на повышение мотивации за счет активной вовлеченности в процесс живой коммуникации; воспитание самостоятельной личности благодаря навыкам находить, извлекать, оценивать и анализировать

релевантную информацию; повышение активности учебного процесса, позволяющее рационально организовать учебный процесс как в рамках аудиторных занятий, так и в условиях самостоятельной работы; развитие профессионально-коммуникативных навыков [6].

В рамках использования компьютерной обучающей среды нами был разработан медиа–проект на тему «Язык тела» («body talk») для учащихся 11 классов. Целью данной работы являлось воспитание и развитие информационной культуры старшеклассников, выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка, реализация способностей и склонностей учащихся в разнообразной школьной и внешкольной деятельности. Медиа–проект был реализован в ГБОУ СОШ № 1378. Медиа-проект был ориентирован на достижение ряда учебных, воспитательных и развивающих целей.

К учебным целям нами были отнесены следующие: дать учащимся знания о вербальных и невербальных средствах общения; актуализировать лексические навыки в соответствии с темой урока на уровне предложения и сверхфразового единства; совершенствовать навыки учащихся в основных видах речевой деятельности: в чтении, говорении, аудировании; расширить кругозор учащихся; использовать межпредметные связи в обучении иностранному языку. К воспитательным целям были отнесены следующие: воспитывать личностные качества учащихся, например, уверенность при ответе, умение отстаивать свою точку зрения и т.д.; стимулировать интерес учащихся к учебному процессу, в частности, к изучению английского языка; способствовать максимальному проявлению творческих способностей учащихся. В качестве развивающих были определены следующие цели: развивать познавательные и творческие навыки учащихся; развивать умения учащихся самостоятельно применять знания, анализировать и подводить итоги; развивать навыки коллективной деятельности; развивать навыки межкультурного общения. Для реализации медиа-проекта совместно с учениками использовались следующие медиа-ресурсы:

http://www.ehow.com/how_2325258_interpret-body-language.html;

<http://www.howcast.com/videos/10608-How-to-Interpret-Body-Language>;

<http://www.howcast.com/videos/1885-How-to-Detect-a-Lie>;

<http://www.m.authorstream.com/presentation/subh-152866-non-verbal-communication-littm-comm-education-ppt-powerpoint/>.

Также был использован богатый иллюстративный материал англоязычных www-сайтов. В ходе урока проводился групповой обмен мнениями с представителями англоязычной культуры на портале <http://www.lingq.com/forum/> в ветке форума Body language – Open Forum in English, а также проводилось сравнение основных жестов, распространенных в русскоязычной и англоязычной культурах. Как показал анализ результатов, при подобной организации иноязычной коммуникативной деятельности существенно повышается мотивация учащихся к интерактивному взаимодействию с партнерами по коммуникации. Подобная мотивированность обеспечивает интерес школьников к запоминанию

лексики, усвоению грамматических структур, формированию основ коммуникативных стратегий.

Выявление возможностей использования компьютерной обучающей среды с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции в ближайшем будущем приобретёт значительную актуальность, так как в мире активного обмена опытом, знаниями и идеями с представителями иноязычной культуры крайне важно использование подхода, который позволял бы старшим школьникам стать активными участниками диалогического общения, позволяя в его ходе скорректировать как нехватку языковых навыков, так и качество владения иностранным языком в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Принципы реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании (психолого-дидактические аспекты) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – №4(136).–С.136-140.
2. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Процессуально-деятельностные параметры технологии модульного обучения продуктивному филологическому чтению на иностранном языке. Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – №4(136).–С.89-84.
3. Андреева Г.М. Социальная психология.– М.: «Рукгер», 2004. – 324 с.
4. Болонский процесс: середина пути.– М., Веди, 2005. – 163 с.
5. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие.– М.: Педагогическое общество России, Издательский дом «Ноосфера», 2009. –272 с.
6. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сб. науч. трудов. – Тюмень, 2012. – С. 8.
7. Пасниченко А.Э. О различиях самооценки волевых качеств личности в подростковом и юношеском возрасте. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2001.– № 3. – С. 39-45.
8. Пичугина Г.В. Компетентностный подход в технологическом образовании // Школа и производство. – 2006. – №1 – С.149.
9. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: – Тюмень, 2003. – 26 с.
10. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. – М., Эйдос. –2012– С. 3.
11. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника // www.txts.mgou.ru/psicology/1/7.doc
12. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. / G. Fischer –Tbingen, Germany: Stauffenburg Medien, 2008 – p.77.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СЕТЕВЫХ РЕСУРСОВ В КУРСЕ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Рассматриваются авторские учебные онлайн ресурсы для использования на занятиях по англо-американской литературе. Данные ресурсы могут интегрироваться в программу обучения английскому языку как соответствующие требованиям применения коммуникативных методик обучения иностранным языкам. Возможно использование в группах с любым уровнем владения английским языком. Применение ресурсов обеспечивает насыщение курса лингвострановедческим и социокультурным материалом. Даются пояснения, примеры, варианты использования.

Ключевые слова: интернет-технологии, образовательные ресурсы, вуз, школа, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, информация, мультимедийный, текстовые файлы.

Курс англо-американской литературы традиционно преподается в школах с углубленным изучением английского языка и в вузах на языковых факультетах. Сложившаяся в современном российском образовании еще в советские времена точка зрения на преподавание англо-американской литературы такова, что данный курс является неотъемлемой частью подготовки специалистов лингвистического профиля или преподавателей английского языка. К сожалению, в неязыковых вузах и в общеобразовательных школах не используются возможности, которые дает знакомство с англо-американской литературой как для овладения английским языком, так и для достижения основных целей образования, включающих в себя общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся.

В эпоху глобализации и с присоединением нашей страны к общеевропейскому образовательному процессу возросла потребность в конкурентоспособных мобильных специалистах, способных к непрерывному обучению и профессиональному росту. Молодые люди должны свободно владеть иностранным языком, понимать культуру, этические и эстетические ценности, стереотипы поведения, национальные традиции европейских стран. Это ведет к тому, что возрастают требования к языковой подготовке студентов неязыковых вузов, а также увеличивается значение лингвострановедческого компонента в обучении иностранному языку. Другими словами, социокультурная компетенция приобретает большую важность.

В связи с вышесказанным, можно отметить, что современные программы обучения иностранному языку должны быть насыщены лингвострановедческим материалом. Это можно сделать, включив отдельные блоки курсов страноведения и англо-американской литературы в программу по английскому языку в неязыковых вузах.

Отдельно хочется сказать об общеобразовательных школах. В настоящее время активно развивается профильное обучение на старшей ступени полного общего образования. Профильное обучение обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса, создавая условия для более полного развития способностей учащихся, а также непрерывность процесса обучения, предоставляя возможности для их профессионального самоопределения. В связи с этим появляется большое количество элективных и обязательных курсов, рассчитанных на более углубленное изучение различных предметных областей. Кроме того, учащимся предоставляется возможность составлять собственный индивидуальный план обучения. Курс англо-американской литературы может предлагаться в качестве самостоятельного предмета или интегрироваться в виде отдельных блоков в другие курсы, такие как иностранный (английский) язык, страноведение, мировая художественная культура, культурология и др.

Автор в течение нескольких лет работает в старших классах гуманитарно-филологического и социально-гуманитарного профиля, а также в предпрофильных классах школы с углубленным изучением английского языка. Существует достаточное количество учебных пособий по англо-американской литературе, как учебников, так и хрестоматий. Однако из всего многообразия учебных пособий невозможно выбрать рабочий учебно-методический комплекс, отвечающий современным требованиям и задачам. В связи с этим, преподавателям приходится тратить большое количество времени, пытаясь выбрать нужный материал из различных учебных пособий и неисчерпаемых ресурсов интернета.

Интернет-технологии дают возможность сделать преподавание англо-американской литературы абсолютно отличным от общепринятой в нашей стране методики, разработанной еще в советские времена. Общепринятая практика фактически сводится к преподаванию курса истории англо-американской литературы в школах и языковых вузах, при этом в вузах добавляются элементы анализа отдельных литературных произведений. Разработанная автором программа ставит своей целью не рассмотрение спектра имен, жанров, дат и синопсисов, а использование курса англо-американской литературы для достижения современных задач, поставленных перед образовательными учреждениями Федеральными государственными образовательными стандартами [1] и Федеральным законом об образовании.

В содержание ФГОС введено понятие универсальных учебных действий – метапредметных (общеучебных) умений. Несомненно, современные, с использованием сетевых ресурсов уроки англо-американской литературы способствуют овладению всеми видами общеучебных умений и навыков – учебно-организационными, учебно-информационными, учебно-интеллектуальными и учебно-коммуникативными. При этом задача достижения предметных результатов – овладение навыками иноязычной коммуникации – решается на уровне всех аспектов обучения иностранному языку, а именно аудирования, говорения, чтения и письма.

В ходе преподавания курса англо-американской литературы преподавателем были созданы образовательные интернет-ресурсы, которые могут служить как основным учебным материалом, так и вспомогательным, т.е. использоваться в сочетании с такими учебными пособиями, как Macmillan Literature Guide for Russia [2], или любым классическим учебным пособием, например, English and American Literature [3].

Как описано в [4], создать учебный интернет-ресурс можно двумя способами. Можно воспользоваться специальным онлайн инструментом Flamentality, тогда новые ресурсы будут размещаться сразу в сети. Можно, однако, разместить новый ресурс на бумажном носителе. Тогда учащиеся или преподаватели, для которых предназначен данный образовательный ресурс, будут самостоятельно искать указанные сайты при помощи любого браузера. В данной работе продемонстрированы сетевые ресурсы, выполненные вторым способом.

Известно несколько видов сетевых учебных ресурсов. Авторы П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев [5] описывают методические возможности пяти видов учебных интернет-материалов (hotlist, multimedia scrapbook, treasure hunt, subject sampler, Web quest). Все эти виды используются автором на занятиях по курсу англо-американской литературы. Автором разработаны ресурсы как для преподавателей, так и для учащихся.

В качестве примера можно привести учебные онлайн ресурсы, созданные автором для блока занятий, посвященных английской писательнице Джейн Остин. Количество информации о жизни и творчестве известной писательницы очень велико. Многие ее романы были неоднократно экранизированы, что позволяет включать в работу видеоматериалы, ценность которых для изучения английского языка огромна. В то же время, учащиеся и преподаватели могут буквально «заблудиться» в потоке информации, которая доступна онлайн. Кроме того, возникает проблема отбора информации. Изучив методическую литературу о принципах и критериях отбора сетевых ресурсов в учебных целях [6], автор при составлении учебных интернет-ресурсов руководствовался критериями качества, надежности источника и соответствия учебным задачам.

1. Сетевой ресурс для преподавателей: hotlist (хотлист).
Тема: Джейн Остин и ее место в современном мире.

Хотлист представляет собой аннотированный список сайтов. Данные сайты содержат, как правило, текстовый материал. При запросе интересующей нас информации в любом поисковике будет выдан список сайтов, который уже представляет собой некий хотлист. Однако далее нам придется открывать предложенные сайты один за другим, пытаясь отобрать и структурировать нужную информацию. Автором была проделана большая работа, в результате которой был создан следующий хотлист.

<http://www.pemberley.com/janeinfo/janelife.html> – биография Дж Остин;

http://www-tc.pbs.org/wgbh/masterpiece/austen/austen_teachersguide.pdf – исторические факты, описание обычаев и нравственных устоев Англии 19 в.

<http://www.teachingenglish.org.uk/search/site/jane%20austen> – идеи для учителей, уроки, список лучших фильмов и телефильмов по произведениям;

http://www.eslprintables.com/reading_worksheets/literature/jane_austen/ – сайт, где учителя обмениваются готовыми рабочими планами уроков, необходимо будет прислать свой материал в обмен на возможность загрузить или распечатать материал с сайта;

<http://lingvo.asu.ru/english/texts/austin/01.html> – электронная версия романа «Гордость и предубеждение», оформленная в виде таблицы на английском и русском языках;

<http://www.penguin.com/static/pdf/teachersguides/PridePrejudice.pdf> – задания для работы с текстом романа «Гордость и предубеждение», включая работу с лексикой;

<http://www.filmeducation.org/pdf/film/Sensibility.pdf> – групповая работа, ролевые игры и задания по роману «Разум и чувства», сравнение с экранизацией;

<http://www.shmoor.com/emma/> – материалы для работы с романом «Эмма» – краткая аннотация, характеры, сюжет, анализ, темы для эссе;

http://digital.library.upenn.edu/women/_generate/authors-A.html – электронные тексты произведений Джейн Остин;

<http://fleurfisher.wordpress.com/2009/10/16/letters-to-alice-on-first-reading-jane-austen-by-fay-weldon/> – о произведении современной британской писательницы Фэй Уэлдон «Письма к Алисе, приступающей к чтению Джейн Остин».

2. Сетевой ресурс для учащихся и преподавателей: multimedia scrapbook (мультимедийный скрэпбук, или черновик).

Тема: Джейн Остин и ее место в современном мире.

Мультимедийный скрэпбук фактически представляет собой список ссылок на сайты, содержащие разнообразные виды информации. Помимо текстовых файлов, в мультимедийный скрэпбук включаются аудио- и видеофайлы, фотографии и иллюстрации, анимация, графическая информация. Учащиеся могут загружать или скачивать данные файлы самостоятельно, также это можно делать на занятии при помощи интерактивной доски.

Текстовые файлы:

<http://www.pemberley.com/janeinfo/janelife.html> – биография Джейн Остин;

http://digital.library.upenn.edu/women/_generate/authors-A.html – электронные тексты произведений;

<http://www.janeausten.co.uk/online-magazine/regency-history/> – исторические сведения об Англии и окружающем мире в начале 19 в.;

http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/jane_austen.html – сайт с цитатами из произведений Джейн Остин.

Иллюстрации:

<http://www.janeausten.co.uk/online-magazine/regency-fashion/> – как одевались современники и современницы Джейн Остин;

<https://www.osv.org/historic-recipes> – исторические рецепты сельской Англии 19 в.

Аудиофайлы:

<http://janeaustensworld.wordpress.com/podcasts-about-jane-austen/> – аудиоматериалы, можно слушать отрывки из романов, письма Джейн Остин, рассказы о съемках фильмов, интервью;

<http://englishagenda.britishcouncil.org/seminars/jane-austen's-pride-prejudice-readings-and-music-jeremy-harmer-and-bingham-string-quartet>

– Британский Совет представляет вечер, где Джереми Хармер блестяще читает диалоги из романа «Гордость и предубеждение» в сопровождении струнного квартета, исполняющего музыку времени, когда жила Джейн Остин.

Видеофайлы:

<http://www.youtube.com/watch?v=Oy935wQVQRA> – короткий (3 мин) фильм о доме Джейн Остин;

<http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/videos/jane-austen-public-and-private-space> – видеоматериалы, представленные Британской библиотекой (British Library). Профессор Оксфорда Кэтрин Сатерленд комментирует отдельные аспекты жизни и быта героев Джейн Остин;

<http://www.youtube.com/watch?v=xtd--kq-tlk> – Эндрю Дэвис, сценарист экранизаций нескольких романов Джейн Остин, рассказывает о героях ее романов и показывает отрывки из фильмов;

http://www.richmond.com.mx/microsites/readers/pdfs/MEDL3_10_FILE.pdf – бал во времена Джейн Остин.

Интерактивные квизы:

<http://www.janeausten.co.uk/jane-austen-quiz/>

http://www.pbs.org/wgbh/masterpiece/emma/quiz_quest.html

3. Учебный сетевой ресурс subject sampler (коллекция примеров).

Тема: Джейн Остин и ее место в современном мире.

Образовательный онлайн ресурс данного типа также содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы. Обычно это довольно короткий список, небольшое число сайтов. После изучения каждого аспекта темы учащиеся отвечают на вопросы, заранее подготовленные преподавателем. При этом данный ресурс является личностно ориентированным, так как задания составлены таким образом, что предполагают субъективные ответы. Учащиеся не просто изучают фактический материал, но и выражают собственное мнение по изучаемому вопросу, а также формулируют аргументы в его защиту. Как правило, предлагаются дискуссионные, социально заостренные темы. В работах [7], посвященных интернет технологиям, подчеркивается, что такого рода ресурсы помогают учащимся

почувствовать вовлеченность в предмет обсуждения, использовать свой собственный жизненный опыт и точку зрения.

При работе с данным ресурсом класс можно разделить на группы. Тема разбивается на несколько аспектов, каждая группа работает с определенным аспектом, после обсуждения данного аспекта в группе он представляется на обсуждение всему классу.

Следует отметить, что для групп старшеклассников в школах с углубленным изучением английского языка или студентов языковых вузов интернет-ресурс создается полностью на английском языке. Для неязыковых вузов, где студенты имеют разный уровень владения языком, или для учащихся общеобразовательных школ текст может быть написан по-русски. При этом предлагаемые сайты в любом случае должны быть англоязычными.

Для составления учебного интернет ресурса по указанной теме был использован следующий план.

1. Вступление – годы жизни Джейн Остин, где она жила. Текстовый файл. Иллюстрации. Видеоклип – путешествие по дому Джейн Остин.

2. Выборочные исторические сведения, исторический фон, чтобы учащиеся могли лучше понять проблематику произведений Джейн Остин, которая жила на рубеже 18 и 19 веков. Сравнение обычаев и нравственных устоев начала 19 в. с современными. Текстовые файлы, иллюстрации, файлы, содержащие таблицы и/или диаграммы.

3. Знакомство с одним из романов Джейн Остин. В данном случае выбран роман «Эмма». Отрывок оригинального текста. Можно заменить адаптированными текстами. Если нет возможности читать оригинальный текст или недостаточно времени – несколько цитат, дающих представление о языке Джейн Остин, ее тонкой иронии. Текстовые файлы.

4. Отрывки из фильма – экранизации одного из романов Дж.Остин. Видеофайлы.

Обсуждение, возможно сравнение экранизации с текстом романа. Текстовые файлы, анимация.

5. Написание эссе. Текстовые файлы.

Subject Sampler: Jane Austen and her place in the modern world

After Shakespeare, Jane Austen is the most widely recognized writer. Although she lived two hundred years ago she still has great appeal for people. In the past thirty years, there has been an endless stream of TV adaptations, films, books, and events devoted to the English novelist. There is even the Janeite phenomenon – a kind of subculture including fairs, clubs and everything which shows enthusiasm for 'Jane' and every detail relative to her.

Click on the following links and find out facts about her life and creative work. Look at her portrait and take a walk around her house. Then answer the questions below.

<http://www.teachingenglish.org.uk/austen/jane-austen-introduction>

<http://www.pemberley.com/janeinfo/janelife.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=Oy935wQVQRA>

What did Jane Austen write about? Are you interested in those themes? Would you be bored if you lived in her house?

Explore the following Web sites and find out about life in Regency England. Complete the chart (Fig.1), which will help you compare some aspects of life in the time of Jane Austen to modern ones. You will be surprised to find a lot of similarities!

http://www-tc.pbs.org/wgbh/masterpiece/austen/austen_teachersguide.pdf

http://www.richmond.com.mx/microsites/readers/pdfs/MEDL3_10_FILE.pdf

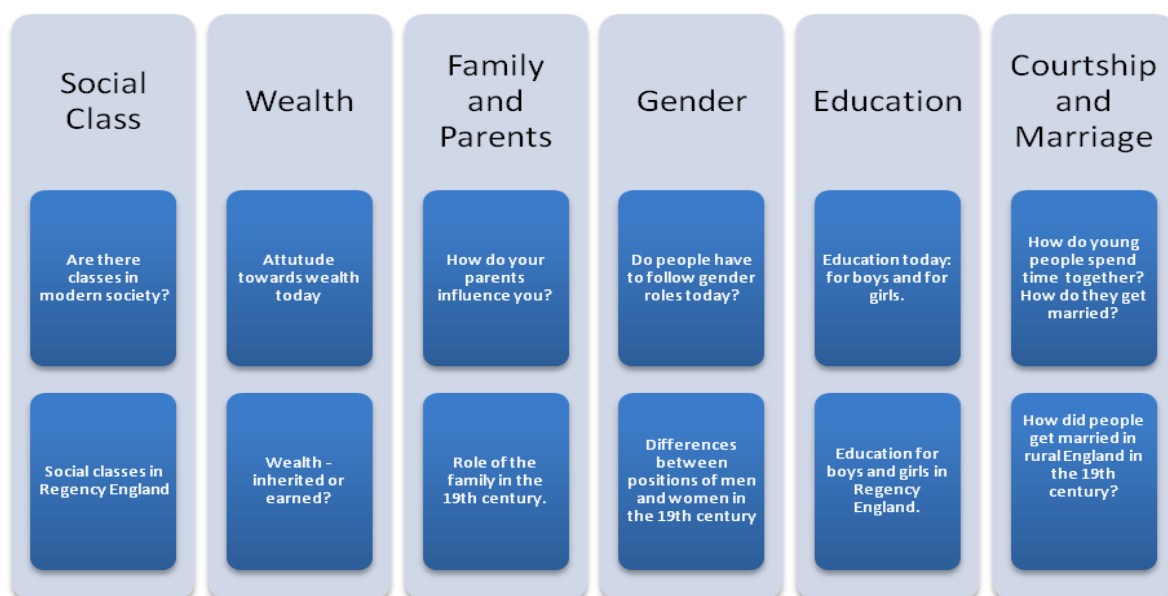


Рис.1. Диаграмма для работы по группам

Enjoy quotations from Jane Austen's writings. Which do you like most of all? Why?

http://www.brainyquote.com/quotes/authors/j/jane_austen.html

«Emma» is one of the novels written by Jane Austen. Click on the link and find out everything about the novel: summary, themes, characters. If you feel like, take a quiz. Watch episodes from the adaptation film. You might be interested enough to watch the whole film. Answer 5 questions in the section 'Questions'.

<http://www.shmoop.com/emma>

<http://www.youtube.com/watch?v=T4SjTZdp298>

To summarize, write an essay. Give your reasons for the continuing popularity of Jane Austen. Your essay should contain introduction, 1-3 body paragraphs and conclusion. To add some ideas to your own ones, check the above listed Web sites again.

Приведенный выше учебный онлайн ресурс Subject Sampler получился достаточно объемным. Если учесть, что он включает групповую работу, то легко можно развернуть его в комплексный долгосрочный проект Web Quest. Для этого преподаватель может интегрировать задания, требующие не просто ответить на вопросы, а сделать это в виде презентации с использованием, например, Power Point.

Можно также включить ролевые игры. Например, на уже упоминавшемся сайте

http://www-tc.pbs.org/wgbh/masterpiece/austen/austen_teachersguide.pdf предлагается игровое упражнение take a stand. Учащиеся должны «занять позицию». Для обсуждения выбирается следующее утверждение: to write convincing fiction about a subject (e.g. love or loss) you must have experienced it yourself. Учащиеся ищут аргументы за и против данного утверждения. Двое студентов с противоположной точкой зрения встают напротив друг друга на некотором расстоянии. Их позиции могут меняться, если остальные учащиеся приведут убедительные аргументы. Тогда один из противников делает шаг навстречу другому. Задача остальных учащихся в группе – заставить противников прийти к компромиссу, сделать несколько шагов навстречу друг к другу и встретиться посередине. Таким образом, учащиеся могут исследовать различные точки зрения на проблему.

Приведенные выше учебные онлайн ресурсы были опробованы автором на занятиях по англо-американской литературе как в группах учащихся с высоким уровнем владения английским языком, так и в группах учащихся, которые владели иностранным языком на уровне Pre-Intermediate. Во всех случаях занятия проходили очень продуктивно, учащиеся демонстрировали активность и охотно выполняли задания. Часть заданий может выполняться дома, хотя при современной загруженности учащихся объем домашних заданий по англо-американской литературе следует уменьшить до минимального.

Хочется также отметить, что данные ресурсы могут быть использованы и на занятиях по английскому языку. Применение предложенных ресурсов, несомненно, поможет решению задачи сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся во всех ее аспектах и во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новые современные образовательные стандарты по иностранному языку. – М.: АСТ Астрель, 2004. – 93 с.
2. Macmillan Literature Guide for Russia. – Oxford: Macmillan Education, 2009. – 144 с.
3. English and American Literature. Автор-составитель Н.Л.Утевская. – СПб.: Антология, 2010. – 400 с.
4. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. –М.: Глосса-Пресс, 2010. – 180 с.
5. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Создание авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку. – Интернет- журнал Эйдос, 2008. – <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm>
6. **Ormondroyd, J., Engle, M., & Cosgrave, T.** How to Critically Analyze Information Sources. – Cornell University Olin Kroch Uris Libraries, 2006. – www.unesco.org/webworld/publications/ictlip5/lesson3.do<http://www.library.cornell.edu/okuref/research/skill26.htm>
7. **Татарнинова М.А.** Педагогические технологии обучения иностранным языкам с использованием веб-технологий // Медиатека и мир. – 2010. – № 4. – С.30-35.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ СЕРВИСА «ТВИТТЕР»

Работа посвящена методике развития умений письменной речи учащихся на основе сервиса «Твиттер». В ней авторы а) дают описание сервиса «Твиттер», б) выявляют его дидактические свойства и соответствующие методические функции, в) определяют номенклатуру умений письменной речи, развиваемых на основе сервиса «Твиттер», г) разрабатывают пошаговый алгоритм развития умений письменной речи учащихся на основе сервиса «Твиттер».

Ключевые слова: ИКТ, информатизация языкового образования, сервис «Твиттер», умения письменной речи

Современный этап развития российского образования в целом и методики обучения иностранным языкам в частности характеризуется процессором разработки и внедрения инноваций в образование [1, 5, 7, 17]. Одним из таких видов инноваций выступает информатизация языкового образования, под которой следует понимать «комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях» [12, с. 4]. Анализ ряда работ отечественных и зарубежных исследователей и практиков свидетельствует о том, что с каждым годом степень интеграции современных Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку постоянно увеличивается. Так, если вначале 2000-х гг. речь шла об использовании электронной почты для общения с представителями языка и культуры [2], а также учебных Интернет ресурсов для поиска и отбора информации в сети Интернет [18], то на современном этапе в практику внедряются методики развития речевых умений и формирования языковых навыков речи на основе блог-технологии [14], вики-технологии [6, 15], подкастов [9, 16], различных видов лингвистического корпуса [10, 20], мобильных технологий [4, 21].

Сервис «Твиттер» является одним из современных сервисов Интернета нового поколения, создающий условия для обучающихся развивать умения письменной речи [8]. Твиттер позволяет пользователям общаться между собой, обмениваясь в микроблогах короткими сообщениями – твитами – объемом не более 140 знаков. Каждый пользователь, зарегистрированный на сайте сервиса «Твиттер» (рис. 1), может зайти на свою страничку (рис. 2) и разместить твит,

который будет доступен любому пользователю. В свою очередь, сам он может просмотреть сообщения других пользователей, размещенные на их страничках. Для удобства навигации на сервисе «Твиттер» есть функции «Поиск», «Следование» (Following) и «Последователи» (Followers).



Рис. 1. Главная страничка сервиса «Твиттер»



Рис. 2. Страничка пользователя на сервисе «Твиттер»

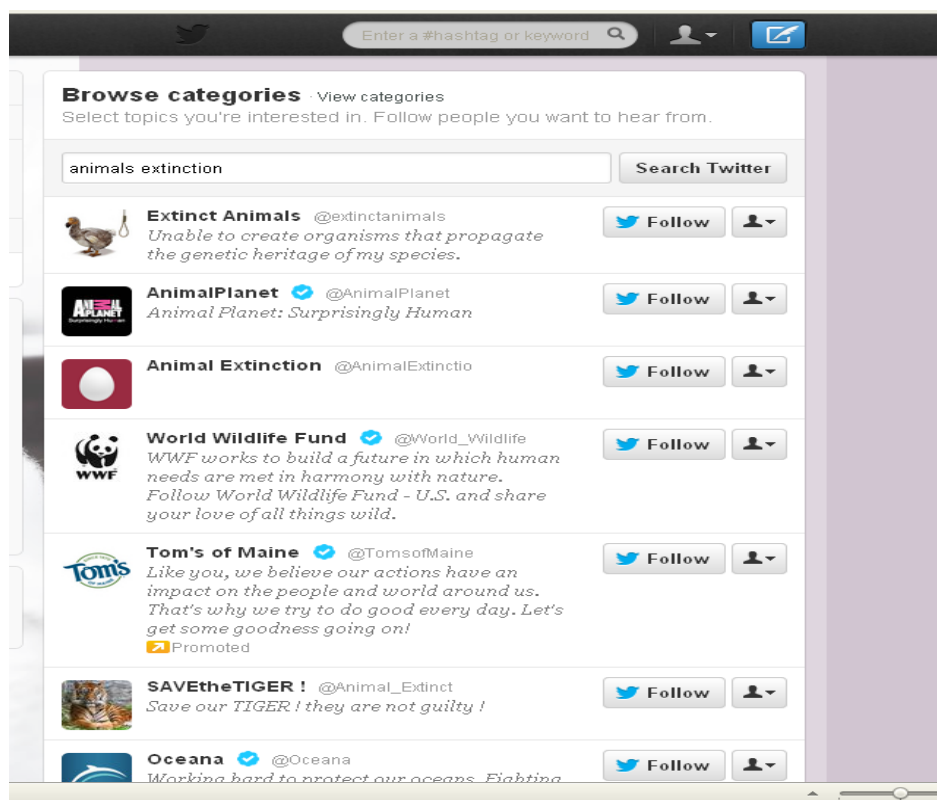


Рис 3. Пример поиска информации в Твиттере по ключевому слову «Animal extinction»

Функция «Поиск» позволяет найти на сервисе информацию по запрашиваемому ключевому слову (рис. 3). Функция «Следование» позволяет каждому пользователю создать список других пользователей («друзей»), чьи сообщения он читает. В этом случае, как только один из друзей размещает на своей странице твит, данное сообщение мгновенно появляется и на его страничке. Таким образом, находясь в сети, каждый пользователь получает информацию (по мере её поступления и размещения) о происходящем в жизни друзей.

Функция «Последователи» отражает обратную сторону функции «Следование». У каждого пользователя сервиса «Твиттер» могут быть друзья, которые подписаны на его обновления. При размещении «твита» сообщение появится в профиле автора и в лентах новостей подписчиков.

Сервис «Твиттер» имеет функцию ограничения доступа к чтению твитов, что позволяет ограничить круг общающихся. На сервисе «Твиттер» каждый пользователь может создать свою личную зону, разместив аватарку (фотографию) и информацию о себе (рис. 2).

Первоначально данный сервис был создан для общения между людьми с целью краткого обмена информацией – получением и распространением сведений о ключевых моментах жизни и деятельности конкретного человека. В качестве примера напомним, что исключительно благодаря размещениям одним из Российских губернаторов сообщений в Твиттере вся наша страна в режиме настоящего времени узнавала, что происходило и какие вопросы

поднимались Президентом на заседании государственного совета. Репортажи по центральному телевидению, свидетельствующие о том, что по скорости передачи информации сервис «Твиттер» может опередить ведущие СМИ, мгновенно привлекли внимание молодежи и активных пользователей новыми ИКТ к данному социальному сервису.

В этой связи, благодаря своему технологическому потенциалу и возрастающей популярности среди молодежи, сервис «Твиттер» может быть использован в качестве средства для обучения иностранному языку, в частности, развития умений письменной речи обучающихся.

Рассмотрение методических возможностей использования сервиса «Твиттер» в развитии умений письменной речи целесообразно начинать с выявления дидактических свойств и методических функций данного сервиса [13, 6-8], т.к. именно на их основе и будет разрабатываться соответствующая методика обучения. К таким дидактическим свойствам сервиса «Твиттер» можно отнести следующие: лаконичность, публичность, линейность, гипертекстовая структура, мультимедийность, тематическая классификация сообщений, наличие разнофункциональных приложений (Таблица 1).

Таблица 1.

Дидактические свойства и методические функции сервиса «Твиттер»

Дидактические свойства сервиса «Твиттер»	Описание методических функций сервиса «Твиттер» в обучении иностранному языку
Лаконичность	Пользователи сервиса «Твиттер» могут обмениваться сообщениями объемом до 140 символов. Ограничение количества печатных знаков может служить стимулом для тщательного продумывания содержания сообщения, его стилистического, орфографического и пунктуационного оформления, а также развития умения кратко излагать свои мысли (краткое содержание, аннотация).
Публичность	Содержание конкретного твита может быть доступно любому пользователю сервиса «Твиттер», или же каждый пользователь может ограничить круг подписчиков. В любом случае, данная функция позволяет организовать сетевое взаимодействие между обучающимися на иностранном языке во внеаудиторное время.
Линейность	Сообщения на странице пользователя или в ленте новостей размещаются в хронологической последовательности. Твиттер не позволяет вносить изменения и дополнения в ранее опубликованную в сообщениях информацию. Ее можно только удалить. Данное свойство может быть использовано, во-первых, при организации сетевого обсуждения, а во-вторых, должно учитываться при разработке такой методики обучения письменной речи обучающихся, при которой будет уделяться равное внимание как групповой работе (несколько обучающихся работают над одним проектом посредством сервиса «Твиттер»), так и индивидуальной (у каждого обучающегося будет ярко выраженный сегмент единого общего проекта).
Гипертекстовая	В Твиттере существует особая иерархическая связь между

структура	частями информации. Это, во-первых, обеспечивает быстрый доступ в любое время к аутентичным учебным и справочным ресурсам, программам; во-вторых, создает дополнительные возможности для свободной навигации по определенной Твиттер-странице, удобного перехода от одного раздела сервиса к другому, перехода на дополнительные ресурсы сети Интернет по освещаемой тематике. Данная возможность позволит участникам Твиттер-обучения делать гиперссылки на Твиттер-странички или блоги других пользователей. Все это будет наиболее актуально при развитии умения написания рецензий и обзоров (на книги, фильмы, музыку, выставки и т.д.), а также докладов и сообщений. Такая структура Твиттера служит для обогащения языковой и социокультурной практики обучающихся.
Мультимедийность информации	В своих сообщениях на сервисе «Твиттер» пользователи могут размещать как текстовую информацию, так и ссылки на аудио-, видео- и фотоматериалы. Это позволит значительно обогатить языковую и культурную практику обучающихся.
Тематическая классификация сообщений	Выделенные ключевые слова (хэштеги) позволяют классифицировать размещенные сообщения всеми пользователями сервиса по тематическим рубрикам. Благодаря такой форме упорядочивания сообщений любой пользователь сервиса по ключевому слову может ознакомиться с сообщениями единомышленников по конкретному вопросу. Данное свойство позволяет обучающимся вступать в группы по интересам, определять свое социальное окружение и усиливать чувство сопричастности к глобальным образовательным процессам в целом. Кроме того, оно поможет обучающимся в поиске и отборе необходимой информации по выполняемому проекту.
Наличие разнофункциональных приложений	Большое количество приложений и служб на сервисе «Твиттер» создает условия для использования новых способов проведения исследовательской работы: создания новых структур организации и классификации данных (источников) в сети Интернет, новых форм запроса и поиска информации в сети. Этим сервис «Твиттер» расширяет познавательные возможности обучающихся, способствует развитию коммуникативно-когнитивных умений.

Номенклатура умений письменной речи, развиваемых на основе сервиса «Твиттер»

Дидактические свойства и методические функции сервиса «Твиттер» позволяют развивать ряд умений письменной речи обучающихся. Анализ требований к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по этапам обучения [8, 22] позволил определить следующую номенклатуру умений письменной речи:

- заполнять анкеты;
- расспрашивать о новостях и сообщать их;
- рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни;
- описывать планы на будущее;

- письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка;
- кратко записывать основное содержание лекции, прочитанного текста, фильма;
- составлять тезисы или план выступления;
- писать короткие эссе (описательного, повествовательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного характера);
- писать рецензии и обзоры (фильмов, книг и т.п.).

При рассмотрении номенклатуры умений, развиваемых на основе сервиса «Твиттер», следует специально подчеркнуть, что часть умений можно развивать в индивидуальной работе обучающихся, например, умения заполнять анкеты или кратко записывать содержание лекции. Ряд других умений письменной речи можно развивать исключительно во внеаудиторной групповой работе обучающихся, когда каждый из участников проекта отвечает лишь за свой сегмент единой письменной работы. Например, на первый взгляд сложно представить, как можно развивать умение написания разных видов эссе посредством сервиса «Твиттер». Однако если обозначить написание аргументационного эссе в качестве цели Твиттер-проекта и распределить задания между обучающимися (первый обучающийся пишет и размещает на своей странице на сервисе «Твиттер» первый аргумент «за», второй – второй аргумент «за», третий – аргумент «против», ... пятый – введение, а потом заключение). Таким образом, технологические особенности, дидактические свойства и методические функции сервиса «Твиттер» позволяют организовывать самостоятельную учебную деятельность учащихся и развивать обозначенные умения письменной речи.

Алгоритм развития умений письменной речи на основе сервиса «Твиттер». В зависимости от интересов, потребностей, а также от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции учащихся в области использования информационных и коммуникационных технологий, можно разработать несколько методик развития умений письменной речи на основе сервиса «Твиттер». В работе мы предлагаем алгоритм, состоящий из четырех этапов и 16 шагов (таблица 2).

Таблица 2.

Алгоритм развития умений письменной речи на основе сервиса «Твиттер»

Шаг	Действия учителя	Действия обучающихся
Организационный этап		
1. Знакомство учащихся со структурой сервиса «Твиттер» и принципами его работы	знакомит студентов со структурой Твиттера, принципами его работы	задают организационные вопросы; читают статью К. Томпсона «Brave New World of Digital Intimacy», 2008; смотрят видео «Twitter in plain English», 2008
2. Знакомство учащихся с критериями оценки	знакомит учащихся с критериями оценки их участия в Твиттер-проекте	знакомятся с критериями оценки

3. Обсуждение вопросов соблюдения информационной безопасности	обсуждает с учащимися вопросы соблюдения информационной безопасности при выполнении Твиттер-проекта	обсуждают с учителем вопросы соблюдения информационной безопасности при выполнении Твиттер-проекта
4. Знакомство с алгоритмом обучения	знакомит учащихся с алгоритмом действий	задают организационные вопросы
Технический этап		
5. Регистрация на сервисе «Твиттер»	показывает, как зарегистрироваться на сервисе «Твиттер», создает собственный аккаунт	регистрируются на сервисе «Твиттер»
6. Знакомство с правилами размещения сообщений	показывает пример размещения сообщений на Твиттер-странице	публикуют пробные сообщения
7. Определение тематики Твиттер-проекта	определяет список тем для изучения	вносят свои предложения по поводу того, какие темы они хотели бы обсуждать в Твиттере
8. Разделение учащихся на группы	-	разбиваются на группы по 3-4 человека
Процессуальный этап		
9. Представление учащимися себя в Твиттере	производит мониторинг работы учащихся, помогает в случае возникновения затруднений	представляют себя в Твиттере (размещают фото, указывают возраст, страну, место учебы, интересы и др.)
10. Поиск и сбор информации для Твиттер-проекта		выбирают тему письменной работы; собирают подходящую информацию, анализируют, обрабатывают полученный материал
11. Определение конечной тематики Твиттер-проекта		по итогам предыдущей работы выделяют проблемы для обсуждения
12. Создание твиттер-документа	производит мониторинг работы учащихся; фиксирует спорные и противоречивые моменты для последующего разъяснения	решают определенную учебную задачу, последовательно создают свой Твиттер-документ
13. Представление твиттер-документа	контролирует презентацию Твиттер-проектов учащихся	представляют свой Твиттер-проект всей группе
Заключительный этап		
14. Оценка учителем деятельности учащихся	оценивает деятельность учащихся на основе выделенных ими критериев	
15. Самооценка учащимися своего участия в Твиттер-	знакомится с результатами самооценки учащихся	оценивают свое участие в Твиттер-проекте, рассказывают о результатах обучения,

проекте		сообщают о возникавших трудностях; обобщают содержание самого важного, полезного и интересного, по их мнению, урока
16. Обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности	обсуждает с учащимися вопросы соблюдения информационной безопасности при выполнении Твиттер-проекта	обсуждают с учителем вопросы соблюдения информационной безопасности при выполнении Твиттер-проекта

После подробного описания алгоритма обучения хотелось бы обратить внимание читателей на ряд моментов, влияющих на эффективность предлагаемой методики. Во-первых, мы целенаправленно на подготовительном этапе работы выделили два этапа: организационный и технический. Несмотря на общую компьютерную грамотность, учащиеся могут обладать разным уровнем сформированности ИКТ компетентности [3, 7, 19]. Поэтому после того как учащиеся ознакомятся с целью проекта и получат конкретное задание, им необходимо на первом занятии всем вместе зарегистрироваться на сервисе «Твиттер» и разместить пробные сообщения. Это поможет снять много технических вопросов при участии во внеаудиторной работе на сервисе. Во-вторых, с целью недопущения причинения обучающимся морального и материального вреда во время их участия в Твиттер-проекте необходимо уделить определенное время на обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности [11]. В-третьих, во время участия учеников во внеаудиторной работе роль учителя будет заключаться в проведении сетевого мониторинга самостоятельной учебной деятельности учащихся. В-четвертых, считаем необходимым включить в алгоритм обучения шаг, посвященный рефлексии учащихся над своей учебной деятельностью. Развитие умений проводить рефлексию над выполненным проектом и участием в нем поможет обучающимся реально оценивать свои успехи и неудачи, что в дальнейшем позволит повышать эффективность участия в подобных проектах [17].

В качестве примера функционирования данного алгоритма приведем одну из письменных работ по теме «Water Pollution», выполненную учащимися 10 класса на основе сервиса «Твиттер». Сначала учащиеся набросали основные тезисы своей работы:

@wpol Attention for water pollution exploded in the 1980s

@wpol oil is just one of many pollutants that people dump into the water every year.

@wpol The problem of ocean pollution affects every nation around the world

@wpol While many countries have now banned such behavior, it continues to go on today.

@wpol millions of people live along coastlines and near rivers means that these bodies of water are likely candidates for destructive pollution.

@wpol It is hard to know now what our oceans will look like in the future.

А затем представленные тезисы были расширены в предложения и абзацы, и получился связный текст.

Attention for water pollution exploded in the 1980s. The oil spill of the Exxon Valdez showed many around the world just how horrible the effects of water pollution could be.

However, even the Exxon Valdez spill barely touched the surface of the problem of water pollution. Oil is just one of many pollutants that people dump into the water every year.

Every year, 14 billion pounds of sewage, sludge, and garbage are dumped into the world's oceans. 19 trillion gallons of waste also enter the water annually.

The problem of ocean pollution affects every nation around the world. This is especially true because water is able to transport pollution from one location to another.

For many years, chemicals were dumped into bodies of water without concern. While many countries have now banned such behavior, it continues to go on today.

As the world has industrialized and its population has grown, the problem of water pollution has intensified. The simple fact that millions of people live along coastlines and near rivers means that these bodies of water are likely candidates for heavy and destructive pollution.

It is hard to know now what our oceans will look like in the future. Just how damaged they will be by pollution is uncertain.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Алмазова Н.И., Попова Н.В.** Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины иностранный язык) // Инновации в образовании. –2014. – № 3. – С. 5-17.
- 2. Апальков В.Г.** Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2008. – 152 с.
- 3. Евстигнеев М.Н.** Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. –2011. –№ 9. – С. 3-9.
- 4. Капранчикова К.В.** Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). –С. 84-94.
- 5. Коган М.С., Попова Н.В.** Тенденции развития компьютерной лингводидактики (по материалам международной конференции WORLDCALL-2013) // Вопросы методики преподавания в вузе. –2013. – № 2 (16). –С. 274-287.
- 6. Маркова Ю.Ю.** Развитие умений письменной речи студентов языкового вуза средствами социального сервиса вики // Язык и культура. – 2010. – № 1 (9). – С. 85-91.
- 7. Попова Н.В.** Новые средства контроля сформированности иноязычной лингво-компьютерной компетенции студентов неязыкового вуза: на примере машинного перевода делового дискурса // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – Том 202. –С. 77-84.

8. **Пустовалова О.В.** Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» (английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012. – 193 с.
9. **Соломатина А.Г.** Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 71-74.
10. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С.12-21.
11. **Сысоев П.В.** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 20-24.
12. **Сысоев П.В.** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2-9.
13. **Сысоев П.В.** Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12-21.
14. **Сысоев П.В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115-127.
15. **Сысоев П.В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2013. – № 3 (23). – С. 140-152.
16. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189-201.
17. **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 2-11.
18. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8. – С. 11-15.
19. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 16-20.
20. **Сысоев П.В., Кокорева А.А.** Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. – 2013. – № 1 (21). – С. 114-124.
21. **Титова С.В., Авраменко А.П.** Мобильное обучение иностранным языкам. М.: Издательство Икар, 2014. – 224 с.
22. **Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования.** – М., 2011. – 41 с.

УДК 378.147.018.43:004.588

С.А. Шумская, М.С. Коган

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КУРС ПОДГОТОВКИ ГИДА-ПЕРЕВОДЧИКА (НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE)»

Рассматриваются вопросы организации открытых дистанционных курсов на базе он-лайн платформ. Особое внимание уделяется вопросам организации обсуждений и других видов коммуникации в рамках дистанционных курсов. Показано, что курсы на разных платформах имеют общие черты, которые могут быть использованы в обязательных университетских он-лайн курсах. Описан опыт создания и особенности он-лайн курса по подготовке гидов-переводчиков для магистрантов-заочников.

Ключевые слова: системы управления обучением (СУО), MOODLE, BlackBoard (Bb), массовые он-лайн открытые курсы, обсуждения в дистанционных курсах,

дистанционный учебно-методический комплекс (ДУМК), курс подготовки гида-переводчика, самостоятельная работа студентов.

Введение. Общая характеристика существующих систем электронного образования

Система электронного образования – это сложный комплекс программ и решений, часть которых расположена на сервере, а часть – на компьютерах обучающихся. Передача данных между сервером и обучаемым осуществляется через сеть Интернет. Сервер обычно находится в образовательном учреждении и хранит в себе всю информацию о читаемых курсах, расписание, справочные материалы, оценки студентов и другую информацию, относящуюся к учебному процессу. На сегодняшний день в мире существует значительное число платформ для организации электронного обучения. Существующие программы управления учебным курсом делятся на две большие категории: с закрытым кодом (коммерческие) и открытым кодом (распространяются бесплатно).

Говоря о медиа платформах, уже наполненных контентом, то есть с закрытым кодом, необходимо отметить, что они, как правило, коммерческие, наполнение платформ принадлежит фирмам и компаниям, создавшим этот продукт и предоставляющим образовательные услуги. Примерами подобных медиа платформ, созданных для изучения иностранного языка, могут служить образовательные платформы компаний *English First* (платформа «English Town»; <http://www.englishtown.ru/online/how-it-works.aspx>) и *Pearson* (платформа «Global English»; <http://www.globalenglish.com/howweare/aboutus/pearson>).

Помимо вышеупомянутых медиа платформ, так же стоит кратко обозначить и другие учебные заведения и предприятия, успешно реализующие обучение в системах управления обучением.

1. *Consortio ICoN* (<http://www.italicon.it/it/index.asp>) – внутриуниверситетский консорциум (Италия, 1999 г.), обеспечивающий взаимодействие более 20 итальянских университетов.

2. *Coursera* (<https://www.coursera.org/>) – предприятие, специализирующееся на предоставлении online-курсов и лекций; в апреле 2014 года в Coursera было зарегистрировано 7,1 миллионов пользователей, 641 курс из 108 учреждений.

3. *FutureLearn* (<https://www.futurelearn.com/courses/upcoming>) – образовательный ресурс, который находится под управлением Открытого университета (The Open University), Великобритания.

4. *Etwinning*-программа (<http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>) – инициатива Европейской Комиссии, относящаяся к объединению сетью Internet европейских школ, использует 23 языка.

5. *Khan Academy* (<https://www.khanacademy.org/>) – некоммерческий Web-сайт с учебными материалами, содержащем 3200 учебных фильмов из областей математики, естественных наук, истории и экономики.

6. OpenOLAT (Open Online Learning And Training) (<http://www.openolat.com/>) – это Web-базирующаяся учебная платформа для преподавания, изучения, оценок и коммуникаций. Имеется возможность применения многих дидактических методов с использованием коммуникаций, совместной работы и оценок.

7. Virtual Global University (2001 г.) (<http://www.vg-u.de/>) – виртуальный университет, предлагающий E-Learning, основанный 17 профессорами экономической или бизнес-информатики из 14 университетов (Германия, Австрия, Швейцария).

8. Yovisto (<http://www.yovisto.com/>) – видео-портал, используемый для предоставления, поиска академических и лекционных видеоматериалов и управления ими.

9. Academic Earth (<http://academicearth.org/>) — сайт, на котором размещены видео-лекции из ряда университетов.

10. MIT OpenCourseWare (<http://ocw.mit.edu/index.htm>) — проект Массачусетского технологического института по публикации в свободном доступе материалов всех курсов института. Публикуемые материалы включают планы курсов, конспекты лекций, домашние задания, экзаменационные вопросы.

11. Udacity (<https://www.udacity.com/>) — частная образовательная организация, основанная с целью демократизации образования. Компания возникла в результате расширения программы по информатике Стэнфордского университета. Дистанционные курсы доступны бесплатно по Интернету, прослушать их может любой желающий.

Содержание курсов. Интерактивный компонент

Все большую популярность приобретают в последнее время общедоступные он-лайн курсы, размещенные на образовательных ресурсах *Coursera* (<https://www.coursera.org/course>), *FutureLearn* (<https://www.futurelearn.com/courses/upcoming>) и др. Их разнообразие стимулирует исследователей к сравнению курсов с разных точек зрения, например, с точки зрения взаимодействия учащихся между собой и с преподавателем в разных СУО [8]; к анализу причин высокого процента «отсева» студентов, записавшихся на подобные курсы, и к возможности предложить решения для изменения ситуации (например, снабжение видеолекций комментариями) [12]. Нам представляется целесообразным охарактеризовать организацию он-лайн курсов, слушателями которых стали авторы статьи: *Corpus Linguistics: Method, Analysis, Interpretation* (<https://www.futurelearn.com/courses/corpus-linguistics-2014-q3>) на платформе *FutureLearn* и *Data Analysis and Statistical Inference* на платформе *Coursera*.

С точки зрения организации, разные курсы, представленные на платформах (*Coursera* и *FutureLearn*), имеют ряд общих черт, что позволяет предположить, что они типичны для других курсов. В описании каждого курса указано, на какой уровень подготовки он рассчитан. Большое количество курсов ориентировано на начинающих изучать определенный предмет, то есть для их прохождения не требуется специальных умений и навыков. Некоторые

курсы отсылают в качестве основы к предыдущим курсам, представленным на данном ресурсе. В описании также сказано, какой именно университет выпустил курс, кто из преподавателей участвует в данном курсе, чему именно научатся слушатели и получают ли они свидетельство по завершении. Большинство курсов на платформе *Coursera* (но не *FutureLearn*) предоставляет возможность получить официально заверенный сертификат, подтверждающий полученные знания. Курсы создают преподаватели институтов-партнеров *Coursera*. Преимущественно это университеты и колледжи, а также музеи, предлагающие образовательные программы.

С точки зрения организации работы и представления материала, курсы имеют четкую структуру, отличающуюся в деталях в зависимости от платформы и специфики курса. В структуру курса входят:

- *еженедельные видеолекции* (по типу «говорящая голова» или «голос за кадром» в случае комментария к материалу на презентации), разбитые на фрагменты, не превышающие 8-10 мин, снабженные транскриптами и презентациями, доступными для скачивания для слушателей;

- *дополнительные материалы для чтения* по теме лекции (ссылки на открытые образовательные ресурсы, или документы в формате pdf);

- *небольшой тест (quiz)* на проверку усвоения материала лекции (множественный выбор или «числовой ответ»), который можно проходить несколько раз. При этом в курсах на платформе *Coursera* вопросы теста рандомизируются (т.е. при каждой новой попытке пройти тест выдаются новые задания в случайном порядке) так что «дойти» до правильного ответа методом исключения практически невозможно. Тесты проверяются автоматически;

- *вопрос для обсуждения* по теме лекции;

- *блок по освоению специальных компьютерных программ* (напр., AntConc, CLAWS и др. в курсе по корпусной лингвистике, RStudio в курсе *Data Analysis and Statistical Inference*), включающий задания и дающий возможность участникам обсуждать как результаты выполнения задания с помощью освоенной программы, так и технические трудности, возникающие при работе с программой;

- *дополнительный (необязательный для выполнения) блок*, рассчитанный на слушателей, желающих более глубоко разобраться в определенных вопросах курса;

- *использование процедуры peer assessment* для оценки заданий, выполненных другими участниками курса по предлагаемой таблице критериев. Выполнение этого задания учитывалось в итоговой оценке.

После завершения курса его материалы доступны на сайте, но выполнение заданий больше не оцениваются и обсуждение и сертификация недоступны. Важным элементом курсов является регулярное взаимодействие лектора со слушателями путем еженедельной рассылки на e-почту всем участникам курсов информации о плане работы на текущую неделю.

Очевидно, что многие из перечисленных характеристик Massively Online Open Courses (МООС) курсов могут быть успешно использованы в обязательных курсах университетов, в частности, в системе управления обучением MOODLE СПбГПУ, т.к. во-первых, они не противоречат жестким требованиям дистанционного учебно-методического комплекса (ДУМК) к структуре и содержанию курсов [4], а во-вторых, степень взаимодействия учащихся с материалом курса и между собой в МООС значительно выше, чем в университетских курсах, как отмечается в работе [8] и соответствует нашим наблюдениям [9]. Попытка повысить активность учащихся в обязательных университетских онлайн-курсах с учетом опыта МООС может оказаться плодотворной. Проиллюстрируем этот тезис примером того, насколько активно участвуют слушатели в дискуссиях, организованных в МООС.

Например, после первой лекции в курсе *Corpus Linguistics: Method, Analysis, Interpretation* для обсуждения предлагается следующий вопрос: «'Noam Chomsky is one of the most influential figures in corpus linguistics. His ideas have shaped corpus linguistics while also, paradoxically, seeking to deny its value' Given what you have read, discuss what is a somewhat deliberately provocative statement!» Обсуждение состоит из 792 записей, сделанных участниками курса (около 150 человек). В общей сложности, в течение 8 недель курса и двух последующих недель, в течение которых участникам предлагалось продолжить обсуждение, если у них есть такое желание, было сделано 3490 высказываний по заданным вопросам. Интерактивность курса по корпусной лингвистике была очень высока, т.к. свои мнения, пожелания, вопросы можно было высказывать после каждого раздела модуля: видео лекции, освоения специальных программ, выполнения заданий модуля и т.д. Обсуждение отслеживалось помощниками лектора, «mentors», которые давали четкий ответ в случае возникновения технических сложностей. (Заметим в скобках, что в курсах *Coursera* дискуссия осуществляется через *Форум*, на котором участники могут знакомиться, задавать вопросы по курсу и получать на них ответы – как от других студентов, так и от преподавателей и их помощников).

Особенности, наиболее распространенные в СУО Blackboard и MOODLE

Более подробно остановимся на медиа-платформе, которую широко используют в Санкт-Петербургском государственном университете в качестве основной платформы, на базе которой строится система электронного образования. Американская компания Blackboard Inc, разработавшая одноименную платформу для электронного обучения «Blackboard», является мировым лидером среди коммерческих продуктов [6]. Представленная компания обладает целой линейкой программных продуктов, которые активно используются по всему миру для организации учебного процесса на всех уровнях образования.

Смысловым ядром этой среды является обучающая система Blackboard (Bb) [6], которая позволяет осуществлять обучение не только в

дистанционном, но и в смешанном режиме, а также служит помощником при проведении очных занятий. Важно отметить, что система Bb позволяет руководить процессом обучения и регулировать образовательный процесс в учебном заведении.

Система Bb включает в себя собственно обучающую платформу Bb, а также платформу сообществ Bb и платформу контента Bb. Ключевым является первый компонент (Blackboard Learning System), с помощью которого создаются и управляются курсы, осуществляются коммуникация со студентами и оценка успеваемости учащихся.

Платформа Bb имеет множество приложений, важнейшими из которых являются: Blackboard Collaborate (используется для интерактивного обучения, онлайн лекций и семинаров); Blackboard Connect (система уведомления); Blackboard Mobile (доступ к системе Bb и другим образовательным ресурсам с помощью мобильных устройств); Blackboard Engage (система управления образовательным сообществом) [7]. Недостатками этого продукта применительно к российским условиям является высокая стоимость, отсутствие русскоязычной версии и сервер, локализованный за пределами России.

В качестве альтернативы выступает виртуальная среда MOODLE, которая является одной из самых популярных технологических основ в свободном доступе для создания современной системы управления обучением (СУО) и организации полноценного дистанционного или смешанного обучения.

СУО MOODLE располагает большим разнообразием модулей, которые могут быть использованы для создания курсов любого типа. В зависимости от содержания курса и концепции преподавания, создатель курса может включить лишь наиболее подходящие элементы и ресурсы, предоставляемые MOODLE. Модули, используемые в системе для представления материалов курса, можно разделить на статические (ресурсы курса) и интерактивные (элементы курса) ресурсы [10]. При этом необходимо, чтобы все инструменты и образовательные ресурсы, включенные в курс, удовлетворяли требованиям эргономики и имели образовательную направленность.

Любая учебная практика, в том числе и электронного обучения, диалектично связана с образовательной средой, в которой происходит ее реализация. Поэтому при проектировании курса в СУО и его наполнении контентом необходим системный подход. Основываясь на данном подходе, каждому элементу среды надлежит предписать свою собственную ролевую функцию, исполнение которой должно вносить определенный вклад в овладение планируемыми компетенциями. Совокупность всех элементов СУО должна быть достаточной для решения поставленных учебных задач и для достижения заявленных целей образовательного процесса [1].

Стоит отметить, что основной целью проекта по созданию MOODLE является предоставление преподавателям самых лучших средств для управления процессом обучения и его популяризации [3]. Есть несколько способов использования MOODLE:

1) MOODLE имеет возможности для масштабирования, то есть система способна справляться с увеличением рабочей нагрузки. В нашем случае, под нагрузкой подразумевается увеличение количества обучаемых вплоть до нескольких сотен тысяч человек.

2) Большое количество организаций используют MOODLE в качестве платформы для создания онлайн курсов, используемых в смешанном обучении.

3) Многие пользователи высоко оценивают *Элементы курса* (такие как форумы, базы данных и словари) за возможность создания удобной среды для обмена информацией по изучаемым темам. Интерактивность виртуальной среды позволяет существенно увеличивать степень усвоения учебного материала обучаемыми, так как делает образовательный процесс более интересным и динамичным

4) Преподаватели высших учебных заведений отмечают, что СУО MOODLE можно использовать в качестве хостинга, то есть просто для размещения дополнительных материалов по курсу [2].

В соответствии с положением «О реализации электронного обучения дистанционных образовательных технологий» [5], в СПбГПУ в качестве системы управления обучением и системы управления образовательным контентом Университета используется специализированная информационная система MOODLE <https://dl.spbstu.ru/>.

В качестве примера представления обучающего курса, созданного в этой системе, остановимся на описании содержания и организации «*Курса подготовки гида-переводчика*» для магистрантов заочного отделения.

Разработка курса по дисциплине «Курс подготовки гида-переводчика»

Курс подготовки гида-переводчика размещен по адресу <https://dl.spbstu.ru/course/view.php?id=2297> и доступен для зарегистрированного пользователя. Записанные на курс слушатели имеют возможность выполнения тестовых и интерактивных заданий, получения оценок и комментариев к ним, участия в обсуждениях на форумах по указанной дисциплине и др.

В соответствии с требованиями дУМК [4] к структуре и содержанию курса, общий раздел курса по подготовке гида-переводчика содержит:

- официально утвержденную рабочую программу дисциплины (РПД) соответствующей утверждённой образовательной программы – в виде файла в формате PDF;
- календарный план изучения учебной дисциплины соответствующей утверждённой образовательной программы – в виде файла в формате PDF;
- словарь узкоспециализированных терминов с толкованием и переводом термина на английский язык при необходимости (до 20 понятий) – с использованием элемента курса «гlossарий»;

- список основной и дополнительной литературы со ссылками на сайт ФБ Университета – в виде веб-страницы;
- требования и вопросы к очному зачету – в виде веб-страницы;
- общие методические указания и рекомендации по изучению учебной дисциплины в целом, выполнению практических заданий, организации самоконтроля, текущего контроля и пр. – в виде веб-страницы;
- образец реферата.

Помимо нулевого блока, описанного выше, который присутствует во всех разрабатываемых курсах в СУО MOODLE, нам представляется важным кратко описать содержательное наполнение курса по подготовке гида-переводчика. Разработанный курс предназначен для студентов пятого курса заочного отделения кафедры ЛиМКК и рассчитан на один год обучения. Однако, согласно календарному плану дисциплины, большая часть установочных (аудиторных) занятий проходит в осеннем семестре. В весеннем семестре обучающиеся в основном работают самостоятельно и регулярно представляют выполненные задания в СУО MOODLE. Все задания для самостоятельного изучения и выполнения представлены в соответствии с календарным планом изучения дисциплины. Охарактеризуем некоторые из заданий:

- участие в форуме, где организуется вербальная коммуникация между обучающимися по интересующим их тематикам;
- участие в проекте. Метод проектов позволяет обучающимся применить полученные во время прохождения курса знания, умения и навыки на практике (например, один из проектов предлагает обучающимся создать видеоролик экскурсии в г. Пушкин с собственными впечатлениями);
- написание эссе, в котором обучающиеся имеют возможность выразить индивидуальные впечатления по конкретному вопросу. В рамках данного курса учащимся предлагается написать на выбор 3 эссе (например, по таким темам как: «Моя любимая картина в Русском музее», «Невский проспект и его загадки» и др.);
- разработка, написание и защита реферата, что непосредственно служит проверкой усвоения материала, аналитических навыков обучающегося;
- работа с аутентичными видеороликами, которые создают чувство причастности к иноязычной практике, что, несомненно, повышает мотивацию обучающихся. Каждый включенный в курс видео фрагмент сопровождается вопросом для обсуждения, что, по нашему мнению, должно способствовать повышению активности учащихся в курсе (по аналогии с рассмотренными выше MOOC курсами). (Например, обучающимся предоставляется возможность выполнения интегрированного задания, где необходимо ознакомиться со статьей на тему «How to Become a Tour Guide», а затем с четырьмя видео роликами на ту же самую тематику длительностью 2 – 4 мин каждый (“I Wanna Be a Tour Guide”, “Travel Advice: How to Become a Tour Guide”), после чего студентам необходимо проанализировать полученную информацию и

ответить на поставленный в задании вопрос: «Does one really need a tour guide? I'd rather take a guide book with me to a new place. It's cheaper and more comfortable. What is your opinion?»)

Исключительно важная роль в курсе отводится организации самостоятельной работы студентов, т.к. у магистрантов заочного отделения соотношение аудиторной работы к самостоятельной в данном курсе составляет 9:2. Данное соотношение должно обеспечиваться заданиями для самоподготовки, включающими в себя: теоретическую базу (например, анализ статьи, посвященной Невскому проспекту *Walking Tour: Nevsky Prospekt*

http://www.nytimes.com/fodors/top/features/travel/destinations/europe/russia/stpetersburg/fdrs_feat_151_5.html?n=Top%2FFeatures%2FTravel%2FDestinations%2FEurope%2FRussia%2FSt.+Petersburg); вопросы для самопроверки; проекты (например, при организации самостоятельной работы по модулю, посвященному дворцово-парковому ансамблю Петергоф, обучающимся предлагается самостоятельно посетить пригород и разработать коллаж с фотографиями дворцово-паркового ансамбля и описаниями собственных впечатлений); эссе в размере 250-300 слов (например, на тему «Люблю тебя, Петра творенье!»); работа с видеороликами (например, видеоролик, посвященный Эрмитажу). Предполагается, что результат работ студенты выложат в СУО MOODLE, а другие слушатели смогут его просмотреть и прокомментировать в курсе. Все письменные работы и комментарии делаются на английском языке.

Внедрение и использование СУО MOODLE в процессе обучения позволяет не только создавать эффективные онлайн ресурсы, но и интенсифицировать обучение студентов, а так же заложить прочную основу их дальнейшего постоянного самообразования. Таким образом, интеграция традиционных и современных дистанционных технологий в организации учебного процесса в высшей школе позволяет сделать более эффективным качество всего учебного процесса в целом.

Созданный курс планируется апробировать в новом (2014/2015) учебном году с магистрантами 5 курса заочного отделения кафедры ЛиМКК.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Андреев А.В.** Практика электронного обучения с использованием MOODLE / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко – Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. **Коган М.С., Савин П.Ю.** Способы организации самостоятельной работы по иностранному языку в системе MOODLE // Всерос. науч.-практ. конф. «Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования» 27-28.04 2012. – 2012. – С. 88–94.
3. **Корень А.В.** Особенности разработки учебных курсов с использованием электронной образовательной среды Moodle // Науковедение. – 2013– №1 –С.3-8.
4. Методические указания по разработке дистанционных учебно-методических комплексов – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2013 . – 28 с.

5. Положение «О реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в СПбГПУ— СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 13 с.
6. **Blackboard** : [вэб-сайт]. – URL: <http://uki.blackboard.com/sites/international/globalmaster/> (дата обращения : 09.11.2013).
7. **Bradford P.** The Blackboard Learning System // Conference on Instructional Technologies/ – 2006. – P. 61-62.
8. **Eradze M., Laanpere M.** Interrelation between Pedagogical Design and Learning Interaction Patterns in different Virtual Learning Environments // Lecture Notes in Computer Science. Learning and Collaboration Technologies First International Conference, LCT 2014 held as part of HCI International 2014 Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014. Proceedings, Part II. (pp. 23–32).
9. **Kogan, M.S., Shumskaia, S.A.** Development and organization of the distance interactive course in LMS MOODLE as a supplementary resource for preparation for the Unified State Exam in English. In M. Mokryš; S. Badura, & A. Lieskovsky (Eds.), *Proceedings in Global Virtual Conference. 2014 GV- Conf 2014. 7 – 11 April 2014* (pp. 332–36), Zilina: Publishing Institution of University of Zilina. 2014
10. **MOODLE**: официальный сайт: [веб-сайт]. – 2012. – URL: <http://MOODLE.org/> (дата обращения: 13. 05. 2012).
11. **Olsen F.** Getting ready for a new generation of course-management systems // Chronicle of Higher Education. – 2001. – 48. – P. 25-28.
12. **Singh G. K., Doke A., Kumar V., Bhat S., Pedanekar N.** Assessing the Need of Augmenting Video Lectures with Supporting Information // Lecture Notes in Computer Science. Learning and Collaboration Technologies First International Conference, LCT 2014 held as part of HCI International 2014 Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014. Proceedings, Part I. pp. 238–249/

УДК 371.315.014.3

Д.О. Барина

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ЭЛЕКТРОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена проблемам формирования информационной грамотности и компетенции у студентов гуманитарного профиля с помощью электронных дидактических материалов. Отмечается актуальность формирования этих аспектов как составляющих информационной культуры студента. Обосновывается необходимость внедрения электронных ресурсов в процесс обучения семиотике. Приведена структура разработанных электронных обучающих материалов по семиотике. Представлены примеры заданий для развития этих аспектов информационной культуры.

Ключевые слова: непрерывное образование, информационная компетентность, информационная грамотность, информационная культура, ИКТ, профессиональная подготовка, самостоятельная работа, информация, электронные обучающие материалы.

Реформирование российской образовательной сферы сегодня привело общество к выделению приоритетных направлений развития образования. Высшее образование сегодня рассматривается как ведущий фактор социального и экономического прогресса. Модель непрерывного профессионального

образования предполагает присутствие интегрированной образовательной среды, в которой обучающийся может совершенствовать свои навыки, полученные на любом этапе обучения в удобном ему темпе и режиме, т.е. изменение самого стиля обучения. Процесс модернизации образования находит отражение в программах, принятых правительством Российской Федерации, среди которых наиболее значимыми являются: «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», «Национальная доктрина образования до 2025 года», Приоритетный Национальный Проект "Образование" (ПНПО).

Современные изменения в системе образования основаны на последних достижениях науки и техники в области информационных и компьютерных технологий, психолого-педагогические основы которых находят свое отражение в работах Barr Robert, Hutchins Robert, Pepper G., М.А. Акоповой, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, Я.А. Ваграменко, М.Б. Лебедевой, М.П. Лапчика, Е.С. Полат, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт, В.И. Солдаткиной, Ю.Г. Татур и др.

Для развития информационной культуры будущего специалиста процесс обучения в вузе необходимо организовать так, чтобы он стимулировал погружение студентов в работу с информацией, побуждал их сознательно формировать и развивать навыки работы с информацией, давал возможность закреплять полученные навыки в непосредственной учебной деятельности.

Особенно это является актуальным для студентов гуманитарного профиля. Обязательным на сегодняшний день компонентом подготовки специалиста гуманитарной специальности является умение использовать компьютер для решения профессиональных задач, что ставит перед высшим образованием задачу подготовки специалистов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Таким образом, студенты должны обладать системой знаний и умений, информационной культурой, позволяющей грамотно использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Информационная культура включает грамотность и компетентность в понимании природы информационных процессов и отношений; гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации); развитую информационную рефлексию, а также творчество в информационном поведении и социально-информационной активности.

Одними из основных компонентов информационной культуры являются информационная грамотность и информационная компетентность. Проектирование новых форм обучения, безусловно, связано с задачами их целенаправленного формирования.

Очевидно, что понятия информационной грамотности и информационной компетентности частично пересекаются со знанием информационных технологий. Базовая информационная грамотность должна соответствовать умению решать базовые проблемы профессионально

ориентированной учебной деятельности с использованием средств информационных технологий [2].

Она включает в себя умение использовать дидактические материалы, представленные в электронном виде, владение навыками работы с информацией, использование рациональных методов поиска, хранения, обработки информации, владение навыками организации и проведения мероприятий с использованием ИКТ [3].

Что касается информационной компетентности, согласно определению, содержащемуся в глоссарии ФГОС, это способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий, а также эффективно применять эту информацию для решения учебно-познавательных задач [5].

Если информационная грамотность подразумевает непосредственную работу с информацией – отбор, поиск, анализ, чтение, конспектирование, способность учащихся организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее, то информационная компетентность отражает, прежде всего, умение проектировать сложные информационные процессы, использование мультимедиа и гипермедиа средств, владение электронной и Интернет-технологией, умение прогнозировать возможные затруднения и проблемы на пути поиска решения поставленной задачи, умелый перенос имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую незнакомую ситуацию, умение справиться с поставленной задачей при отсутствии помощи извне, оказание помощи другим участникам совместной деятельности, умение отрефлексировать свои действия.

Таким образом, можно сказать, что овладение информационной компетентностью невозможно без навыков базовой информационной грамотности. Сначала учащийся учится работать с первичной информацией, выполняет задания, связанные с ее поиском и анализом, а затем выполняет более сложный проект, творческое самостоятельное задание, побуждающее его использовать полученные навыки, развивать их, применить к решению конкретной задачи.

Нам представляется, что при использовании ИКТ в ходе обучения, занятие становится более эффективным за счёт того, что пробуждает интерес учащихся, а, следовательно, повышает их мотивацию. Данный эффект объясняется тем, что, в отличие от традиционного учебника, учебное пособие, предполагающее использование компьютерных средств, обеспечивает более частую смену видов деятельности. Разнообразие видов учебной деятельности – это важное условие формирования учебно-познавательной и информационной компетенций обучающихся [4].

Согласно принятым в 2010 году Федеральным Государственным стандартам третьего поколения, в настоящее время при реализации компетентностного подхода необходимо уделять большое внимание самоорганизации студентов, применять различные формы самостоятельной работы, в том числе творческой.

В ходе самостоятельной работы или выполнения заданий преподавателя на занятиях компьютерная составляющая предполагает способность студентов не только решать проблему, но и искать наиболее оптимальные пути решения, анализировать, размышлять, уточнять и оценивать полученную информацию для объяснения полученного результата с различных точек зрения.

Направляемый преподавателями и использующий различные приложения, студент усваивает содержание курса на более глубоком уровне, чем, если бы это были просто лекции или чтение дополнительной литературы. Получив полный комплекс знаний в такого рода обучении, студент будет чаще использовать свои мыслительные способности для того, чтобы становиться все более продвинутым пользователем информационных ресурсов, независимо от того, где они хранятся, в каком формате представлены. Таким образом, студент значительно повышает свои возможности в процессе собственного образования.

В рамках исследования были разработаны электронные дидактические материалы по семиотике (рис.1). В качестве объекта исследования выступал процесс подготовки студентов факультета Теоретической и прикладной лингвистики БГТУ им. Д.Ф.Устинова «Военмех» по дисциплине «Семиотика» в системе высшего профессионального образования.

По нашему мнению, информационная грамотность при обучении с использованием электронных дидактических материалов по семиотике достигается, прежде всего, путем определения размеров своих информационных потребностей и запросов в рамках дисциплины при обращении к электронным дидактическим материалам.

Учащийся должен идентифицировать потребность в аккуратной и значимой информации, он должен уметь сформулировать вопросы, определить источники информации и использовать успешные стратегии поиска информации. Найдя подходящую информацию, учащийся должен определить ее точность, разобраться в том, где факты, а где мнения, и отбросить несоответствующую информацию.

В процессе обучения студенты работали над индивидуальным семиотическим объектом, что предполагало формирование персональных информационных запросов (рис. 2). Наибольшее количество часов отводилось на поиск, изучение и презентацию информации, анализ научных публикаций и данных по выбранным темам. Творческая самостоятельная работа включала самостоятельно выполняемые поисковые задания с использованием электронных ресурсов, что способствовало формированию информационной компетентности.

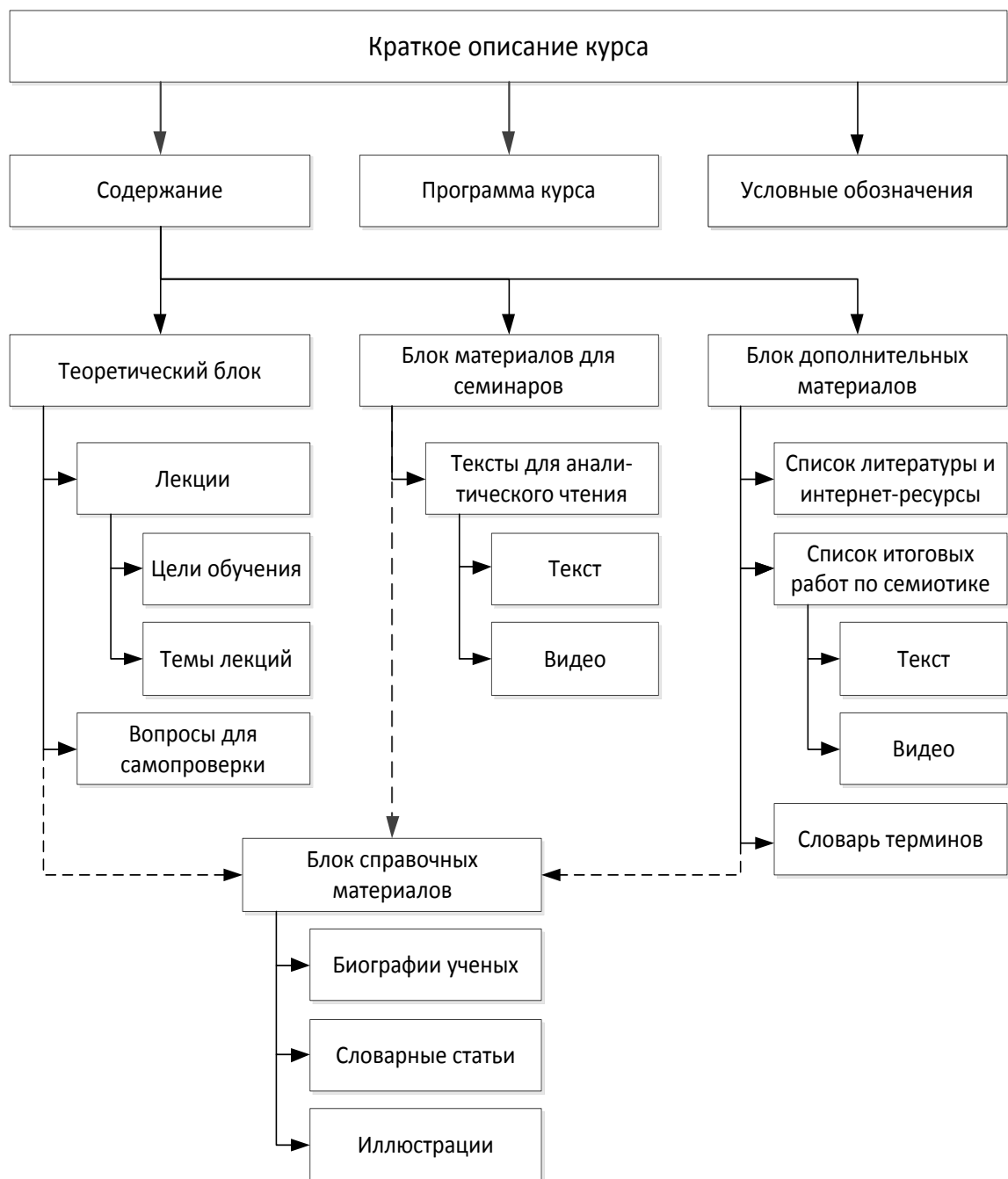


Рис.1. Структура разработанных электронных обучающих материалов по семиотике

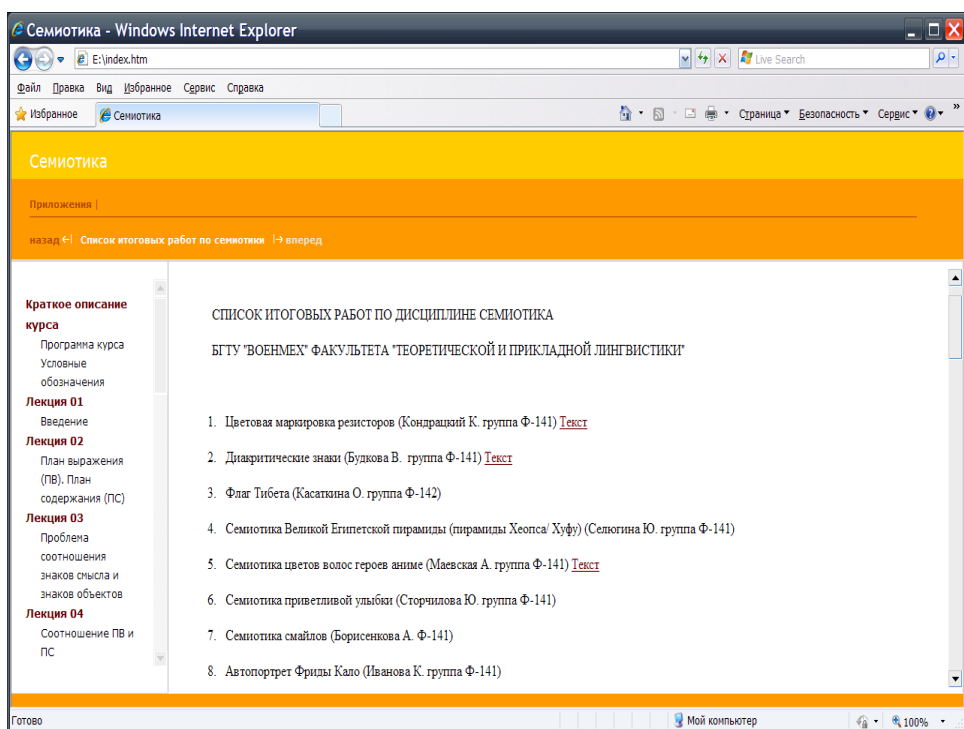


Рис. 2. Пример итоговых работ. Блок дополнительных материалов

Для подготовки своего семиотического анализа студент должен был произвести поиск необходимого материала в Интернете, ориентируясь на пройденный раздел, определить актуальные для своего семиотического объекта термины, используя блок теоретического материала, найти дополнительную информацию, опираясь на примеры итоговых работ других студентов, а также на справочную информацию.

Далее студент выполнял анализ объекта, состоящий из нескольких этапов: этимологическая и историческая справка о выбранном семиотическом объекте; форма и материал плана выражения; форма и материал плана содержания; синтактика; синтагматика; парадигматика; прагматика; коннотации; осечки и препятствия. Примеры выполнения такого задания представлены в виде видеофайлов и текстовом формате. Определения терминов, встречающихся в анализе, представлены в тематическом словаре.

Получение доступа к необходимой информации по семиотике осуществлялось за счет структурированного материала и словаря, а также за счет Интернет-ссылок на полезные по дисциплине источники. Использование систем навигации, мультимедиа и гипермедиа, текстового и графического редакторов, работа в формате HTML способствовала развитию компьютерной грамотности.

Для успешного выполнения работ, студентам предлагалось использовать различные блоки электронных материалов.

Для оптимальной подготовки к семиотическому анализу студенты также выполняли тестовые задания после каждой пройденной темы. Использование ресурсов сети Интернет предусмотрено таким образом, чтобы

учащиеся ориентировались на предложенные сайты для своих поисковых запросов по дисциплине в блоке справочных материалов. Кроме того, для успешного выполнения задания, предполагалось активное использование блока дополнительных материалов для написания итоговой работы: видеофайлы, справочные материалы, подсказки, словарь.

Самостоятельная работа с электронными ресурсами, на наш взгляд, позволяет учащемуся не только развивать информационную грамотность и компетентность, но и заниматься в своем индивидуальном темпе и стиле, активизирует самостоятельное мышление и способствует более эффективному усвоению материала и формированию семиотической компетенции.

Однако прежде чем приступить к использованию приемов самостоятельной творческой учебной деятельности, необходимо убедить учащихся, что владение данными приемами значительно повысит результативность и эффективность их работы, сократит время на выполнение различных заданий.

Необходимо организовать самостоятельную работу студентов «в соответствии с принципами автономности, доступности и посильности и учета индивидуальных особенностей» [1: 24]. Можно сделать вывод, что в задачи преподавателя входит создать у учащихся положительную мотивацию к осуществлению самостоятельной учебно-познавательной деятельности и продемонстрировать приемы этой деятельности с использованием электронных ресурсов.

Работа с информационными массивами, умение найти информацию, грамотно ее проанализировать и использовать в целях познания становится одним из видов самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Информационная грамотность и информационная компетентность формируются в процессе самостоятельной работы с электронными материалами, поскольку учащийся, вместо того, чтобы пассивно воспринимать информацию, предъявляемую преподавателем, самостоятельно находит и анализирует необходимые ему данные. Это позволяет взаимодействовать «активным методом», при котором учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока, и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока.

Безусловно, эффективность формирования информационной грамотности и компетентности личности возможна при условии целенаправленного педагогического воздействия и систематического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Использование электронных ресурсов стало основным подходом в совершенствовании дидактических средств обучения в высшей школе в последние годы, и предоставляет, на наш взгляд, неограниченные возможности для формирования информационных знаний, умений, навыков, грамотности и ключевых компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Белякова Н.М.** Формирование социокультурной компетенции студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – СПб., 2008. – 24 с.
- 2. Зайцева Е.М.** Технология управления развитием информационной компетентности студентов радиотехнических специальностей: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 19 с.
- 3. Малинина И.А., Ларцов С.В.** Комплексное использование средств дистанционного обучения иностранному языку в вузе: Моногр. Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. – 157 с.
- 4. Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины иностранный язык) : дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.08 / Н.В. Попова. – Санкт-Петербург, 2012. – 585 с.
- 5. ФГОС ВПО третьего поколения / Российское образование: федеральный портал.** – М. – 2009. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=791> (дата обращения: 25.05.2014).



ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'246.2:316.772.4

О.В. Легостаева

Государственный университет –
учебно-научно-производственный комплекс, г. Орёл

ОБУЧЕНИЕ БИЛИНГВИЗМУ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Приводится дефиниция термина «билингвизм», освещаются различные виды, этапы, условия формирования и развития этого явления, рассматривается вопрос об «интервенции» элементов английского языка в языковые системы других языков. В статье также поднимается проблема толерантного сосуществования двух языков и культур в определённых социальных условиях и грамотного обучения и воспитания индивида в билингвальном сообществе.

Ключевые слова: билингвизм, язык-посредник, вторичная языковая личность, родной язык, иностранный язык, межкультурная коммуникация, диалог языков и культур.

По данным ряда исследований, билингвов (двухязычных) в мире больше, чем монолингвов и, таким образом, билингвизм в современном мире следует признать весьма распространенным явлением. Известно, что к настоящему моменту детский билингвизм охватывает почти половину детей на нашей планете. Можно предполагать, что эта тенденция будет расти и дальше. Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры». Такое общение происходит, как правило, при помощи языка-посредника, которым пользуются представители разных языковых сообществ.

Слово «билингвизм» происходит от двух латинских: *bi* – «двойной», «двоякий» и слова *lingua* – «язык». Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками. Отсюда, билингв – человек, который может разговаривать на двух языках.

Билингвизм рассматривается исследователями (В.Н. Комиссаров, И.А. Зимняя, Р.К. Миньяр-Белоручев, В.А. Аврорин, Л.В. Щерба) как знание двух языков, владение ими и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. Во всех случаях билингвизм рассматривается как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую новую языковую (знаковую) систему, умение использовать её в ситуации общения, коммуникации (коммуникативный аспект). В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира (социокультурный и лингвокультурный аспекты).

Двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого.

В психолингвистике по-другому обозначают приобретение и владение очередности языков: Я1 – первый язык, или родной, и Я2 – второй язык, или приобретенный. Вторым языком иногда впоследствии может вытесняться первый, если он является доминантным в данном языковом окружении. Различают два вида билингвизма:

- 1) естественный (бытовой);
- 2) искусственный (учебный).

«Естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде, которая включает в себя радио и телевидение при спонтанной речевой практике. Осознание специфики языковой системы может не происходить. Вторым языком при искусственном билингвизме осваивается в учебной обстановке, при этом необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приемов».

В зависимости от условий усвоения второго языка, Л.В. Щерба различал два типа двуязычия, представляющие собой, в сущности, два крайних случая двуязычного речевого поведения: чистое двуязычие, т.е. случай независимого сосуществования в сознании билингва двух языковых систем, и смешанное двуязычие, когда каждый элемент одного из языков оказывается связанным с соответствующим по смыслу элементом другого языка [11]. В этом случае предлагается различать автономный и параллельный виды билингвизма: при автономном языке усваиваются субъектом без последовательного их соотнесения между собой, при параллельном билингвизме овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком.

Две системы языков у билингва находятся во взаимодействии. Исходя из гипотезы У. Вайнрайха, предложившего классификацию двуязычия по трем типам, основанную на том, как усваиваются языки: составной билингвизм, когда для каждого понятия есть два способа реализации с учётом:

- а) соотношения языковых систем, а именно, смешанный;
 - субординативный (билингвизм, при котором наличествует доминантный язык, язык мышления, как при школьном типе обучения иностранному языку), т.е. субъект владеет одним языком лучше, чем другим,
 - координативный (при котором нет доминирующего языка, т.е. билингв владеет разными языками в равной мере свободно, такой тип обычно развивается в ситуации иммиграции) [3];

б) степени использования обоих языков, т.е. активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) и пассивный (чаще обращается к одному из языков);

в) наличие языковой среды, а именно, контактный (наблюдается при поддержании билингвом связи с носителями языка) и неконтактный (отсутствие такой связи).

Знание языка может быть сознательным и бессознательным. На родном языке мы говорим обыкновенно совершенно бессознательно, т.е. мы

говорим, не думая, как говорим, что и вполне естественно: мы разговариваем для сообщения наших мыслей и чувств собеседнику и думаем, конечно, об этих последних, а не о языке, который является лишь орудием общения. Однако уже когда мы употребляем собственный литературный язык, мы вынуждены думать об этом орудии, выбирая наиболее подходящие слова и обороты для выражения наших мыслей. Когда же мы обучаемся этому литературному языку, то сознательность совершенно необходима: мы должны выучиться писать и говорить не совсем так (а иногда и очень не так), как говорили детьми в семейном кругу. Знание родного литературного языка обыкновенно бывает сознательным сравнением двух языков – родного разговорного и родного литературного, подлежащего усвоению. Всякое познание возможно лишь при столкновении противоположностей – это основной закон диалектики, который находит себе полное применение и в языке лишь в смешанном типе двуязычия, где сам факт постоянного чередования двух языковых форм все время побуждает к сравнению, а, следовательно, и к большему осознанию их значения.

Обычно два языка бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Поэтому в определении билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным, причём это не обязательно первый по времени усвоения язык. Соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка, если будут созданы соответствующие условия: один из языков может частично деградировать (языковая аттриция), перестать развиваться (фоссилизация), вытесниться из употребления (смена языка), забыться, выйти из употребления (языковая смерть); либо, наоборот, язык может возрождаться (ревитализация), поддерживаться (сохранение), доводиться до уровня официального признания и употребления (модернизация). Эти положения касаются не только отдельных говорящих, но и языковых сообществ.

Все же обычное требование – достаточно регулярно пользоваться каждым из языков, сравнительно много читать, писать, понимать, говорить, быть знакомым с культурой, представленной данным языком. Но и такая хорошая компетентность в языке не гарантирует того, что каждый из усвоенных языков будет известен человеку во всех сферах его употребления: например, на одном языке человек понимает юмор, диалектные различия, знает фольклор, на другом – сленг, жаргоны, осваивает современную литературу; на одном легче говорить на политические и религиозные темы, на другом – на бытовые и эмоциональные; на одном легче читать и писать, на другом – понимать и говорить. Кроме того, люди вообще обладают разными языковыми способностями и даже при создании оптимальных условий для усвоения обоих языков не всегда могут овладеть каждым из них одинаково

хорошо и на максимально высоком уровне. Другие даже при ограниченном доступе к общению с носителями языка усваивают иной язык очень хорошо.

В последнее время учёные уделяют особое внимание выявлению и описанию особенностей процесса языкового развития индивида при изучении разных языков. Теории вторичной (многоязычной) языковой личности предполагают обращение к лингвистическому и речевому опыту в родном языке, изучение процессов взаимодействия языков (механизма билингвизма), межкультурной специфики ситуации общения [1; 4; 5]. Если развитие базовой языковой личности происходит неосознанно, то формирование вторичной языковой личности – процесс искусственный, сознательный (за исключением случаев длительного пребывания индивидом в иноязычной среде).

Формирование вторичной языковой личности происходит при изучении иностранного языка: усвоение правил, языковых элементов. Вторичная языковая личность трактуется как «совокупность способностей человека к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [5]. Вторичная языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого иностранного языка, т.е. «языковой картины мира» носителя языка и глобальной, концептуальной картины мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Речевое функционирование вторичной языковой личности зависит от уровня развития механизма билингвизма. Механизм билингвизма включает процессы производства, восприятия, понимание речевых произведений, принадлежащих к двум языковым системам. Билингвом является человек, «способный употреблять для общения две языковые системы» [4]. Вторичная языковая личность проходит в своём развитии следующие этапы:

- 1) рецептивный билингвизм (понимание речевых произведений, но неумение порождать собственные);
- 2) репродуктивный билингвизм (умение воспроизводить прочитанное на низком языковом или речевом уровне);
- 3) продуктивный билингвизм (умение порождать речевое произведение, осмысленность, правильность, творческое построение речи).

Факторами развития механизма билингвизма выступают обучение и языковая среда. Согласно Г. И. Богину, модель вторичной языковой личности ориентирована на базовую и является её «материальным» и «структурным слепком» [2]. Овладевая вторым языком, индивид проводит структурные аналогии с родным языком, выделяет похожие правила. При усвоении помогает «материальный слепок» с известного уже предмета – родного языка. При формировании готовности пользоваться вторым языком, необходимо ориентироваться на опыт использования и развития тех структурных отношений и зависимостей, которые присущи модели базовой языковой личности – «структурный слепок». Структурный слепок осуществляется быстрее, так как требует выполнения меньших по объёму упражнений, чем при формировании того или иного умения при изучении

русского языка. Например, человека, умеющего читать на родном языке, не приходится обучать выделению графического слова, поэтому сокращается обучение звуко-буквенным соответствиям. Система связей внутреннего лексикона на родном языке помогает легче накапливать иноязычную лексику. Эффективность образования слепка максимальна на уровнях адекватного выбора и синтеза. Это связано не с «материальным слепком», т.е. сходством языков, а со сходством их носителей. Так, английский школьник едва ли до пятнадцати лет сможет установить, что *this poor tender-hearted creature* – отрезок теста с текстовыми средствами, опредмечивающими романтизм. Русский студент видит это уже в начале занятий по английскому языку, так как «это бедное нежное создание» есть русская фраза, в которой распознаются те же опредмечивающие текстовые средства. Таким образом, уровень развития базовой языковой личности на основе родного языка предопределяет развитие вторичной языковой личности. Р. К. Миньяр-Белоручев представляет языковое развитие индивида как «переход субординативного билингвизма в координативный с двумя понятийными базами, при котором происходит параллельное использование двух языковых систем» [7]. В становлении механизма билингвизма он выделяет ряд особенностей:

- возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков (на примере многозначных слов);
- возможность создания ложной связи иноязычного слова с семантической системой родного языка;
- закон о доминантном языке как причине фонетической, лексической, грамматической, лингвострановедческой интерференции.

Н.В. Барышников одним из аспектов проблемы взаимодействия родного и иностранного языков считает «минимизацию интерферирующего действия родного языка» [1]. Различия между языковыми явлениями не всегда осознаются студентами, и они переносят в иноязычную речевую деятельность определённые речевые операции из речевой деятельности на родном языке. Отрицательное влияние навыков родного языка на формируемые иноязычные навыки является межъязыковой интерференцией. Для преодоления интерферирующего влияния родного языка учёные Л.В. Щерба [11], А.В. Ярмоленко [12], Р.К. Миньяр-Белоручев [8], Я.М. Колкер [6] рекомендуют использовать сознательно-сопоставительный метод изучения иностранного языка. Сопоставление и дифференциация единиц языка в процессе речевого выбора важны для формирования билингвальной личности. Умение сопоставлять и дифференцировать языковые единицы в процессе порождения текста необходимы на всех языковых уровнях порождения: на лексическом (выбор слова для более точной передачи мысли, замысла), на грамматическом (выбор предложения той или иной структуры), на уровне текста (выбор типа текста, стиля, композиции в соответствии с замыслом). Лингвистический опыт в родном языке оказывает положительное влияние на процесс овладения иностранным языком. Он проявляется в том, что по мере становления билингвальной личности обучаемый самостоятельно, без дополнительного

обучения, осваивает по аналогии языковые явления иностранного языка с помощью универсальных терминов, грамматических категорий. Усвоение языка невозможно без обращения к культуре народа.

Как справедливо отмечал Эдвард Сепир, подобно культурам, языки редко бывают «самодостаточными»: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках» [9]. В силу ряда социально-исторических причин, английский язык уже давно опередил все другие языки по распространенности и популярности в мире и стал всеобщим «*lingua franca*» в большинстве стран. Повышение роли английского языка в мире называют «интеллектуальной катастрофой» в связи с вытеснением роли других языков, либо в связи с «интервенцией» элементов английского языка в языковые системы других языков. Многовековая целенаправленная политика экспорта английского языка во многие страны мира, исходившая, прежде всего, из имперских интересов Великобритании прошлого, а также современная политика исключительно английского языка в англоговорящих странах с многонациональным населением (например, в США) привела к еще более интенсивному развитию билингвизма и созданию целой серии вариаций на тему английского языка – его многочисленных вариантов, известных под названием *New Englishes* или *World Englishes*.

Языковая вариативность, вызванная контактом английского языка с множеством языков мира, заслуживает пристального внимания ученых главным образом потому, что социальный эффект этого явления весьма важен. В США, например, английский язык, используемый иммигрантами в обществе, маркирован значительным воздействием их родного языка. Акцент в английской речи иммигрантов имеет сильный отрицательный социально-коммуникативный резонанс. Повышенные требования к владению нормативной английской речью при приеме на работу породили создание множества институтов в США, занятых исправлением нежелательного акцента в речи людей, выходцев из других стран, вынужденных овладевать «официальным английским» для обеспечения успешной карьеры в американском обществе. Многие зарубежные ученые заняты изучением «синдрома иноязычного акцента» в связи с потребностью разработки современных технологий по уменьшению степени «чужого качества» в речи. Иноязычный акцент представляет собой одно из распространенных явлений языковой вариативности, наблюдаемых в речи некоренного населения многих стран.

Языковая вариативность рассматривается лингвистами как объективное имманентное свойство языковой системы, затрагивающее все выделяемые в языке подсистемы и единицы в плане формы и содержания, в синхронии и диахронии, а также внутрисистемные отношения и отношения «язык – внешний мир». Однако понятие вариативности не является собственно лингвистическим. Оно применимо при рассмотрении структуры и функционирования различных сфер действительности. На одной из представительных отечественных конференций, посвященных проблеме

языковой вариативности, отмечалось, что термин «вариативность» определяется учеными по-разному: «частичная изменчивость», «способность к видоизменению», «процесс видоизменения» и т.д. Непременной основой вариативности является некоторый инвариант, сохраняющий тождество самому себе в серии видоизменений объекта (предмета, явления или отношения) и объединяющий эту серию в тождество более высокого ранга. Явления языковых изменений пронизывают всю систему языка и ее реализацию в речи. В любом языке постоянно происходят видоизменения частных при сохранении главного (общего, инвариантного). Согласно теории «языкового дрейфа», предложенной Сепиром, язык движется во времени и пространстве по своему собственному течению; индивидуальные вариации речи движутся в определенном направлении, предопределяемом «дрейфом» языка: «У языкового дрейфа есть свое направление... в нем закрепляются только те индивидуальные вариации, которые движутся в определенном направлении, подобно тому, как только некоторые движения волн в бухте соответствуют приливу и отливу. Дрейф языка осуществляется через неконтролируемый говорящими отбор тех индивидуальных отклонений, которые соответствуют какому-то предопределенному направлению» [9].

Основные понятия теории вариативности отражены в терминах «вариативность», «вариантность», «варьирование», «вариант», «инвариант», «константность», «норма». Первые два термина обычно употребляют синонимично. Выделяют их широкое и узкое толкование. Вариативность в широком смысле обозначает всякую изменчивость, модификацию. При таком понимании нет необходимости в противопоставлении варианта инварианту. В узком смысле вариативность определяется как «характеристика способа существования и функционирования единиц языка в синхронии». Здесь рассматривается дихотомия «вариант-инвариант», где инвариант выступает в качестве абстракции, носителя признаков класса, отвлечения от конкретно реализуемого набора вариантов. Д.А. Шахбагова употребляет термины вариативность и вариантность дифференцированно. При этом рассматриваются два вида варьирования: варьирование языковой системы и варьирование единиц языка – зафиксированные в выделении двух пар противопоставлений: «вариативность-целостность», «вариантность-константность» [10]. Подобный подход обеспечивает концентрацию внимания исследователя на неизменных свойствах языка, на его тождестве самому себе во времени и пространстве.

Можно, на наш взгляд, рассматривать вариативность, в отличие от вариантности, как динамику, процесс развития и изменения языка, а вариантность – как результат вариативности (динамических изменений в языке), находящий отражение в самой системе языка и проявляющийся в наличии определенных вариантов данного языка. Вариативность всегда указывает на наличие способности к видоизменению, в речи это наиболее ярко проявляется в языковой экспрессии. Вариантность уже зафиксирована в

языке, вариативность же обладает потенциальной движущей силой, которая постоянно живет и вызывает те или иные языковые изменения.

Современные языки являются результатом целого ряда внутриязыковых и внеязыковых изменений. Во многих отечественных и зарубежных работах лингвистов по истории языка говорится о вариативности и динамизме языковых изменений. Динамическая сущность языка проявляется в определенных законах фонетической, лексической и грамматической вариативности в каждом конкретном языке. Реальные механизмы языковых изменений определяются как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами.

Все живые языки постоянно находятся в процессе изменения. Вариативность свойственна единицам различных уровней: лексического, морфологического, фонологического и т.д. Особый интерес представляет собой языковое варьирование на фонетическом уровне речи, подверженном влиянию множества как лингвистических, так и экстралингвистических факторов.

Среди факторов лингвистической вариативности чаще всего называют следующие: 1) социолингвистическая вариативность (влияние социальных изменений и социальной мобильности на развитие языка, включая уровень социальных отношений и уровень официальности и т.д.); 2) текстуальная вариативность (взаимодействие жанра и темы текста, его лингвистической экспрессии, включающей ситуацию дискурса и способ передачи информации); 3) региональная вариативность (различия и сходства региональных разновидностей языка, включая явления языкового контакта); 4) индивидуальная вариативность.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки.

Поскольку опыт языкового общения у двуязычного ребенка намного шире, он больше интересуется этимологией слов. Он рано начинает осознавать, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Иногда дети придумывают собственную этимологию слов, сравнивая два языка.

Если родители не уделяют внимания речевому развитию ребенка, то есть не планируют, на каком языке общаться с ребенком, смешивают языки, то ребенок будет делать очень много ошибок в обоих языках. Для того чтобы избежать этого, необходимо заранее продумывать, как будет проходить общение на каждом языке. Наиболее благоприятным для формирования билингвизма является вариант, при котором общение на обоих языках происходит с рождения.

В связи с этим, необходимо формирование школ, в которых отдавалось бы предпочтение стратегии интеграции, то есть необходимо, чтобы в процессе обучения уделялось внимание не только одной, например российской, но и общечеловеческой культуре. Речь идет об образовании, которое способствовало

бы сохранению собственного языка и культуры и толерантному отношению к культуре страны проживания. Важно сформировать позитивное восприятие обеих культур и языков. К тому же русский язык изучают не только русские дети, но и те, чьи родители причисляют себя к другим этническим группам (евреи, татары, армяне и т.д.). Ученые из Петербурга дали таким школам название «школа диалога культур».

Подводя итог вышеизложенным фактам, можно сделать вывод о том, что билингвизм как коммуникативный феномен является широко распространенным явлением, являясь при этом одним из ключевых понятий лингвистики, социолингвистики, психолингвистики.

При обсуждении вопросов билингвизма в теоретическом языкознании, как правило, речь идет и о взаимодействии разных языков, что расширяет рамки анализа билингвизма за счет теории межкультурной коммуникации.

Ядром межкультурной коммуникации является коммуникативная компетенция, которая во многом связана со сформированностью у человека переводческих навыков.

Коммуникативная компетенция, отражающая картину иноязычного общения личности, представлена в нашей работе совокупностью языковой, речевой и социокультурной компетенций.

Формирование коммуникативной компетенции происходит в процессе обучающей коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 19-27.
2. **Богин Г.И.** Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: дис. д-ра филол. наук: 10. 01. 01 / Г.И. Богин. – Калинин, 1985. – 326 с.
3. **Вайнрайх У.** Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты – М., 1972. – С.25-60.
4. **Верещагин Е.М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 170 с.
5. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
6. **Колкер Я.М.** Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – Рязань, 1997. – 262 с.
7. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Как стать переводчиком / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Стелла, 1994. – 43 с.
8. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. – 1991. – №5. – С.14-16.
9. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
10. **Шахбагова Д.А.** Фонетическая система английского литературного языка – целостность, устойчивость, вариативность: автореф. дис... д-ра филол. наук / Д.А. Шахбагова. – М., 1986. – 38 с.
11. **Щерба Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
12. **Ярмоленко А.В.** Способность к многоязычию / А.В. Ярмоленко, Л.: Ун-т. им. А.А. Жданова, 1962. – 120 с.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО КАК
ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ
В СТРАНАХ ЕВРОПЫ И АЗИИ

Многочисленные культурные сообщества приспособливают английский язык для своих жизненно важных целей, вызванных процессами глобализации. Факты свидетельствуют о растущей толерантности по отношению к параллельным стандартам, гибкости и изменчивости английского языка, которым пользуются жители планеты. В статье рассматривается статус английского языка в современную эпоху глобализации и механизмы, обеспечивающие эффективность английского языка как средства международного общения.

Ключевые слова: варианты английского языка международного общения, *lingua franca*, лингвокультурные особенности, стандартный английский язык, интерференция, языковые уровни, прагматические стратегии

Английский язык не только влияет на другие языки, но и сам испытывает интенсивное воздействие. В настоящее время мы становимся свидетелями появления новых вариантов английского (*New Englishes*), которые возникают в результате контактов с местными языками. Глобальный английский является продуктом экономической глобализации, а также развития коммуникационных и информационных технологий. Одна из основных областей применения английского языка – сфера специального использования: от контроля авиасообщений до микробиологии и международных финансов. В каждой из этих областей используется своя специальная терминология и языковые регистры. Другой средой являются многочисленные культурные сообщества, которые приспособливают английский язык для своих жизненно важных целей, вызванных процессами глобализации. Факты свидетельствуют о растущей толерантности по отношению к параллельным стандартам, гибкости и изменчивости английского языка, которым пользуются жители планеты.

Лингвисты, которые работают над стандартизацией использования английского языка в странах Европейского Союза, ввели понятие «английский язык как *lingua franca* для Европы» (*ELFE*). Цель *ELFE* – сделать английский язык более "совместимым" с другими европейскими языками, адаптировать его для использования в качестве европейского *lingua franca*. Существующие формы английского языка, такие как, например, Британский Английский или Американский Вариант английского, не могут быть приняты в качестве языка международного общения, поскольку они создают ряд проблем. Эти проблемы связаны с фонетическими, орфографическими, лексическими и лингвокультурными особенностями

английского языка, которые представляют определенные трудности для изучающих и использующих английский как иностранный [5].

В связи с этим интересно рассмотреть механизмы, обеспечивающие эффективность английского языка как средства международного общения.

Во-первых, оказалось, что некоторые варианты английского языка международного общения (АЯМО) доступны для понимания в большей степени, чем варианты носителей британского, американского английского и т.д. Кроме того, строгое соблюдение норм определенного стандарта не обязательно ведет к взаимопониманию. Пользователи АЯМО с успехом привносят в АЯМО некоторые лингвистические элементы из своих родных языков и игнорируют некоторые характерные особенности английского языка, вызывающие трудности в процессе его освоения, но не влияющие на взаимопонимание. Так, в АЯМО идеальное произношение не играет существенной роли, если оно не влияет на понимание. В европейских языках, за исключением испанского, греческого и исландского, отсутствуют межзубные фрикативные звонкие и глухие звуки, обозначаемые сочетанием букв *th*. Французы заменяют их звуками /s/ и /z/; скандинавы – звуками /t/, /f/ или /d/. Исследования показывают, что правильная артикуляция при произнесении /th/ не имеет значения в АЯМО.

Трудность представляет наличие в английском языке большого количества гласных звуков, для усвоения которых необходимо длительная практика в артикуляции и аудировании. Различная долгота гласных остается критическим моментом для понимания (например, *ship* и *sheep*, *seek* и *sick*) [2].

Во-вторых, в межкультурном общении важно учитывать прагматические стратегии. Злоупотребление идиоматикой затрудняет общение, так как для понимания идиом необходимо владеть специфической лингвокультурной информацией. Кроме того, носители английского языка в своем стремлении выразить мысль наиболее понятно зачастую прибегают к разговорному неформальному стилю, который изобилует «простыми» короткими англосаксонскими словами, представляющими наибольшую трудность для понимания. В контекстах *lingua franca* более понятен официальный, формальный стиль. В нем преобладает лексика, заимствованная в английский язык из латыни, которая легко распознается всеми европейцами.

Язык оказывает существенное влияние на мировоззрение человека. В лингвистике широко известна гипотеза Сепира-Уорфа, согласно которой структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира. Изучая иностранный язык, можно невольно перенять и национальные предубеждения, отразившиеся в этом языке. Например, в английском языке существует немало фраз, в которых со словом *Dutch* связаны негативные коннотации: *double Dutch* (тарабарщина, галиматья), *Dutch bargain* (сделка, выгодная лишь для одной стороны), *Dutch courage* (храбрость во хмелю, пьяная удаль, море по колено), *in Dutch* (в тяжелом, затруднительном положении). Употребление слова *Dutch* с отрицательным значением восходит к англо-голландской конкуренции на морях и войнам в 17 веке. Явления подобного рода можно встретить и в других языках, но для

lingua franca, цель которого не отражать этнокультурную самобытность, а способствовать международному общению, это недопустимо. В английском, как и в других языках, есть немало культурно-специфических фраз, заимствованных, например, из видов спорта, распространенных главным образом в англо-говорящих странах (бейсбол и крикет): *out in left field* (заблуждаться, не понимать, что говорить), *playing with a straight bat* (открытая, честная игра) и другие.

Большинство европейцев, используя английский язык в качестве средства международной коммуникации, не хотят перенимать традиции и обычаи жителей Великобритании и США, поэтому одна из задач ELFE – исключить выражения с культурно-специфическими ассоциациями.

Среди всех европейских языков английский отличается самой сложной орфографией. Орфографические ошибки – довольно распространенное явление и среди носителей английского языка, а иностранцы испытывают трудности при преобразовании письменного текста в устный. Иностранцы, особенно японцы, нередко выбирают несоответствующие, неподходящие английские слова для обозначения некоторых понятий, в результате чего носители английского языка их не понимают. Французы часто не обращают внимания на то, что многие понятия, вполне естественные для них, в английском языке либо отсутствуют вообще, либо имеют другое значение. Примером являются межъязыковые омонимы, такие как французские и немецкие слова *actuel* (aktuell) и *eventual* (eventuell), которые в АЯ означают не *actual* и *eventual*, а скорее – *current* и *possible*.

В Азии одной из причин использования английского языка в качестве *lingua franca* является его статус в остальном мире. В составе населения Азии нет такого большого количества носителей английского языка, как на других континентах, но с давних пор английский язык служит там главным средством общения сначала с Британской Империей, затем с США.

В настоящее время на территории одиннадцати стран (Индия, Бангладеш, Непал, Пакистан, Шри-Ланка, Малайзия, Бруней, Индонезия, Сингапур, Филиппины и Гонконг) английский язык служит средством общения миллионов людей. В странах Западной Азии (Иордания, Ливан, Кувейт, Палестина, Саудовская Аравия, страны Персидского залива, Йемен, Египет, Израиль) английский является языком высшего образования и широко распространен среди профессионалов, работающих в мировом масштабе. Примечателен тот факт, что во многих арабских странах предпочитают преподавателей английского языка из Южной Азии.

В Индокитае (Таиланд, Вьетнам, Камбоджа и Лаос) английский язык процветает в сферах коммерции и туризма, он также пришел на смену французскому как язык элиты общества. Однако к югу от Индокитая ситуация иная. В Малайзии, Брунее, Сингапуре и Индонезии английский используется как *lingua franca* во всех слоях общества. Кроме того, в Малайзии и Индонезии словарный состав английского языка служит источником создания терминов для стандартных вариантов малайского языка – *бахаса* – в Малайзии и Индонезии.

В Сингапуре английский является одним из официальных языков (наряду с малайским, мандаринским и тамильским) и единственным языком, на котором говорит вся молодежь Сингапура. Благодаря образовательной политике молодежь в Сингапуре свободно владеет престижным стандартным вариантом британского английского, а также местным вариантом английского, за которым закрепилось название «Singlish». Обстоятельства складываются таким образом, что в недалеком будущем жители этого островного государства станут носителями английского языка.

Япония, Китай и Корея (включая Северную Корею) сделали свой выбор в пользу английского языка как иностранного. На протяжении многих лет Япония и Южная Корея целенаправленно вкладывали средства в закрепление английского языка как иностранного в системе образования. Причем акцент делается преимущественно на американском варианте. Английский язык прочно вошел в самые разнообразные сферы жизни этих стран, особенно в Японии. Японцы педантично и в целом успешно работают над письменной формой языка, однако испытывают большие трудности в восприятии на слух и говорении. Одной из причин такого положения дел является тенденция приспосабливать английские слова к слоговой и звуковой структуре японского языка.

В Китае и Таиланде также отдают предпочтение английскому языку. В народной республике Китай насчитывается миллион учителей английского языка. По приблизительным подсчетам, среди населения Китая и Индии вместе взятых более полумиллиарда человек изучают и пользуются английским языком. Таким образом, в демографическом отношении на азиатском континенте пользователей английского языка больше, чем во всем мире [3].

Исследование английского языка как языка-посредника между культурами является чрезвычайно важной задачей, поскольку язык – это своего рода ключ к культуре, путеводитель в социальную действительность, «руководство к пониманию культуры» [1], а главной формой передачи этнокультурной информации является слово, лексическая система, позволяющая проводить обмен культурными сведениями. Этот лингвистический феномен требует особого рассмотрения не только в аспекте собственно лингвистических характеристик, особых универсалий, но и в аспекте отражения особенностей языков, носители которых используют глобальный английский язык для профессионального общения и/или обучения, а также когнитивных характеристик, картин мира и культур, отражаемых этими языками.

Особенности родных языков отражаются в глобальном английском как в зеркале, при этом важно отделить устойчивые элементы английского языка, которые сохраняются, не испытывая интерференции, от специфических изменений лексики, морфологии и синтаксиса стандартного английского языка, возникающих в результате влияния родных языков.

Нами было проведено исследование особенностей английского языка международного общения (АЯМО) в сфере науки на базе текстов по лингвистике, которые представляют собой монографии, учебные пособия,

статьи, доклады, тезисы и аннотации [4]. Авторами текстов являются ученые – представители разных стран мира, таких, как: Германия, Италия, Словакия, Венгрия, Румыния, Индия, Непал, Япония, Китай, Гонконг и др. Предметом нашего исследования являются лингвистические особенности АЯМО. В фокусе внимания – явления, связанные с отклонением от стандартного варианта английского языка, вызванные естественным процессом интерференции.

Анализ текстов выявил различные типы отклонений от нормы, которые можно распределить по следующим языковым уровням: лексический, морфологический, синтаксический. Начнем с последнего.

Синтаксический уровень

Отклонения от нормы в синтаксисе текстов АЯМО наблюдаются в незначительном количестве на уровне словосочетаний, где можно встретить нарушение стандартного порядка слов, типа [...] *vowels undergo raising one degree*, вместо *one degree raising*. Наиболее частотны следующие виды нарушений:

- 1) нарушение согласования подлежащего и сказуемого в числе (... *this book address this problem ...*; *the book examines what seem to be the core postulates of ...*);
- 2) нарушение порядка следования членов предложения, чаще обстоятельства (*there are in Honduras different rules for pronominal address*);
- 3) нарушения в конструкциях с двойным союзом *either/neither ... or/nor* (*Adjectives either end in /-o/ or not; ... which does not affect the aspect of event predicates nor the referentiality of NPs under its scope.*).

Морфологический уровень

На уровне морфологии наиболее частотны случаи употребления активного залога в тех случаях, когда носители английского языка предпочитают использовать *Passive Voice*.

Примеры замены пассива на активный залог

- *the book will finish with an analysis of the conjunction ...*
- *This part also has in view coordination and subordination, ...*
- *... this study traces the development ...*
- *Intermediate Bengali could be use profitably during the second year of language study in conjunction with a Bengali Prose Reader*
- *the study closes with a diachronic question ...*

Достаточно часто встречаются нарушения:

- 1) в использовании единственного и множественного числа имен существительных

- *several thousands of clay tables*
- *for examples ...*
- *until recent times ...*
- *Part 2 presents in detail the author's own phonological analysis.*

- A language survey has been conducted in some *detail* on the varieties of Yunnanese.

2) в употреблении артиклей

- ... about *eliciting* data ...

- ... by *the* different linguistic schools ... the painful impression of entering a battlefield where her/his first task is ...

- Chapter 2 presents *an* analysis of the standard forms ...

- This is *a* interdisciplinary study ...

3) при выборе части речи:

- ... as a means of *morphologically disambiguating* the subject and object.

- ... papers submitted for *publication consideration* ...

- Part I provides background about the morphology of Polish, as well as *introducing* and *motivating* the methodology of description.

- ... a language *isolate* spoken in Central Siberia.

- It is also *selectively* in depth because ...

- ... for general or *specialist* purposes.

- ... statements about the actual *workings* of these functions ...

4) при выборе предлогов (зачастую не учитывается переходность/непереходность глагола)

- advise *about* effective working methods and patterns of organization.

- ... the utterance intonation contour *into* major intonation groups ...

- subjectivity inherent *to* the Japanese language.

- It (the course) can be completed *in* a year ...

- This course is directed *at* anyone who wishes to study...

- ... investigation *into* the citation tones ...

- ... ethnic groups inhabiting *in* Yunnan province ...

Отклонения от стандартного варианта английского языка во всех перечисленных случаях на данном уровне явно указывают на различия в составе грамматических категорий и способах их выражения в разных языках.

Лексический уровень

Исследование выявило наибольшее число нарушений нормы при выборе лексических единиц для обозначения тех или иных понятий. В процессе анализа текстов АЯМО в области лингвистики встретилось огромное количество примеров такого рода нарушений. Однако при более тщательном рассмотрении каждого конкретного случая появилась мысль о целесообразности учета авторских окказионализмов, которые нередко встречаются и в работах подобного рода, написанных носителями английского языка. Таким образом, от немалой доли примеров пришлось отказаться и, тем не менее, количество случаев отклонения от нормы на уровне лексики превышает показатели языковых уровней, описанных выше.

Примеры нарушения норм на лексическом уровне

- All *topics* (points/issues) are *accompanied* (supplied) by clear examples.
- It is *decided* by a larger size of resetting of pitch span.
- ... it enables linguists *to gain an insight* into the case system ...

- the *remainder* of the book will be devoted to Mandarin syntax.
- The study *displays* its unique contribution in ...
- ... a questionnaire on attitude and usage *using* thirteen respondents ...
- ... text *consulted for* the ... study of the language ...
- ... for our knowledge of it we can *relay* (rely) on several thousands of clay tables.
- Intransitive verbs can be *passivised*.
- ... are introduced and exemplified *in stages* (= stepwise)
- ... the prevalence of phonetically *null* forms ...
- ... linguistic *groupations*
- ... Chinese sounds which are easily *relatable* to those of English.
- ... to *foster* an understanding of the principles underlying that romanization system.
- ... a questionnaire on attitude and usage *using* thirteen respondents ...

В большинстве случаев наблюдается неправильный выбор лексем, выражающих, по мнению авторов, именно те значения, которые они имели в виду. В силу особенностей своего исторического развития английский язык чрезвычайно богат синонимами. Наличие лексической синонимии ставит задачу правильного выбора слов из синонимического ряда для определенного контекста. Кроме того, смысловая структура слова с одним и тем же значением в разных языках часто не совпадает, не совпадает и их сочетаемость. Этими факторами обусловлен, на наш взгляд, ошибочный выбор слов в приведенных выше примерах.

Нередко встречаются примеры окказионального словообразования (*formulised, entirety, groupations, markedness, passivised*).

Тем не менее, следует отметить, что в исследованных текстах практически не встречается нарушений или отклонений от норм стандарта, которые препятствуют пониманию смысла, содержания на уровне предложения, абзаца или текста. Несмотря на то, что пользователи английского языка международного общения (АЯМО) игнорируют некоторые характерные особенности английского языка, вызывающие трудности в процессе его освоения, это не влияет на взаимопонимание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сепир Э. Язык и среда // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Изд. группа «Прогресс» «Универс», 1993.
2. Graddol, D. Global English. 2006. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.open.edu/openlearn/history-the-arts/culture/english-language/global-english>. Дата обращения 11.04.2014.
3. McArthur, T. English as an Asian language. English Today, 19, pp 19-22. – Cambridge University Press, Cambridge CB1 8HD, UK / Vol.33 No.2; 2003.
4. Project Line 15 – LINCOM's catalog 2005. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lincom-europa.org/>. Дата обращения 07.02.2014.
5. Seidlhofer, B., Breiteneder, A., Piltz, M. English as a Lingua Franca in Europe: Challenges for Applied Linguistics. Annual Review of Applied Linguistics, 26, pp 3-34. – Cambridge University Press, 2006.

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: НОВЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

В статье рассматривается новый подход к обучению французскому языку –FOU (Français sur objectifs universitaires). Эта методика предназначена для иноязычных студентов, обучающихся во французских университетах, и позволяет им интегрироваться в учебную, культурную, общественную жизнь университета. Определяются основные потребности иноязычных студентов и соответствующие им задачи курса, а также типы заданий и упражнений.

Ключевые слова: французский язык, методы обучения иностранным языкам, потребности иноязычных студентов, обучающихся во французских университетах, задачи и специфика курса FOU

FOU (Français sur objectifs universitaires) – это особый курс французского языка, имеющий целью последующее обучение студентов в университетах франкоязычных стран. Таков пространный перевод названия этой относительно новой учебной дисциплины, возникшей в результате академической мобильности студентов, которая обусловлена современными условиями обучения в соответствии с положениями Болонского соглашения, предусматривающего создание единого европейского образовательного пространства.[1]

FOU предполагает приобретение не франкофонными студентами, знающими французский язык на уровне А-2, В1, В2, языковых, дисциплинарных и методологических навыков, необходимых для успешной учебы во французских вузах, интеграции студентов в учебную, культурную, общественную жизнь университета.

FOU возник как разновидность FOS (Français sur objectifs spécifiques), т.е. методики преподавания французского языка определенной профессиональной категории обучаемых с целью осуществления ими впоследствии своей профессиональной деятельности на французском языке. Среди наиболее востребованных оказались следующие специальности: деловой французский, французский туризма и гостиничного бизнеса, юридический, медицинский, научно-технический, международных отношений, транспорта, работы секретаря, социальных наук, почты и телекоммуникаций, журналистики. По всем этим направлениям изданы многочисленные курсы французского языка, предназначенные для той или иной профессиональной группы обучаемых разных уровней владения языком.

Однако учебников по FOU пока не существует, хотя многие французские университеты предлагают краткосрочные программы специализированной языковой подготовки к обучению в своем университете. Сложности создания универсального пособия по FOU связаны с

многообразием изучаемых дисциплин и специальностей, а также большим разнообразием национальных особенностей будущих студентов.

Тем не менее, французские методисты разрабатывают различные аспекты этой новой дисциплины, которой уже посвящен ряд теоретических исследований [2,3,4,5,6,7,8,9].

В первую очередь, для построения эффективного курса FOU необходимо четко определить потребности иноязычных студентов, принадлежащих к иным культурам и университетским традициям и устоям.

1. Иноязычные студенты должны быть в состоянии интегрироваться во французский университет. Им необходимо понимать функционирование университета, т.е. знать его различные службы (деканат, библиотека, кафедры), структуру системы образования, включающего ступень лисанс (licence), магистерскую степень (master), научную степень доктора наук (doctorat), общую организацию курса, названия дисциплин, названия основных видов учебной работы (CM/TD/TP/dissertation), виды экзаменов и текущего контроля. Они должны уметь общаться с преподавателем, правильно составлять электронные послания ему, адекватно понимать оценку своей деятельности и ее критерии (французскую 20-балльную систему). Эта потребность соответствует *compétences communicatives pragmatique, socio-linguistique, et socio-culturelle* (прагматической, социолингвистической и социокультурной компетенции) по классификации основополагающего для современной методики преподавания иностранных языков труда – «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [10].

2. Помимо знания общего французского языка и терминологии своей специальности, студенты должны уметь понимать на слух содержание лекций, прочитанных в естественном темпе речи в естественной обстановке со всеми дополнительными шумами, особенностями произношения разных преподавателей и т.п. Они должны сразу понять тему лекции, ее структуру, ссылки на предшествующие лекции, учебные задания, различать объективное изложение материала и личную позицию преподавателя, уметь связывать устный канал (речь преподавателя) с визуальным (электронными презентациями). Все эти умения не возможны без компетенции *compréhension orale* (понимание на слух) по классификации «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка».

3. Студенты должны быть способны конспектировать лекции, что подразумевает также компетенцию *expression écrite* (продуктивная письменная речь). Кроме того, что им необходимо владеть непростыми французской орфографией и грамматикой, эффективное конспектирование предполагает хорошее понимание речи преподавателя, быстрого осмысления услышанного, умения вычленять основные положения, отличать их от иллюстративного материала и т.д. Таким образом, конспектирование на иностранном языке не сводится к скорописи, использованию аббревиатур или стенографических символов, но представляет собой более сложное интеллектуальное действие,

требующее специальной подготовки, – одновременно семантической и технической обработки услышанного материала.

4. Следующая потребность и соответствующая компетенция заключаются в том, что иностранные студенты должны уметь участвовать в диалоге, быть в состоянии задавать вопросы во время лекций и практических занятий, понимать обращенные к ним вопросы, устные формулировки заданий, адекватно реагировать на них. Эта потребность соотносится с *compréhension orale* и *expression orale* (диалоговая речь).

5. Для успешного обучения во франкоязычном вузе студенты должны быть в состоянии выполнять самостоятельные письменные работы (письменные экзамены, курсовые и дипломные работы...). Им необходимо проанализировать тему, ввести основные дефиниции, сформулировать проблему, разработать план, выстроить аргументированное обоснование своей концепции и т.д. При этом важно соблюдать принятые во французской системе образования правила (правильно структурировать письменную работу, использовать логические коннекторы, правильно цитировать других авторов, составлять библиографию, выдерживать академический стиль) [7]. Эта потребность обеспечивается компетенцией *expression écrite* (продуктивная письменная речь).

6. Иноязычным студентам важно уметь работать с письменными источниками, понимать литературу по специальности, извлекать из нее необходимую информацию, что связано с компетенцией *compréhension écrite* (понимание письменной речи)

7. Наконец, в процессе обучения иноязычные студенты регулярно должны представлять в устной форме результаты своей работы, владея при этом всеми приемами представления научной работы (логичное построение выступления, академический стиль, общение с аудиторией, использование аудио и видео материалов т.д.) и проявляя свою компетенцию *expression orale* (устная монологическая речь).

Анализ потребностей иноязычных студентов, обучающихся во французский университетах, позволяет сформулировать основные задачи курса FOU, его программу, подобрать учебные материалы и учебные задания, призванные подготовить студентов к учебе во французских университетах с учетом национальных особенностей студентов и университетской культуры их страны.[11]

Разумеется, учебные материалы и виды заданий FOU существенно отличаются от обычных курсов французского языка как иностранного. В рамках короткой статьи невозможно перечислить все многообразие материалов и заданий для FOU, тем более что они будут различаться в зависимости от конкретного университета и студенческой аудитории. Приведем некоторые наиболее важные.

Так, студентам важно понимать языковые особенности университетского дискурса с характерными для него использованием слов-коннекторов, неопределенно личными местоимениями, частым употреблением пассивной формы глагола, четкой организацией (классификацией,

нумерацией) частей высказывания, более сложного синтаксиса, употреблением абсолютных причастных предложений, использованием чисел, пропорций, дробей, дат, отсутствием общих мест и тавтологий и т.д.

Эти языковые средства служат для придания речи связности, объективности, ясности и точности. Для приобщения студентов к пониманию университетского дискурса можно начать с анализа письменного и/или звучащего текста, привлекая внимание обучаемых к его типичным особенностям. Затем уместно предложить выделить элементы текста, придающие ему научный, университетский характер, сравнить научный и популяризаторский/публицистический текст на одну и ту же тему, предложить трансформировать популяризаторский текст в научный, преобразовать неструктурированный научный текст в правильно структурированный с помощью соответствующего расположения на странице, слов коннекторов, нумерации частей и т.д.

Изучение некоторых языковых элементов будет востребовано для решения сразу нескольких задач курса. Так, например, владение логическими коннекторами необходимо и для чтения специальной литературы, и для понимания на слух курса лекций, и для устного и письменного представления самостоятельных студенческих работ. Поэтому им должно уделяться достаточно большое внимание в разнообразных заданиях и упражнениях. Задания могут включать, например, анализ использования коннекторов в письменных или звучащих текстах, их синонимию, преобразование плана устного выступления в текст с использованием коннекторов. Полезны задания, предлагающие придать связность слабо структурированному тексту с помощью этих слов, определить правильный порядок абзацев текста на основе коннекторов и т.п.

Обучение конспектированию является важным компонентом для французской университетской культуры. Представляется целесообразным начинать тренировку сначала на письменном тексте, потом на звучащем, но знакомом, приобщить студентов к сокращениям, условным знакам и пр., учитывая, что главное – не техническая сторона дела, а умение выделять главное, отличать основные тезисы от примеров и т.п.

Безусловно, необходимо познакомить студентов с формальными правилами, которым должны соответствовать письменные работы, выполняемые в процессе обучения, а также правилами устного представления результатов своей работы.

В заключение необходимо отметить, что Россия присоединилась к Болонскому процессу, подписав Болонскую декларацию 19 сентября 2003 г. во время берлинского саммита министров образования европейских стран. С этого времени все большее число российских студентов проходит разнообразные стажировки или получает образование за границей, в том числе и во франкоязычных странах. В этой связи преподавание *Français sur objectifs universitaires* представляется актуальным и своевременным в российских вузах, имеющих программы совместных дипломов с французскими университетами.

Аналогичные программы и курсы могут быть созданы и на других иностранных языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Déclaration de Bologne Электронный ресурс
2. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm. Дата обращения 10.09.2014
3. **Beau, D.** La boîte à outils du formateur. 6e édition. Paris : Eyrolles, 2008. –214 p.
4. **De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J.** Guide du formateur. 3e édition. Bruxelles : De Boeck université, 2009–226 p.
5. **Lameul, G., Jézégou, A., Trollat, A.-F.** Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants. Paris: Chronique Sociale, 2009 -207 p.
6. **Mager, R. F.** Comment définir des objectifs pédagogiques. 2e édition. Paris: Dunod, 2013. – 131 p.
7. **Parpette, Ch., Stauber, J.** Réussir ses études d'économie-gestion en français, Grenoble: PUG, 2014. – 166 p.
8. **Mangiante, J.-M., Parpette, Ch.** Le français sur objectif universitaire. Grenoble: PUG, 2011. – 252 p.
9. **Strauven, Ch.** Construire une formation. Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application. 2e édition. Paris, Bruxelles : De Boeck université, 1996. – 151 p
10. **Qotb, H.** *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, Publibook, Paris, 2009. –510 p.
11. Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) Электронный ресурс http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Дата обращения 10.09.2014
12. **Godard-Radenkovic, A.** La culture universitaire comme culture en soi, – Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 2002. – 9-24 pp.

УДК 37.013.42(045)

Т.В. Овсянникова

Удмуртский государственный университет, Ижевск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ПОСРЕДСТВОМ ГОРИЗОНТАЛЬНЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

Рассматривается формирование межкультурной компетенции (МКК) студентов в процессе обучения по дисциплинам иностранный язык и *введение в межкультурную коммуникацию*. Описаны преимущества использования горизонтальных междисциплинарных связей и межкультурного тренинга по МКК. Рассмотрены этапы актуализации межкультурных знаний на занятиях по иностранному языку по темам: понятие культуры в межкультурной коммуникации, категоризация культур, ценности, культурная идентичность, этноцентризм, виртуальное межкультурное общение.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, студенты гуманитарного профиля, горизонтальные междисциплинарные связи, межкультурный тренинг, ценности, культурная идентичность, этноцентризм, позиция посредника.

Проблема межкультурного общения обозначилась как крайне актуальная в свете последних событий в мире. В связи с глобальными преобразованиями в политической, экономической и социальной жизни России, вступающей в единое научное и образовательное пространство Европы, появляется настоятельная необходимость «готовить конкурентоспособных образованных специалистов, способных уверенно и эффективно участвовать в профессионально-деловом, социокультурном и повседневном общении с коллегами из других стран мира» [4: 2]. Для эффективного общения представителей различных культур и профилактики этнических конфликтов необходимо формировать межкультурную компетенцию обучающихся. Это понятие является ключевым во многих исследованиях по межкультурной коммуникации, и актуальность её формирования отмечается в работах И.А. Зимней [3], А.П. Садохина [10,11], Н.И. Алмазовой [2], Л.Г. Почебут [8], Ю. Рот [9], Н.В. Янкиной [17] и многих других исследователей.

Нужно отметить, что на формирование межкультурной компетенции косвенно указывает ФГОС по гуманитарным направлениям вузовской подготовки [15, 16]. Так, бакалавр по направлению подготовки 040700 «Организация работы с молодёжью» должен обладать готовностью проявлять расовую, национальную, этническую, религиозную толерантность (ОК-4); бакалавр по направлению подготовки 100400 «Туризм» должен обладать готовностью к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, с терпимостью относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способностью к межкультурной коммуникации в туристской индустрии (ОК-7); способностью к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языках, готовностью к работе в иноязычной среде (ОК-10). При внимательном рассмотрении содержания указанных общекультурных компетенций можно выделить их межкультурный компонент, из чего мы делаем вывод о включённости межкультурной компетенции в состав общекультурной.

Мы понимаем **межкультурную компетенцию студента университета** как способность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, занимая *позицию посредника* между представителями своей и иной культуры, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию диалога культур как неременное условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур [5].

Отечественные и зарубежные авторы предлагают различные пути формирования межкультурной компетенции. Исходя из того, что действующий в настоящее время компетентностный ФГОС полностью совместим с междисциплинарным подходом к обучению [1], мы считаем необходимым в процессе формирования межкультурной компетенции использовать междисциплинарную организацию учебного процесса на базе дисциплин «Введение в межкультурную коммуникацию (МКК)» и «Иностранный язык». Для повышения эффективности формирования МКК предлагается использование дидактических ресурсов рабочего учебного

плана путем включения элективного курса «Введение в МКК» в программу обучения по направлению *Туризм*, который в содержательном плане полностью сопрягается с параллельно проходящими занятиями по ИЯ. Тематическое сопряжение практического курса по ИЯ с теоретическим курсом по МКК является, фактически, реализацией горизонтальных междисциплинарных связей (МДС) в учебном процессе.

Актуализация МДС является общепризнанным ресурсом повышения качества образования, способствующим общей рационализации учебного процесса в установленных пределах учебной нагрузки согласно рабочему учебному плану направления. Под МДС мы понимаем дидактические связи, создающие условия междисциплинарного синтеза при изучении базовой дисциплины, которая обогащается содержательными элементами смежных дисциплин [7]. В нашем случае преподавание дисциплины иностранный язык выстраивается с учетом содержания теоретической дисциплины «Введение в МКК», задающей тематику межкультурного общения на иностранном языке. В процессе овладения знаниями, умениями и навыками, связанными с использованием предметного содержания теоретической дисциплины, у студентов формируются и совершенствуются междисциплинарные специфические приемы познавательной деятельности, обусловленные вновь изучаемой дисциплиной.

Преимущества организации учебного процесса с использованием горизонтальных МДС, на наш взгляд, весьма очевидны. Основное из них заключается в обеспечении целостности учебного процесса, сфокусированного на формирование определенной компетенции [6]. Первичное введение междисциплинарного материала на русском языке, которое осуществляется на занятиях по теории МКК, закрепляется в процессе занятий иностранным языком. Такая последовательность подачи учебного материала позволяет снять существующие сложности в изучении ИЯ слабыми студентами и обеспечивает их более активное участие в иноязычном общении по межкультурным проблемам.

По мнению А.П. Садохина, самым эффективным методом формирования межкультурной компетенции и подготовки к успешному межкультурному общению является тренинг. Исследователь отмечает, что «как метод учебных занятий *тренинг* представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражнений с целью формирования и совершенствования умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности» [11: 91]. Межкультурный тренинг позволяет развернуть проблемы общения представителей разных культур в динамике, предоставляет участникам возможность прожить определённое количество времени в ситуациях межкультурного общения для приобретения необходимых навыков и опыта взаимодействия, развивает уверенность в себе и гибкость во взаимоотношениях. По мнению Г. Триандиса, в процессе тренинга происходит знакомство с чужой культурой посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций, по-разному протекающих в различных культурах, и их анализа [14]. Именно сочетание в тренинге

информационного и деятельностного аспектов делает его одним из самых эффективных методов в формировании межкультурной компетенции.

Рассмотрим этапы актуализации межкультурных знаний на занятиях по иностранному языку в течение одного семестра 2013 года, когда студенты экспериментальной группы освоили краткий лекционно-практический курс «Введение в межкультурную коммуникацию» с элементами межкультурного тренинга на русском языке. Пройденные темы параллельно отрабатывались в иноязычной устной и письменной практике в упрощённом варианте на занятиях по иностранному языку (ИЯ). Лекции и практические занятия элективного курса проходили раз в две недели, в то время как практика ИЯ, сопряжённая с пройденным материалом по межкультурной коммуникации (МКК), – раз в неделю.

Таблица соответствий тем лекционно-практического курса по МКК занятиям на ИЯ представлена в виде матрицы междисциплинарных связей (МДС) (см. табл. 1). Перейдём к описанию предложенных соответствий.

Таблица 1. Матрица горизонтальных междисциплинарных связей

№	Введение в МКК	Иностранный язык
1.	Понятие культуры и межкультурной коммуникации (МКК). Дискуссия о понятии «культура». Краткая история МКК. Процесс становления МКК как учебной дисциплины.	Обсуждение определений понятия culture в английском языке. Установление контакта со студентом-иностранцем через социальные сети в Интернете.
2.	Категоризация культур. Концепция «культурной грамматики» Э. Холла. Монохронные и полихронные культуры. Культура и время. Отношение ко времени в России, Испании, Грузии. Культуры, ориентированные на будущее и прошлое. Теория высоко- и низкоконтекстуальных культур Э. Холла	Поиск в Интернете примеров, характеризующих представителей монохронных и полихронных культур по отношению к категориям времени, пространства и информации. Подготовка сообщения на английском языке, иллюстрирующего отношение ко времени в России и любой другой стране. Примеры поведения представителей различных культур, позволяющие отнести их к высоко- или низкоконтекстуальным.
3.	«Теория ценностей» по Клакхон и Стротбеку. Анализ пословиц родной и других культур. Упражнения межкультурного тренинга для определения собственных культурных ценностей.	Чтение и обсуждение текста “Money doesn’t mean happiness” (by R. Coalson, SPb Times, 08.08.1997). Поиск русских соответствий словам и выражениям из текста. Иллюстрация жизненных ситуаций на английском языке. Перевод предложений, содержащих русские пословицы, на английский язык с целью выявления заложенных в них установок и ценностей. Обсуждение популярных русских цитат, переведённых на английский язык.

		Чтение и обсуждение текста “What is said of women when it is not March 8”(by Robert Coalson)
4.	<p>Пирамида ценностей. Упражнения межкультурного тренинга об осмыслении ценностей собственной культуры и их связи с нормами поведения.</p> <p>Сказочные ценности. Упражнения межкультурного тренинга для развития навыка определения связи между культурными установками и культурными ценностями с повседневным поведением людей.</p>	<p>Просмотр фильма <i>My big fat Greek wedding</i></p> <p>Обсуждение фильма с точки зрения анализа ценностей американской и греческой культур.</p> <p>Подготовка описания эпизода из фильма на английском языке, иллюстрирующего столкновение ценностей разных культур.</p>
5.	<p>Стереотипы, восприятие, социальная категоризация.</p> <p>Упражнения межкультурного тренинга для выявления национальных стереотипов, заключённых в идиоматических выражениях, и их критического осмысления.</p>	<p>Обсуждение текстов <i>The American Standard of Living</i> и <i>How Much Americans Earn</i></p> <p>Поиск в Интернете: характеристика русских, данная представителями других национальностей. Выявление стереотипов.</p> <p>Crossing cultural borders: American and Russian cultures. Анализ списка ценностей, характерных для русских и американцев с точки зрения представителей других культур.</p> <p>Обсуждение комментариев иностранцев о представителях других культур.</p>
6.	<p>Гостиница. Упражнение межкультурного тренинга для определения национальных стереотипов и путей их возникновения, а также их влияния на поведение в конкретных ситуациях.</p> <p>Взгляд со стороны. Межкультурный тренинг для определения собственных стереотипов и смысловой нагрузки символов родной культуры в традициях застолья.</p>	<p>Просмотр фильма <i>Green card</i></p> <p>Обсуждение фильма с точки зрения использования национальных стереотипов. Описание сцены из фильма на английском языке, демонстрирующей разные взгляды на жизнь представителей американской и французской культур.</p>
7.	<p>Культурная идентичность, этноцентризм, отношения «свой-чужой». Мой город. Упражнение межкультурного тренинга для осознания проявлений родной культуры глазами иностранцев.</p>	<p>Анализ текста “Russian challenge to British views” (by Karen Hewitt, The Guardian, 16.02. 2011) с точки зрения представителей британской культуры.</p> <p>Анализ текста “Uncommon Thoughts on Common Things”(by Robert Fullgam). Обсуждение отношения автора к «железному занавесу» и отношениям «свой-чужой».</p>

88.	Межкультурная компетенция. Основополагающие качества культурно-компетентной личности. Заполнение бланков всеми участниками. Арабские цифры. Упражнения межкультурного тренинга для снижения чувства чужеродности и непонимания, возникающего при встрече с другой культурой, путём нахождения общих, знакомых элементов.	Презентации по выбранной стране по плану с учетом установленного контакта со студентом-иностранцем через социальные сети в Интернете: 1. национальный характер; 2. система ценностей; 3. обычаи и традиции; 4. этикет; 5. семья; 6. образование; 7. досуг и развлечения; 8. юмор.
99.	Анализ проектного задания «Виртуальное межкультурное общение». Письменный отчет о проделанной работе	Подготовка характеристики партнёра по общению на английском языке. Комментарии о пользе общения с партнером.
10.	Анализ межкультурных ситуаций. Культурный ассимилятор и критический эпизод. День рождения. Упражнения тренинга по МКК, для научения человека видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур.	Представление студентами подготовленных презентаций.

Для создания тёплой рабочей атмосферы в самом начале курса «Введение в МКК» было проведено одно из первых упражнений из межкультурного тренинга «Встреча в аэропорту». Цель упражнения: демонстрация форм приветствий, принятых в разных культурах, в игровой форме и их связь с эмоциональным восприятием ситуации. Упражнение непродолжительно по времени. Получив листки с заданиями, участники передвигались по аудитории в поисках напарника. При этом разговаривать не разрешалось за исключением демонстрации формы приветствия, описанной на полученной карточке. Упражнение пользовалось неизменным успехом. По окончании упражнения участники описывали свои переживания по поводу поиска пары, чувства неуверенности и дискомфорта при демонстрации приветствия («Ответят ли мне таким же образом?») и чувства радости, когда партнёр был найден. Упражнение снимало напряжение и устанавливало дружескую атмосферу в коллективе, после чего было очень удобно перейти к работе в группах.

Студентам предлагалось, работая в группах по 3-4 человека, вывести своё определение понятия «культура». Определения зачитывались, сравнивались между собой, выбиралось наиболее удачное с точки зрения группы. После этого зачитывались определения культуры из словарей (большой толковый словарь русского языка, составитель Кузнецов С.А.; философский энциклопедический словарь и т.п.), а также авторские определения (Орлова Э.А., 1997; Стефаненко Т.Г., 2009; Ясперс, по

Почебут Л.Г., 2005). Определения обсуждались, студенты выводили основные качества культуры и переходили к определению понятия «межкультурная коммуникация». Далее студенты слушали лекцию по краткой истории МКК, начиная с создания в 1946 г. в США Института службы за границей и введением Э. Холлом в научный оборот термина «межкультурная коммуникация». В качестве домашнего задания к занятию по ИЯ студентам предлагалось найти определения английского слова culture в словарях, Интернете и других источниках, сравнить их с определениями, обсуждёнными на занятии по МКК, и описать схожесть и различия определений на русском и английском языках. Проанализировав все определения, предлагалось выбрать то, которое в наибольшей степени соответствует их представлениям, и быть готовыми изложить свою точку зрения на английском языке.

В начале занятия по практике ИЯ для создания непринуждённой атмосферы студентам было предложено представить друг друга в парах в игровой манере, либо сравнивая партнёра с каким-либо животным (“He looks like a bear: big, likes sweets, clever and very kind”), либо найдя три общих объединяющих партнёров признака в коротком диалоге (“This is Olga. Both of us have got a lot of friends. She loves cats. So do I. And she hates getting up early. Me too!”). После такой развлекательной разминки легче было перейти к обсуждению определений культуры.

Обучающимися зачитывались определения культуры на английском языке, обычно не менее пяти; выяснялись их характерные особенности, схожесть и отличие от определений понятия «культура», обсуждённых на занятии по МКК. Для изложения своей точки зрения на английском языке студенты использовали предложенные фразы: I think... (I suppose..., I believe..., I guess...)/ If you ask me.../ Another thing is that .../ The way I see it.../ The point I’m trying to make is that.../ To tell you the truth.../ To be quite/perfectly frank/honest.../ I’d say.../ I’d just like to say.../ As far as I’m concerned.../ Anyway, as I was saying.../ If you want my opinion.../ As I understand it .../ From my point of view,.../ Don’t you think...?

Студенты делали вывод, что в англоязычном мире понятие «культура» более широкое, оно выражает образ жизни, обычаи, традиции, верования и всё, что производится членами какой-либо культурной группы, тогда как в русскоязычных определениях к нему чаще всего относятся особые достижения и ценности, духовные и материальные, принадлежащие группе людей. Как правило, студенты признавали определения культуры на русском языке больше соответствующим их представлениям. Таким образом, межкультурно значимые компоненты о сущности и характеристиках понятий «культура» и «межкультурная коммуникация», первично освоенные на занятии по МКК, повторились при изучении лексики ИЯ и актуализировались в иноязычной устной практике обучающихся.

После вышеописанного обсуждения студентам предлагалось установить контакт с носителями иной культуры через социальные сети в Интернете и стать участниками реальной межкультурной коммуникации на английском языке в течение семестра. Для этого сначала выбиралась группа

лидеров (4-5 человек), каждый из которых в свою очередь набирал свой актив – команду единомышленников. В своей команде каждый лидер выяснял, есть ли у членов команды друзья и знакомые среди представителей иных культур и можно ли привлечь их к общению. Если подходящих потенциальных участников общения не было, то предлагалось найти их в Интернете по следующей характеристике: 1) человек интересующийся общением с представителями других культур; 2) студент высшего учебного заведения (желательно); 3) владеющий английским языком как иностранным (желательно). При этом студенты по своему выбору могли использовать возможности синхронного (online-общение, например, skype) или асинхронного (электронная почта) Интернет-общения.

На стадии налаживания контакта предлагалось вначале дать небольшую информацию о себе: имя, возраст, страна проживания, место обучения, интересы и увлечения, а затем попросить аналогичную информацию у своего потенциального собеседника. Студентам были предоставлены примеры аналогичных сообщений, предлагалось их прочесть и выбрать наиболее удачное автору, которому они бы хотели ответить. После обсуждения предложенных сообщений в группах, студентам предлагалось написать о себе по аналогии, учитывая положительные и отрицательные стороны в рассмотренных примерах.

После этого обучающимся давалось задание установить контакт с представителем иной культуры, обменяться информацией в течение недели и о результатах сообщить лидеру группы. Лидеры должны были быть готовыми отчитаться о проделанной работе на занятии по ИЯ через неделю. При возникающих трудностях студенты могли обратиться к лидеру или преподавателю за консультацией. При слабом владении английским языком разрешалось работать в парах.

Далее нам бы хотелось привести описание актуализации МДС между занятием из курса МКК и сопряжённой с ним практикой ИЯ по теме *Категоризация культур*.

Категоризация культур – это довольно распространённый подход в межкультурных исследованиях, удобный для дидактики межкультурного обучения, когда культуры изучаются и сравниваются с точки зрения неких стандартных критериев. Среди наиболее распространённых систем культурных категоризаций можно выделить концепцию «культурной грамматики» Э.Т. Холла и теорию ценностей Клакхон и Стротбека [9: 61], с которыми студенты познакомились в курсе «Введение в МКК».

Остановимся на теории ценностей. По определению Э. Клакхон (Kluckhohn, 1959, Kluckhohn/Strodtbeck, 1961), *ценности* – это «выраженные или скрытые понятия о том, что является желательным для индивидуума или группы людей, которые оказывают влияние на выбор форм, средств и целей поведения» [9: 64]. Исходя из вышеуказанного определения, межкультурная коммуникация как наука полагает, что ценности помогают человеку или группе людей, объединённых одной культурой, разделять явления и события окружающего мира на «положительные» и «отрицательные». Ценностная

система, разделяемая членами какой-либо культурной группы, как правило, является крайне стабильной и часто неосознанной. Под влиянием извне иногда изменяется иерархия ценностей, но их набор остаётся неизменным на протяжении жизни многих поколений. Культуры различаются, прежде всего, иерархией ценностей [9].

Целью упражнения «Пирамида ценностей» является осмысление ценностей собственной культуры и их связи с нормами поведения. Упражнение выполнялось в группах по 3-4 человека. Каждой группе выдавался одинаковый набор карточек с выражениями, отражающими различные культурные ценности:

1. *Главное в жизни – материальное благополучие, а свобода – второстепенна.*
2. *Только на интересную работу можно потратить значительную часть жизни.*
3. *В жизни главное – хорошие семейные и дружеские отношения.*
4. *В своей жизни человек должен стремиться к тому, чтобы у него была спокойная совесть и душевная гармония.*
5. *Выделяться среди других и быть яркой индивидуальностью лучше, чем жить, как все.*
6. *Родина у человека одна, и нехорошо её покидать.*
7. *Жизнь человека – высшая ценность, только закон может посягнуть на неё.*
8. *Главное в работе – это сколько за неё платят.*
9. *В своей жизни человек должен стремиться к тому, чтобы у него был доступ к власти, возможность оказывать влияние на других.*
10. *Смысл жизни человека в том, чтобы сделать свою собственную жизнь как можно лучше, и совсем необязательно оставлять потомков.*

Группам предлагалось выложить ряд карточек в таком порядке, чтобы он начинался с наиболее важных, а заканчивался наименее важными, с точки зрения участников. Далее результаты сравнивались и обсуждались. Выяснялось, были ли разногласия в группе по поводу порядка расстановки ценностей, какие ценности вызвали наиболее жаркую дискуссию, и какое отношение имеет установленная иерархия ценностей к поведению участников, их знакомых и родственников.

Продолжая тему культурных ценностей и их влияния на поведение, студентам предлагалось следующее упражнение из межкультурного тренинга: «Сказочные ценности». Его целью было определение связи культуры и культурно-обусловленного поведения с ценностями. Участники разбивались на группы по 2-3 человека и читали свой экземпляр задания (1, 2 или 3) с изложением народной сказки. Нужно было на основании анализа текста вычленить и сформулировать основные ценности данной культуры, потом, проявив фантазию, представить себе, как сформулированные ценности могут влиять на жизненный уклад людей, и на этом основании определить, к культуре какой страны они могут относиться.

На выбор предлагалось пять стран: Англия, Индия, Северная Америка, Марокко, Китай. После обсуждения в группе и выбора одной из предложенных культур студенты получали следующий вариант задания. После того как все группы ознакомились со всеми сказками, обсуждались результаты и назывались правильные варианты происхождения сказок: «Встреча с гремучей змеей» – это сказка североамериканских индейцев; «Сказка о В., который ловил рыбу для своей мачехи» – это китайская сказка; «Рыбы-умники» – это индийская сказка. Участники обсуждали, удалось ли им реконструировать культурно-специфический уклад жизни на основании ценностей из каждой сказки. Далее студенты вспоминали, какие ценности преобладают в популярных русских народных сказках и пытались найти связь между этими ценностями и современной жизнью. Данное упражнение из тренинга, как правило, вызывало большой интерес участников как при чтении сказок, так и при обсуждении результатов.

Тема ценностей и их влияния на образ жизни людей была продолжена на занятии по ИЯ во время и после просмотра фильма *My big fat Greek wedding*. Студентам предлагалось выбрать из предложенного списка ценности американской и греческой культур, которые были продемонстрированы в фильме (*family and friends; interdependence; fondness of clear directions (there are rules for almost everything); logic of the heart; intellectualism; patience and perseverance; informality and friendliness; self-reliance; efficiency (getting things done quickly and on time); social equality; assertiveness (saying what's on your mind); optimism; seriousness; sense of humor; calmness; reliability; loyalty; collectivism; diligence; individualism; openness; politeness; punctuality; resourcefulness; strong will; patriotism; hospitality; competitiveness; generosity; sense of adventure; need to improve oneself; religiosity; sociability*). Предлагалось проиллюстрировать, как выбранные ценности повлияли на поведение персонажей фильма, и в каких случаях они привели к конфликту культур. В качестве домашнего задания студентам предлагалось подготовить описание эпизода из фильма на английском языке, иллюстрирующего столкновение ценностей разных культур со своими комментариями. Таким образом, в иноязычной устной и письменной практике обучающихся были актуализированы такие межкультурные реалии, как система ценностей культурной группы и её влияние на поведение членов данной группы.

Далее нам бы хотелось остановиться на теме *Культурная идентичность, этноцентризм, отношения «свой-чужой»*. «Культурная идентичность является результатом процесса осознания себя частью определённой (родной) культуры и подразумевает определённую степень отождествления себя с этой культурой и другими её представителями и соответственно определённую степень отграничения или обособления от других культур. И отождествление, и обособление являются именно процессами, а не феноменами, то есть носят динамический характер» [9: 126]. Сформировавшись в раннем детстве, культурная идентичность обычно стабильна в течение всей жизни человека и является фактором,

определяющим его эмоциональное состояние и самооценку. Вследствие процессов миграции и увеличения обмена информацией между культурами происходит интенсивное сопоставление «своего» и «чужого», столкновение с проявлениями чужого этноцентризма, которые подпитывают чувство собственного этноцентризма. Поэтому так важна позиция посредника между культурами, основанная на равноценности всех культур и важности смены перспектив, т.е. умения посмотреть на ситуацию с двух точек зрения – родной и иной культуры. Так, целью упражнения «Мой город» из межкультурного тренинга является осознание проявлений родной культуры и смена перспективы.

Обучаемых разделили на группы по 2-3 человека. Каждая группа получила задание по наблюдению и анализу типичных повседневных проявлений родной культуры. Нужно было представить себя иностранцем, впервые попавшим в Ижевск, и подумать, что может броситься в глаза человеку, который до этого никогда не был в России. Группам были предложены следующие этнографические задания:

1. *Обратите внимание на присутствие так называемой «духовной культуры» в повседневности (например, упоминание знаменитых писателей, поэтов, композиторов в названии обыденных вещей, таких как шоколад «Сказки Пушкина»)*

2. *Обратите внимание на отражение символики и атрибутов СССР в повседневности (например, в названиях улиц, памятниках, торговых марках и т.п.)*

3. *Обратите внимание на значение истории России для современной жизни вашего города (например, обращение к истории в названии товаров – чай «Императорский» и т.п.)*

4. *Обратите внимание на отличие рекламы иностранных товаров от рекламы российских фирм (плакаты, печатная реклама и т.п.)*

5. *Обратите внимание на поведение людей в различных бытовых ситуациях: в продовольственном магазине, на улице, на почте, на остановке общественного транспорта, в ресторане или кафе. Постарайтесь выделить те моменты, на которые бы обратил внимание иностранец.*

Через несколько дней на занятии по МКК группы рассказали о том, что они обнаружили при выполнении задания, и поделились выводами. Студенты, как правило, хорошо справлялись с описанием типичных проявлений повседневной культуры, однако в интерпретации своих наблюдений часто занимали этноцентристскую позицию, стараясь оправдать и приукрасить явления родной культуры, забывая о позиции посредника. Например, описывая улицы города, на которых часто встречаются группки людей, а не отдельные прохожие, обучающиеся объясняли такую ситуацию тем, что народ наш очень дружный, любит всё делать сообща и прогуливаться тоже. Чтобы студенты смотрели на привычные вещи и события непредвзято, с позиции посредника между культурами, преподавателю приходилось напоминать избегать каких бы то ни было попыток оправдания или осуждения наблюдаемых феноменов. Практика

смены перспектив (от «взгляда изнутри» до «взгляда со стороны») продолжилась на занятиях по ИЯ, где обучающиеся познакомились со статьями иностранцев, излагающими свои взгляды на Россию и русских.

Один из текстов, которые были предложены обучающимся для ознакомления, это: *An extract from "Uncommon Thoughts on Common Things" by Robert Fullgam* – краткая история о русском офицере Николае Пестрецове, рассказанная американским священником Робертом Фулгамом, взятая нами из книги С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» [13: 170]. Текст замечательно иллюстрирует представление о русских на Западе во времена «железного занавеса», а также реакцию представителей англоязычной культуры на противоречащее здравому смыслу и инстинкту самосохранения поведение русского, т.е. выявляет отношения «свой-чужой». Здесь очень важна позиция автора, основанная на равноценности всех культур. Роберт Фулгам, по сути, занимает позицию посредника между культурами, демонстрируя умение посмотреть на ситуацию с двух точек зрения – англоязычного мира и с точки зрения Николая Пестрецова, представляющего «чужую» для автора культуру.

После прочтения текста студенты выполняли упражнение на поиск эквивалентов фразам на русском языке, содержащим ключевые слова, для отработки нужной лексики; упражнение на определение соответствия высказываний содержанию текста для проверки понимания и отвечали на вопросы к тексту, переходя к дискуссии по поводу отношений «свой-чужой», имея возможность продемонстрировать позицию посредника между культурами.

В конце семестра для демонстрации приобретённой позиции посредника между культурами студенты в группах с лидерами получили задание выбрать интересующую их страну и, пользуясь Интернетом или другими источниками, найти информацию на заданные темы: 1) национальный характер; 2) система ценностей; 3) обычаи и традиции; 4) этикет; 5) семья; 6) образование; 7) досуг и развлечения; 8) юмор. После этого они, используя компьютерные средства коммуникации, установили контакт с представителями интересующей их страны и проверили достоверность найденной ими информации, попросив иностранцев дать свои комментарии или самим осветить вышеупомянутые темы. Полученные данные с комментариями были представлены на занятиях по ИЯ в виде презентаций и обсуждались в группе.

Лекционно-практический курс «Введение в МКК» завершился написанием студентами отчёта о виртуальном межкультурном общении, где были отражены следующие моменты: а) Как проходила стадия налаживания контакта? б) Как протекало общение? в) Охарактеризуйте партнёра по общению. Как Вы оцениваете полученную информацию? г) Как Вы оцениваете Ваше общение? Полезно ли оно было лично Вам?

При оценке степени сформированности межкультурной компетенции в экспериментальной группе, обучавшейся по междисциплинарному сценарию, были выявлены значимые сдвиги, семь позитивных и два нейтральных, по

всем четырём методикам, отобранным для определения сформированности позиции посредника у студентов ЭГ (экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова); «шкала социальной дистанции» (шкала Богардуса, вариант Л.Г. Почебут); «вопросник этнической аффилиации» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова). В контрольной группе, обучавшейся по программным учебникам по иностранному языку, выявлены два достоверно значимых сдвига, которые являются нейтральными. Что касается языковых показателей, то обе группы оказались примерно равными по результатам итогового теста с некоторым преимуществом экспериментальной группы.

Это объясняется, на наш взгляд, благотворными для усвоения межкультурного материала дидактическими условиями междисциплинарного синтеза, созданными при обучении иностранному языку. Актуализированные в учебном процессе горизонтальные междисциплинарные связи обеспечили большую вариативность обучения в плане освоения межкультурных по содержанию материалов на русском и английском языках и снятие объективно присущих сложностей их восприятия для слабого контингента обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова М.А., Попова Н.В.** Междисциплинарная сущность компетентностного подхода в высшем образовании. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 4 (136) – С. 76-80.
2. **Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н.И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
3. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва : Университетская книга, Логос, 2008. – 384 с.
4. **Наролина В.И.** Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста // Электронный журнал "Психологическая наука и образование" – 2010. – № 2 – С. 1-11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psyedu.ru (Дата обращения : 10.03.11).
5. **Овсянникова Т.В.** Межкультурная компетентность как результат поликультурного образования // Образование и общество. – 2012. – № 6 – С. 102–108.
6. **Попова Н.В.** Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины *иностраный язык*) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Попова. – Санкт-Петербург, 2012. – 585 с.
7. **Попова Н.В.** Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2007. – № 1-2. – С. 315-332.
8. **Почебут Л.Г.** Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учебное пособие – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 281 с.
9. **Рот Ю.** Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-метод. Пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
10. **Садохин А.П.** Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / А. П. Садохин – Москва, 2009. – 42 с.

11. Садохин А.П. Метод тренинга в формировании межкультурной компетентности // Обсерватория культуры. – 2007. – № 3 – С. 90-95.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология : учеб. для вузов / Т. Г. Стефаненко – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие – Москва : Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
14. Триандис Г.С. Культура и социальное поведение: учебное пособие / Пер. В.А. Соснин. – Москва: ФОРУМ, 2007 – 384 с.
15. ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм». [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/100400b.pdf> (Дата обращения 03.08.2014).
16. ФГОС ВПО по направлению подготовки 040700 «Организация работы с молодежью». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socio.msu.ru/documents/umo/FGOS_VPO ORM Bachelor.pdf (Дата обращения 03.08.2014).
17. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Янкина – Оренбург, 2008. – 360 с.

УДК 004.4'418:802.089=111-4

Т.Ю. Панышева

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Представленный в работе подход основан на необходимости формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов неязыковых вузов и ориентирует на повышение роли самостоятельной работы студентов. Показано, что использование семантического поля в процессе введения и использования иноязычной лексики с последующим совершенствованием навыков употребления сочетаний слов может существенно повысить навыки активного использования лексики профессиональной и общей направленности.

Ключевые слова: неязыковый вуз, семантическое поле, сочетаемость слов, профессиональная лексическая иноязычная компетенция, самостоятельная работа студентов.

Изучение вокабуляра иностранного языка и формирование навыков употребления лексических единиц в устной и письменной речи является одной из ключевых задач формирования иноязычной компетенции [2]. Однако система формирования активного словаря при изучении иностранного языка окончательно не разработана. Если говорить об английском языке, то обширный объем слов, составляющий более миллиона лексических единиц, существенно затрудняет выбор преимущественной лексики для обучения. Обучение же словарю специальности усложняется разнообразием значений слов в зависимости от их профессионального использования [3].

Согласно программе обучения английскому языку, в неязыковом вузе выделяются темы, позволяющие обеспечить коммуникацию как в профессиональной, так и в бытовой сфере. Однако оценка существующих

современных учебных пособий не позволяет выделить учебный комплекс, полностью адекватный требованиям программы. В связи с этим, важно определить подходы, позволяющие не только наиболее адекватно пополнить словарный запас студентов, но и обеспечить его применение при формировании высказываний. Здесь можно выделить последовательные шаги, опирающиеся на введение слов в виде семантических полей, и последующее обучение использованию вокабуляра с акцентом на формировании умения адекватного применения вводимой лексики на базе изучения коллокаций слов [3].

Следует отметить, что учебные пособия включают в себя темы с использованием определенного набора слов, связанных по семантическим признакам. Однако задания, активизирующие введение слов по семантическому признаку, практически отсутствуют. Вместе с тем, такой подход носит ассоциативный характер и может существенно облегчить запоминание слов. Каждое слово имеет свое значение, которое мы вспоминаем, встречая данное слово в тексте [5]. Однако предполагается, что студенты при чтении отдельных слов семантического ряда вспоминают и другие слова, относящиеся к этому ряду. При этом количество таких слов, очевидно, варьируется в зависимости от уровня знания языка.

Вместе с тем, тексты учебных пособий в неязыковых вузах часто не в полной мере учитывают лексику коммуникативных ситуаций студенческого сообщества. Не все темы просмотренных нами учебных пособий отражают семантический ряд, например, *University*, и слова, семантически связанные с этим словом. Вместе с тем, именно семантическое поле объединяет слова одинаковой понятийной направленности. Например, когда мы слышим слова *Lecture*, мы вспоминаем слово *University*, а лексическая единица *books* может ассоциироваться с *Library*. Предполагается, что обсуждение в классе каждой темы программы должно заканчиваться формированием словаря, в который входят слова определенного семантического ряда.

В начале обучения на первом курсе неязыкового вуза проведенный письменный опрос студентов уровней Pre-intermediate, Intermediate и Upper-intermediate не позволил установить адекватное знание вокабуляра, необходимое для обсуждения темы *University*. Так, нами было предложено студентам написать все слова, которые ассоциируются со словами *University* и *Library* и, затем, написать предложения с этими словами. При оценке работ было выявлено недостаточное знание слов данной тематики и культурологических основ их использования. Например, практически не представлены слова, связанные с деятельностью студентов, недостаточен вокабуляр для раскрытия понятий *Library Facilities*, *Student's Activities*.

Совершенствование обучения вокабуляру может быть основано на введении новой лексики в виде семантических полей, при этом использование интернет материалов позволяет подобрать аутентичные тексты и на их основе составить тематический словарь. Если говорить о выборе изучаемых слов при обучении с опорой на определенную тему, современные компьютерные программы позволяют определить частотность

слов на основании анализа аутентичных текстов по выбранной тематике. Например, анализ семантических рядов, проведенный нами по частотности, позволил выделить наиболее употребительные слова из семантического ряда *university*. Одновременно определены периферийные ряды, например: *Academic staff teaching staff, senior teachers, lecturers, professor, assistant professor, associate professor, postgraduate research student,*

Educational Facilities – university network, whiteboards, interactive whiteboards, study space, computing rooms, wireless hotspots

Training – academic year, minor subjects, major subject, course materials, lectures, skills formation

Library – opening hours, study space, borrow books, photocopying, interlibrary loans, one week loan, electronic resources, library database, e-reserve team

При составлении семантических рядов обращает на себя внимание роль сочетаний слов в формировании словаря тематики. Очевидно, именно семантические ряды, составленные из сочетания слов, позволяют более полно описать обсуждаемые процессы и предметы. При рассмотрении семантических полей, основанных на частотном признаке, становится ясно, что коммуникация без использования лексических единиц соответствующего семантического поля будет либо затруднена, либо вообще невозможна. Например, в начале обсуждения со студентами темы *Going to University* им было предложено составить и написать предложения на эту тему. Оказалось, что данное задание вызвало трудности даже у учащихся с уровнем языка *intermediate*. Составление студентами семантических полей, состоящих из отдельных слов, также не смогло обеспечить адекватное формирование высказываний. Однако введение семантического поля в виде сочетаний лексических единиц позволило существенно ускорить и улучшить обсуждение материала. Например, отдельные слова *library, network, desk, book, connection, learning, service, access* очевидно в меньшей степени вызывали ассоциативные связи и не позволяли адекватно использовать лексику для формирования высказываний. Вместе с тем, семантический ряд *library service desk, learning space, book return boxes, library resources, booking system, loan period* и т.д. предоставил студентам картину работы в библиотеке и позволил адекватно беседовать по теме.

Использование интернет ресурсов для составления семантического поля темы позволило значительно его расширить, учитывая новую лексику, появившуюся с развитием современных технологий. Это наглядно представлено в рассмотренных выше семантических рядах, включающих понятия *database, e-reserve team, university network, whiteboards, interactive whiteboards*. Кроме того, студенты сами могут дополнять составленные поля на базе материалов домашнего чтения, что стимулирует формирование навыков самостоятельной работы и позволит самостоятельно составить иноязычный словарь специальности [4].

При введении профессиональной лексики у студентов неязыковых вузов существенной проблемой часто является не незнание иноязычной терминологии, а недостаточность навыков формирования высказываний на базе

терминологической лексики. В группах студентов второго курса технических специальностей в начале третьего семестра нами было предложено написать слова, ассоциирующиеся со словом *computing*, и написать предложения с этими словами. Представленные студентами ряды слов состояли, в основном, из терминов и терминологических сочетаний, и практически отсутствовали лексика, отражающая профессиональную деятельность, и общенаучная терминология. Соответственно, студенты не могли адекватно написать высказывания по данной теме. После составления иноязычных схем использования компьютера и самостоятельного составления словарей с выделением сочетаний, отражающих тему использования компьютера в различных сферах, студенты успешно написали краткое эссе и обсудили тему на занятиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение и использование студентами лексики семантического поля имеет когнитивное значение, так как позволяет осмыслить взаимосвязи отдельных лексических единиц, что соответствует современному требованию сознательного усвоения языковых единиц и правил их употребления. Кроме того, такой подход может позволить повысить эффективность обучения иностранному словарю, позволяя более полно понять семантику слов, используемых в учебном процессе.

Поскольку слова как иноязычного вокабуляра, так и слова родного языка семантически связаны друг с другом, необходимо рассматривать и вводить вокабуляр как интегральную систему, взаимосвязи которой отражаются как семантическими рядами, так и сочетаемостью слов. Важность построения и использования учащимися семантических полей в процессе обучения определяется также и тем фактом, что при формировании высказывания происходит как подбор слов, логически понятийно связанных между собой, согласно теме высказывания, так и сочетающихся между собой в соответствии с правилами изучаемого языка. Самостоятельное составление студентами семантических рядов при анализе вокабуляра статей по профессиональной и общей тематике и расширение словаря за счет изучения сочетаемости слов выделенного семантического ряда может служить одной из основ повышения уровня иноязычной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева, Москва.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 381 с.
2. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы. – Страсбург, 2003. – 256 с.
3. **Попова Н.В.** Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход / Н.В. Попова. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 248 с.
4. **Панышева Т.Ю.** Факторы формирования лексической компетенции // Материалы XXXVIII международной филологической конференции, ГУ, СПб, 2009. – С.79-87.
5. **Trier J.** Deutsche Bedeutungsforschung // Germanische Philologie. Festschrift, Behagel Heidelberg. – 1934. – P.174-200.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
МАГИСТРАНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Обосновывается необходимость обучения навыкам перевода магистрантов нелингвистических направлений в рамках общего курса иностранного языка. Обсуждается место перевода в обучении иностранным языкам, рассматриваются способы включения переводческих аспектов в курс английского языка в магистратуре. Предлагаются упражнения для развития переводческих навыков: адаптивное транскодирование, сравнение вариантов перевода, обратный перевод, редактирование машинного перевода, упражнения на использование он-лайн перевода.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, обучение переводу, развитие переводческих навыков, упражнения на перевод, магистратура.

В настоящее время при обучении иностранным языкам на первое место выходят практико-ориентированные цели овладения языком как средством общения – профессионального, делового и бытового. На протяжении многих десятилетий в методике обучения иностранным языкам доминирует коммуникативный подход, согласно которому при формировании четырех базовых навыков владения иностранным языком – говорения, аудирования, чтения и письма – использование родного языка обучаемых, а, следовательно, и перевод, не только не являются необходимыми, но и нежелательны. Существует немало преподавателей и методистов, которые полагают, что прибегать к переводу позволительно только на начальных этапах обучения иностранному языку, а на более продвинутых стадиях следует обходиться без перевода [3]. Многие сторонники коммуникативного подхода считают, что перевод на родной язык мешает обучающимся усваивать иностранный язык «естественным путем» и не позволяет им думать на изучаемом языке [10].

Коммуникативный подход, несомненно, позволяет добиваться эффективных результатов в овладении навыками коммуникации на иностранном языке, однако недооценка роли перевода, а часто и его полное игнорирование в курсе обучения, представляется в корне неверным. Особенно актуально это для обучения иностранным языкам в магистратуре, поскольку на этом уровне свободное владение деловым иностранным языком рассматривается как одна из важнейших общекультурных компетенций.

В ряде федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для магистратуры указывается, что выпускники магистратуры должны быть способны использовать иностранный язык как средство деловой переписки и документооборота, писать статьи, доклады, делать презентации на иностранном языке, владеть иноязычной терминологией своей специальности. Хотя напрямую навыки перевода не упоминаются в

требованиях ФГОС, очевидно, что все указанные выше знания и умения включают в себя и переводческие аспекты.

Как правило, в настоящее время на занятиях по иностранному языку в российских университетах перевод используется как средство обучения – для пояснения значения лексических единиц, для объяснения грамматических правил, для контроля понимания студентами прочитанных текстов и т.п. На наш взгляд, на современном этапе этого недостаточно, поскольку перевод как средство обучения имеет чрезвычайно высокий потенциал, а навыки перевода востребованы в различных сферах человеческой жизни.

Опрос специалистов, инженеров и менеджеров, работающих в российских и зарубежных компаниях, расположенных на территории Москвы и Санкт-Петербурга, показал, что 72% опрошенных периодически используют в своей работе перевод как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный, а 56% постоянно прибегают к переводу при выполнении своих должностных обязанностей. Неоспоримым фактом является и повышение спроса на «специалистов с развитой компетенцией иноязычной межкультурной коммуникации в сфере профессиональной, в том числе и научно-технической коммуникации» [1: 30], которая включает и умения осуществлять письменный и устный перевод. В современном глобальном мире специалист в любой области знания должен быть способным не только читать, но и переводить рабочие документы, а порой и выступать в качестве устного переводчика на встречах с зарубежными партнерами. Это указывает на то, что перевод должен присутствовать в курсе иностранного языка не только как вспомогательное средство обучения, но и как отдельный аспект. Формированию переводческих навыков в магистратуре необходимо уделять особое внимание.

В пользу востребованности навыков перевода в магистратуре свидетельствует и то, что в программу как вступительного экзамена в аспирантуру, так и кандидатского минимума по иностранному языку традиционно включается перевод оригинального текста по основной специальности. Поэтому, как указывают О.И. Красавина и О.Г. Ветрова, если не включать перевод в содержание занятий по иностранному языку, то «студенты будут недостаточно подготовлены к сдаче вступительного и кандидатского экзаменов» [2: 29].

Кроме того, в настоящее время все более широкое распространение получает практика опубликования научных статей в журналах и тематических сборниках на родном языке с изложением их основного содержания на иностранном языке в виде аннотации. Сегодня магистратура для многих становится первой ступенью будущей научной карьеры, магистранты активно публикуют статьи, содержащие результаты научных исследований, в том числе и в зарубежных журналах, и поэтому умения полного и реферативного перевода научных текстов являются высоко востребованными.

Таким образом, становится очевидным, что выпускники магистратуры должны обладать навыками перевода как для готовности к осуществлению

профессиональной деятельности в современных условиях, так и для продолжения обучения в аспирантуре. В то же время необходимо учитывать, что целью обучения переводу в магистратуре лингвистических направлений является не подготовка профессиональных переводчиков, а обогащение профессиональных компетенций магистрантов и повышение уровня практического владения всеми аспектами изучаемого иностранного языка.

Следует отметить, что, начиная с последних десятилетий прошлого века, интерес методистов и преподавателей иностранного языка к переводческим аспектам стал постепенно возобновляться. Идеи о том, что изучение перевода может способствовать более эффективному усвоению иностранного языка и должно быть включено в курс обучения в вузе, высказывались в работах Д. Аткинсона (1987), А. Даффа (1989, 1996), С.М. Гомес-Феррейра (1999), Р. Попович (2001), Б.А. Наймушина (2002), М.П. Одинцовой (2008), В.П. Золотухиной (2011) и других исследователей. Необходимость обучения переводу в магистратуре лингвистических направлений обосновывалась, в частности, в трудах М.М. Степановой (2013), М.Е. Пахомкиной (2013), О.И. Красавиной и О.Г. Ветровой (2014).

Перевод используется в различных ситуациях билингвального общения и является совершенно естественным видом деятельности для человека, владеющего более чем одним языком, и именно поэтому А. Дафф считает странным игнорировать этот вид деятельности при изучении языков [9: 6]. По мнению Д. Аткинсона [6] и А. Даффа [9], использование перевода в процессе обучения иностранному языку делает этот процесс более эффективным, и как особый вид речевой деятельности перевод способствует выработке таких качеств речи, как точность, ясность и умение использовать различные варианты выражения мысли [9: 7].

По мнению М.П. Одинцовой, перевод в процессе обучения иностранным языкам представляет собой «одно из основных средств развития понимания» [3: 100]. Свободное чтение иноязычного текста, то есть одновременное зрительное восприятие и понимание, формируется в процессе целенаправленного обучения, и на его начальных стадиях невозможно обойтись без перевода. Только переведя прочитанное на родной язык, студент сможет гарантированно понять смысл текста, а преподаватель проконтролировать это понимание. Этот этап в ходе обучения иностранному языку в неязыковых вузах является необходимым при переходе к беспереводному чтению. С этой идеей соглашается и М.Е. Пахомкина, которая утверждает, что «ни один курс обучения иностранному языку не может быть начат без помощи перевода» [4: 101], поскольку студент интуитивно стремится переводить лексические единицы и тексты на изучаемом иностранном языке на тот язык, на котором он мыслит.

Задания на перевод, включаемые в курс иностранного языка, помогают развивать навыки чтения, говорения, письма, способствуют лучшему усвоению и закреплению грамматических правил, расширяют вокабуляр студентов [8: 128]. Перевод, таким образом, выступает средством совершенствования языковой компетенции.

Как указывает М.Е. Пахомкина, перевод как одно из средств обучения иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений удовлетворяет всем основным целям обучения, а именно коммуникативной, общеобразовательной и воспитательной [4]. Так, коммуникативная цель перевода определяется тем, что решение задач коммуникации с применением иностранного языка требует перевода высказывания с одного языка на другой для удовлетворения учебных, рабочих или личных потребностей. В этом плане учебный перевод дополняет одноязычную языковую практику. Общеобразовательная цель перевода состоит в осознании магистрантами сходств и различий между системами родного и иностранного языков. Можно отметить, что здесь переводу принадлежит особая роль, поскольку традиционная одноязычная практика направлена на усвоение системы только изучаемого языка, без сопоставления с родным. Воспитательная же цель перевода как средства обучения языку заключается в формировании у магистрантов понимания того, что на иностранном языке мысль можно выразить не менее эффективно, чем на родном [4: 102]. Это помогает снятию психологического барьера, мешающего изучению иностранного языка и его активному использованию.

Как было указано выше, перевод в курсе обучения иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений должен быть не только вспомогательным средством, позволяющим эффективно развивать общую языковую компетенцию. Формирование переводческой компетенции должно стать одной из целей обучения.

Переводческая компетенция, по определению О.И. Красавиной и О.Г. Ветровой, представляет собой сложную и многомерную категорию, включающую: квалификационные характеристики, позволяющие осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации; владение технологией перевода; знание норм языка перевода; знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание норм соответствующего стиля и жанра [2: 29]. В состав переводческой компетенции входят следующие компоненты:

- лингвистический;
- дискурсивный;
- коммуникативный;
- информационный;
- межкультурный [2: 29].

Развитие переводческой компетенции в полном объеме в магистратуре нелингвистических направлений, на наш взгляд, не представляется возможным в силу ограниченного количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка. Однако формирование отдельных умений и навыков, входящих в эту компетенцию, может быть реализовано и в этих условиях.

Перевод научного текста по специальности является одной из важных составляющих текстологического направления обучения иностранному языку в магистратуре неязыковых направлений. В практике обучения

деловому иностранному языку магистрантов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (СПбГПУ) традиционно применяется такой вид учебных заданий, как перевод научных текстов по основной специальности магистрантов. На наш взгляд, подобные задания являются эффективным средством формирования и развития иноязычной компетенции обучаемых [5: 112]. Мы убеждены, что на занятиях по иностранному языку в магистратуре следует практиковать различные виды перевода – с иностранного языка на родной, с родного на иностранный, письменный и устный последовательный, полный и реферативный и др.

Перевод с иностранного на родной язык, по мнению М.П. Одинцовой, является одним из наиболее эффективных средств развития навыков понимания иноязычного текста [3: 101]. Выполнение перевода позволяет акцентировать внимание на специальной терминологии, новых для учащихся лексических единицах, наиболее трудных для них особенностях грамматического строя иностранного языка. Перевод с родного языка на иностранный позволяет сфокусировать внимание на структурах изучаемого языка, расширить вокабуляр, изучить разнообразные средства выражения мысли на неродном языке.

Необходимо учитывать, что перевод с иностранного языка на родной и с родного на иностранный имеют разные дидактические задачи. В первом случае перевод выступает, прежде всего, как средство развития навыков понимания иноязычной речи, а во втором служит средством развития навыков письма и говорения, т.е. синтеза речи на иностранном языке.

Тексты, предлагаемые для перевода студентам магистратуры, должны варьироваться по степени трудности и подбираться с учетом уровня владения иностранным языком как учебной группы в целом, так и отдельных ее представителей. Тексты должны быть интересными для студентов, познавательными, помогать стимулировать мышление и интерес к иностранному языку и переводу. Тексты для индивидуальной работы магистранты выбирают самостоятельно, исходя из своих научных интересов, задач написания магистерской диссертации, рекомендаций научного руководителя.

Помимо полного перевода текстов, магистрантам предлагаются реферативный и выборочный перевод, а также составление переводческих аннотаций и мини-гlossариев к текстам по их основной специальности [5: 112].

Упражнения на такой вид перевода, как адаптивное транскодирование (англ. *adaptive transcoding*), признаются педагогами и методистами эффективными для изучения иностранного языка. Адаптивное транскодирование подразумевает, что информация, содержащаяся в оригинальном тексте, не просто передается на языке перевода, но трансформируется и адаптируется в соответствии с поставленными задачами [11: 48]. На практике такие упражнения реализуются следующим образом: студенты читают оригинальные статьи по своей основной специальности (либо научно-популярные) на родном или иностранном языке, а затем передают основной смысл прочитанного на другом языке. На занятиях такая

работа может вестись индивидуально, в парах, или в небольших группах из 3-4 человек. При выполнении данной работы преподавателю необходимо тщательно следить за правильностью речи на языке перевода, обращать внимание студентов на сложные грамматические конструкции, фразеологию, стилевые характеристики текстов оригинала и перевода. Использование упражнений на адаптивное транскодирование является полезным для обучения навыкам перефразирования, использования синонимов, применения лексических замен и описательного перевода в случае невозможности найти полный эквивалент переводимой единицы языка. Объем статей для работы в классе не должен превышать 1,5 – 2 страниц, а при самостоятельной работе дома студенты могут использовать и более объемные тексты.

Несмотря на то, что перевод традиционно считается индивидуальным видом деятельности, можно использовать и групповые упражнения, в которых задействуются навыки перевода. Например, группе студентов из 3-5 человек можно выдать текст для перевода, разбив его на отдельные фрагменты по числу студентов. Каждый из них переводит отрывок текста, а затем они соединяют переводы воедино, следя за тем, чтобы на протяжении всего текста перевода использовались единые варианты передачи имен собственных, многозначных терминов, выдерживался единый стиль. Это требует обсуждения предлагаемых переводческих решений внутри группы с целью выбора наиболее оптимального варианта перевода. Данное упражнение способствует формированию рефлексии, критического отношения к своему труду и труду однокурсников, выработке умений оценки качества перевода.

Можно согласиться с М.Е. Пахомкиной в том, что эффективными приемами обучения навыкам перевода в магистратуре являются не только перевод оригинальных текстов на родной язык, но и их обратный перевод с последующим анализом допущенных ошибок, калек, отклонений от стандартов письменной речи в сфере научного и делового стиля общения [4: 102]. Упражнение на обратный перевод заключается в том, что студенты переводят разные тексты небольшого объема с иностранного языка на родной, а затем меняются переводами и переводят с родного на иностранный текст перевода, выполненный своим одноклассником. После этого они сравнивают получившиеся тексты обратных переводов с оригинальным текстом, находят отличия, допущенные ошибки, стараются объяснить их причины.

Полезны также задания на редактирование уже готовых переводов, выполненных другими студентами или с помощью программ машинного перевода (Google Translate, Promt и др.). При этом магистранты учатся анализировать перевод и сравнивать использованные языковые средства на родном и иностранном языках. Упражнение на редактирование «плохих» переводов заключается в том, что студенты получают оригинальные тексты на одном языке и их переводы на другой, в которых допущены различного рода ошибки и неточности. Задача студента состоит в том, чтобы выявить и исправить эти ошибки и сделать перевод «идеальным». В ходе обсуждения

необходимо обращать внимание студентов и на причины допущенных ошибок, с целью их предотвращения в последующих переводах.

Интересны и полезны также упражнения на сравнение вариантов перевода. Студенты индивидуально переводят один и тот же текст, а затем происходит обсуждение и сравнение переводов, обсуждаются предложенные переводческие решения, выбираются наиболее оптимальные варианты. Кроме того, переводы студентов могут сравниваться с «эталонном» – переводом, выполненным профессиональным переводчиком. Вариантом этого упражнения является сравнение переводов, выполненных переводчиком-человеком и программой машинного перевода, или же двумя разными программами машинного перевода.

Необходимо остановиться на проблеме машинного перевода. Бурное развитие современных технологий, общедоступность бесплатных программ машинного перевода, таких как Google Translate, создание соответствующих приложений для мобильных телефонов и планшетных компьютеров привело к тому, что сегодня практически каждый студент, так или иначе, использует подобные средства в ходе изучения иностранного языка и для решения различных практических задач, связанных с иностранными языками. Хотим мы того или нет, но приходится учитывать это и при организации процесса обучения иностранному языку в магистратуре. Запретить студентам пользоваться средствами машинного перевода невозможно, да и не имеет смысла. Более разумным является обучение наиболее эффективному и рациональному использованию этих средств.

В настоящее время наиболее популярный онлайн-переводчик – это Google Translate. Эта программа, помимо перевода с одного языка на другой, предлагает ряд полезных инструментов, в частности, Translated Search, Translator Toolkit и Tools and Resources. Студентам необходимо показать данные инструменты и ознакомить с их свойствами. Использование этих вспомогательных переводческих инструментов поможет наглядно продемонстрировать как преимущества машинного перевода, так и его недостатки. Кроме того, это еще раз обратит внимание обучаемых на сходства и различия родного и иностранного языков [7].

Как указывалось выше, одним из наиболее эффективных упражнений с использованием средств машинного перевода является сравнение результатов перевода одного и того же текста человеком и машиной. Упражнения на редактирование переводов, выполненных машиной, развивают навыки нахождения грамматических, лексических и стилистических ошибок, способствуют улучшению навыков письменной речи как на родном, так и на иностранном языке.

Как правило, при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах акцент делается на письменном переводе или переводе с листа, т.е. устном переводе прочитанного текста. Однако в реальной жизни многим людям, владеющим иностранным языком, приходится сталкиваться и с необходимостью устного последовательного перевода – например, при встречах с иностранными коллегами, партнерами, поставщиками и т.п.

Поэтому при обучении иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений можно рекомендовать включение элементов устного последовательного перевода. В этой связи интересен опыт В.П. Золотухиной, которая предлагает магистрантам устный последовательный технический перевод, включающий такие аспекты, как технический, психологический, аналитический, коррекционный и коммуникативный [1].

В рамках технического аспекта магистранты приобретают знания о последовательности этапов и задач, стоящих перед устным переводчиком в сфере науки и техники. Они знакомятся с техникой устного последовательного перевода, применяемыми переводческими приемами (компрессией, добавлением, генерализацией, конкретизацией и др.). Психологический аспект раскрывает специфику устного перевода как сложного вида двуязычной речевой деятельности. Кроме того, этот аспект включает психологическую подготовку к публичному выступлению, снятие «боязни сцены». Магистрантам целесообразно дать основные понятия об основных психологических механизмах, задействованных в ходе переводческой деятельности, в первую очередь, памяти, внимания и т.д. Аналитический аспект подразумевает анализ переводимого текста, в том числе степень его сложности, наличие терминов, стилистику, необходимые переводческие приемы. Коррекционный аспект связан с анализом допущенных при переводе ошибок, выявлением их причин, общей оценкой качества перевода. Коммуникативный аспект устного последовательного перевода в научно-технической сфере включает информационно-аналитическую, информационно-коммуникативную, организационно-управленческую, научно-исследовательскую деятельность [1:32].

Устный последовательный перевод в магистратуре неязыковых направлений можно практиковать на каждом занятии, начиная с перевода отдельных слов и выражений, изучаемых на конкретном уроке, и до перевода развернутых высказываний. Источниками переводимых высказываний могут выступать преподаватель, студенты той же группы, аутентичные аудио- и видеозаписи. Такая работа по формированию умений устного последовательного перевода способствует не только развитию переводческой компетенции, но и развивает навыки аудирования и понимания устной речи на изучаемом иностранном языке.

Опыт практической работы по включению элементов перевода в курс обучения иностранному языку магистрантов нелингвистических специальностей СПбГУ свидетельствует о том, что формирование переводческих навыков способствует повышению компетенции магистрантов в области иностранного языка и, кроме того, дает им дополнительный инструмент, востребованный как при работе по основной специальности, так и при изучении иностранных языков. Использование перевода как одного из видов сопоставительного изучения систем родного и иностранного языков, по нашему убеждению, помогает повысить качество обучения иностранным языкам в магистратуре любых направлений. Наличие переводческих аспектов в программе обучения иностранным языкам в магистратуре является на

современном этапе необходимым условием обеспечения конкурентоспособности выпускников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Золотухина В.П.** Обучение студентов неязыковых специальностей устному научно-техническому переводу // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2011. –Том 2.–№ 5.– С. 30-32.
- 2. Красавина О.И., Ветрова О.Г.** Двухуровневое формирование переводческой компетенции студентов технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2014 –№1 (191). – С. 28-35.
- 3. Одинцова М.П.** Перевод как средство развития речевых навыков студентов неязыковых специальностей // Вестник Югорского государственного университета. – 2008. – №1(8).– С. 100-101.
- 4. Пахомкина М.Е.** Роль перевода в преподавании иностранного языка в магистратуре // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2013. –№ 10 (147).– С. 99-103.
- 5. Степанова М.М.** Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 2 (172). – С. 108-113.
- 6. Atkinson D.** The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, 41:4, 1987.
- 7. Beare K.** How to Use Google Translate to Teach English [Online] Режим доступа: http://esl.about.com/od/modernteachingtechniques/a/teach_english_google_translate.htm (07.07.2014).
- 8. Dagilienė I.** Translation as a Learning Method in English Language Teaching // *Kalbu Studijos*. 21 NR. *Studies About Languages*, 21, 2012. – P. 124-129.
- 9. Duff A.** *Translation*. – Oxford: Oxford University Press, 1996.
- 10. Gomes Ferreira S.M.** Following the Paths of Translation in Language Teaching: From Disregard in the Past Decades to Revival Towards the 21st Century // *Cadernos de Tradução*, 1:4, 1999. – P. 355- 371.
- 11. Naimushin B.** *Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill* // *Modern English Teacher*, 11 (4), 2002. – P. 46-49.
- 12. Popovic R.** The place of translation in Language Teaching // *Bridges*, 5, 2001. – P. 3-8.
- 13. Simões D., Guincho H., Magalhães I.** Teaching Languages to European Computer Science Students in an Engineering Institute in Portugal: Translation Approaches in the English, German and French Classroom // *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 4, 2013. – P. 46-70.
- 14. Stepanova M.** An Interdisciplinary Approach to Forming the Second Language Business Communication Competence // *Proceedings of the 6th Annual Conference “ICT for Language Learning”*, Florence, Italy, 14-15 November 2013. – P. 300-303.

Н.И. Алмазова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

Н.Р. Ершова

Северный (Арктический) Федеральный Университет
им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА КОНТРАСТИВНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ

Статья посвящена формированию иноязычного коммуникативного поведения у студентов-филологов. Осознанное и планомерное взаимодействие всех изучаемых языков и кросс-культурных особенностей поведения реализуется через принцип контрастивности. Описываются этапы формирования иноязычного коммуникативного поведения: работа с речевыми формулами и единицами коммуникативного поведения в контексте коммуникации, тренинги коммуникативного поведения. Приводятся примеры упражнений и заданий, построенных с учетом принципа контрастивности.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, принцип контрастивности, единицы коммуникативного поведения, контекст коммуникации, упражнения, тренинг.

Воспитание современного поколения происходит в едином культурном и национальном пространстве, где каждый обретает свой социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам, субкультурам и большим лингвокультурным общностям. В этих условиях «культурное и лингвистическое многообразие рассматриваются как продуктивный ресурс, а различия воспринимаются как норма» [13: 15]. Изучение иностранных языков подразумевает не только познание лингвистической составляющей, оно невозможно без взаимопроникновения и взаимовлияния культур, когда в ходе прямого или опосредованного контакта усваиваются технологии, образцы поведения, ценности чужой культуры, которые, в свою очередь, принимаются либо отторгаются, изменяются и адаптируются к новым требованиям. Все эти процессы, так или иначе, связаны с процессом формирования иноязычного коммуникативного поведения [5, 6, 7, 8, 9, 10, 12].

В современных исследованиях понятие «иноязычное коммуникативное поведение» (далее ИКП) рассматривается в нескольких аспектах. В первую очередь, ИКП представляется либо как отрасль антропологических и этнографических наук, разрабатывающая теоретические вопросы изучения национального КП того или иного народа, либо как часть лингвосоциокультурных исследований, объясняющих закономерности поведения человека в зависимости от его принадлежности к той или иной лингвокультурной общности. Но крайне редко ИКП становится предметом методико-дидактических исследований, содержанием которых являются способы практического применения знаний о КП в контексте конкретной

дисциплины, например, преподавания ИЯ [5, 6, 8]. Однако неутихающий интерес к исследованиям межкультурной коммуникации в сфере изучения иностранных языков (далее ИЯ) и, главным образом, нацеленность на поликультурность и многоязычность языкового образования подтверждают дидактическую актуальность исследования ИКП. Назрела необходимость более детального изучения как своей национальной специфики общения, так и особенностей общения других народов, обобщения и научной систематизации результатов этих исследований в дидактических целях, что на практике оказывается весьма нелегким делом. Отсутствие проверенных моделей системного дидактического описания ИКП является тормозящим фактором.

Насколько очевидным является взаимосвязь языков и культур и необходимость их одновременного изучения, настолько целесообразным видится контрастивное исследование КП, поскольку именно на контрасте становятся «особенно наглядными, а иногда и просто осознаваемыми» все межкультурные различия [13: 34].

Под контрастивным подходом изучения ИКП понимается систематическое рассмотрение отдельных фактов родного коммуникативного поведения в сопоставлении со всеми возможными способами выражения данного смысла в сопоставляемой культуре [12:15-16]. Результатом наблюдения за КП того или иного народа является констатация либо наличия, либо отсутствия национальной специфики по отношению к иной коммуникативной культуре, что наглядно видно в схеме Герхарда Нойнера [15: 116].

Схема 1. Специфика КП1 по отношению к КП2 (по Г.Нойнер, 1998).



Отсутствие национальной специфики говорит о том, что исследуемые коммуникативные признаки обеих культур совпадают (случай 0...0, X...X). И.А. Стернин описывает 3 последних случая [12: 16]. При наличии

национальной специфики говорят о *несовпадении* отдельных характеристик коммуникативных признаков, действий в сопоставляемых культурах (случай ○...⊙): есть и у нас и у них, только разное; о коммуникативной *лакунарности* – отсутствии того или иного коммуникативного признака или факта в данной культуре при наличии ее в сопоставляемой (случай ?...□): у нас нет, у них есть; об *эндемичности* коммуникативных признаков для одной из сопоставляемых культур (□...?): у нас есть, у них нет.

Для построения системы работы по обучению ИКП необходимо учитывать первые 2 формы проявления специфики поведения, поскольку будет достаточно сильно действовать интерференция. При коммуникативной лакунарности определенного национального признака, следует выстраивать процесс обучения КП таким образом, чтобы сформировать адекватное понимание нового явления, его проявления в коммуникативных ситуациях и сферах, а также вербальных и невербальных форм этого проявления. При совпадении коммуникативных признаков лингвокультурных общностей в процессе обучения будет иметь место перенос.

Из контрастивного подхода к изучению КП вытекает контрастивный принцип формирования ИКП, который наряду с принципами коммуникативности, поведенческой гибкости, инкультурации и аккультурации, а также с принципом развития критического мышления выступает в качестве дидактической основы, определяющей требования к процессу формирования ИКП у студентов-филологов в процессе языкового образования.

Существенной особенностью формирования ИКП в процессе обучения ИЯ на языковых факультетах ВУЗов является ситуация искусственного полилингвизма, когда студенты-лингвисты принадлежат к одной лингвокультурной общности, их обучение происходит вне естественной социально-языковой среды изучаемого КП, при переменном погружении в ИЯ1 и ИЯ2 и доминирующем присутствии родного языка. Формирование ИКП происходит при взаимодействии трех культурологических пластов и сопоставлении не столько языков (родного и иностранных), сколько культур, а лучше КП – в нашем исследовании русского, британского и французского, обеспечивая равенство субъектов. На практике мы имеем дело с контрастивным анализом различных аспектов ИКП: установление причин того или иного акта ИКП, анализ выбора единиц вербального и невербального КП, рассмотрение способов репрезентации одних и тех же интенций, образов или ситуаций в разных КП.

Принимая во внимание опосредованный характер формирования ИКП, «первичность родной картины мира и вторичность неродной» [3: 31], при отборе учебного материала и разработке методики обучения ИКП особый акцент делается на упражнениях и техниках работы, позволяющих студентам обсуждать явления родной и / или уже знакомой иностранной культуры, используя «третий» языковой код. При этом важно не просто обсуждать коммуникативные сферы, а симулировать знакомые социокультурные ситуации с регулярной сменой функционально-стилистических регистров в зависимости от заданного коммуникативного контекста.

Остановимся на некоторых упражнениях и заданиях, построенных на принципе контрастивности.

Первый этап формирования ИКП предполагает работу с этикетно-коммуникативными и эмоционально-оценочными тезаурусными структурами повседневной и профессиональной деятельности. На этом этапе работы происходит активация знаний речевого этикета как неотъемлемой составляющей коммуникативного компонента ИКП. Упражнения первого этапа предназначены для обучения студентов узнаванию и конструированию речевых формул и клише, используемых в типичных коммуникативных ситуациях. Очень важно при обучении иностранному языку не сводить работу с вокабуляром к бездумному заучиванию лексических единиц, а формировать у студентов некую «лексическую молекулу», в которой есть ядро – само слово, и окружающее его тело – само понятие, имплицитный смысл, культурологические различия, существующие между аналоговыми молекулами в родном и иностранном языке, некоторый «ореол возможных сведений, которые складываются вокруг слова» [4: 57]. Готовые вербальные и невербальные единицы ИКП можно назвать термином «фрейм» (Ч.Филлмор), которым он назвал группы слов, соотносящихся между собой таким образом, что для понимания одного из них необходимо осознать всю структуру, компонентом которой оно является [2]. Для правильного понимания всего фрейма необходимо понимать и каждое входящее в него слово по отдельности. Влияние культуры на язык особенно видно в лексике, в состав которой входят, главным образом, обозначения локальной культуры, и именно локальный фон «определяет национальное своеобразие лексической единицы» [2: 202]. Поэтому очень важно прорабатывать слова и клишированные выражения изнутри, их дефиниции, коннотации, стилистические нюансы, область употребления. Для этого следует прибегать к контрастивным упражнениям, нацеленным на сравнение родного и изучаемых ИЯ, а также национального и иноязычных КП.

На данном этапе формирования ИКП большое внимание уделяется функционально-стилевым регистрам коммуникации, а именно функционированию изучаемых тезаурусных структур, фреймов в различных регистрах речевого иноязычного общения. На этом этапе работы студенты учатся распознавать регистр речевого общения адекватного тональности коммуникативной ситуации. Упражнения, направленные на пополнение словарного запаса, отработку вокабуляра, автоматизацию готовых вербальных и невербальных единиц КП, представляют собой конструирование самостоятельных единиц ИКП вне глобального контекста коммуникации, а лишь в определенных коммуникативных ситуациях (приветствие, прощание, благодарность, извинение и т.д.). В основе выполнения подобных упражнений находится процесс «моделирования» [1], когда студенты производят «манипуляции» с известными им структурами, часто встречающимися в речи, опираясь на свой языковой опыт, на свою интуицию и фоновые знания.

В заданиях подобраны структуры прагматического характера, их информация может быть в дальнейшем применима для решения

коммуникативных прагматических задач. Следует отказаться от сложных, больших высказываний, текстов и диалогов на данном этапе, а отдать предпочтение ситуациям для восприятия короткой информации на слух, где присутствуют стилевые маркеры разговорной речи нейтральной, пониженной или повышенной степени формальности. Цель таких заданий – предварительно подготовить студентов к восприятию крупных блоков информации, передающих реалии иной лингвокультуры.

Примерами упражнений с использованием контрастивного принципа для формирования ИКП служат следующие:

1. Ранжируйте в порядке убывания вежливого тона приведенные формы выражения одной и той же просьбы на английском языке; найдите аналогичные выражения просьбы на французском и русском языках:

Rangez des formules de politesse en anglais de la moins polie à la plus polie. Trouvez des équivalents en russe et en français:

- Will you get me a coffee?
- A coffee, please.
- Would you get me a coffee?
- I'll have a coffee.
- Can I have a coffee?
- Get me a coffee.
- Could I have a coffee?
- I'd like a coffee.
- Can you get me a coffee?

2. Найдите французские эквиваленты английским заимствованиям: Trouvez des équivalents français aux mots anglais suivants: un sms, un e-mail, un must, fashion, trendy, cool.

3. Исключите из списка выражения с негативной коннотацией: Eliminez des expressions avec une connotation négative :

En français	In English
– Pardon, mais c'est une question intime.	– Mind your own business!
– Cela ne vous regarde pas!	– Sorry, that's a personal question.
– Mélez-vous de vos affaire!	– How do you dare to ask me that?
– Cela te regarde?	– Why would you ask such a rude question?
– Ce ne sont pas tes oignons!	– Did you really just ask me that?
– Occupez-vous de vos affaires!	– Let's talk about something else.

4. Дайте (выберите из списка) нейтральный \ разговорный \ книжный вариант данного слова:

Indiquez le registre des mots (neutre, standart, familier, grossier) : le boulot – le travail, une bagnole – une voiture, manger – bouffer, des sous – du pognon – du blé – de l'argent, magne-toi! – dépêche-toi, bosser – travailler, le gosse – le gamin – l'enfant, un resto – un restaurant, un truc – une chose, ce coup-là – cette

fois, gratis – gratuitement, marrant – amusant– comique, moche – laid, faire gaffe –faire attention, dingue – fou, louper – manquer.

5. Ранжируйте в порядке возрастания эмоциональной окраски приведенные формы выражения одного и того же комплимента:

Rangez les compliments suivants du plus émotionnel au moins émotionnel:

- La mariée a une très belle robe.
- La robe de la mariée est d'une beauté!
- J'ai adoré la robe de la mariée!
- Qu'est-ce qu'elle est belle, la robe de la mariée!
- La robe de la mariée est superbe!

6. Догадайтесь, представителю какого возраста и какого социального положения принадлежат приведенные выражения; найдите соответствующий перевод на русский и английский языки:

Devinez l'âge et le statut social d'une personne qui pourrait prononcer ces phrases. Trouvez la traduction en russe et en anglais:

- Excusez-moi, pourriez-vous fermer la fenêtre, s'il vous plaît! / La porte!
- Laisse tomber! / N'y faites pas attention.
- C'est excessivement cher! / J'y ai mis deux cents balles! / Ça coûte la peau des fesses!
- Je kiffe tes baskets! / J'aime bien tes chaussures!
- Lache-moi! / Laissez-moi tranquille!

7. Найдите выражения (слова, междометия), выражающие эмоции (удовлетворение, недовольство, удивление) на английском, русском и французском языках:

Trouvez des interjections d'étonnement, de mécontentement, de plaisir en russe, en français, en anglais. Par exemple: Ух ты! – Wow! – O-là-là!

8. Сформулируйте пожелания согласно коммуникативным ситуациям, дайте эквиваленты на русском и английском языках.

Formulez des souhaits. Donnez des phrases qui conviennent à des situations idiquées. Trouvez des équivalents en anglais et en russe:

- Pour souhaiter un repas agréable.
- Pour proposer de prendre du repos.
- Pour souhaiter une bonne soirée.
- Pour prendre congé d'une semaine.
- Pour dire de se soigner.
- Pour remercier pour un cadeau de bienvenue.
- Pour souhaiter un bon travail.

В дальнейшем можно переходить к рассмотрению непосредственно контекста коммуникации. На стадии, когда усвоены этикетно-коммуникативные, эмоционально-оценочные тезаурусные структуры и, как минимум, три функционально-стилистических регистра, эффективна работа с коммуникативными задачами [1, 11], которые также могут быть построены с

учетом контрастивного принципа. Основная цель работы на этом этапе – научить студентов ориентироваться в контексте общения, когда происходит сложный процесс «подгонки» [11: 562] общего стиля КП к конкретному коммуникативному контексту. Происходит уточнение стиля общения в новых коммуникативных условиях, исходя из ситуации и текущих коммуникативных целей, происходит конкретизация объекта общения, его эмоционального состояния, культуры его поведения. Реализация контрастивного принципа активизирует знания и навыки логического мышления, умения с помощью средств ИЯ сравнивать, проводить аналогии, выделять различия, выявлять причинно-следственные связи, делать предположения и выводы, что позволяет обучаемым своевременно и адекватно контексту ситуации общения использовать изученные тезаурусные структуры и выбирать функционально-стилистические регистры.

На этом этапе работы особое внимание следует уделить невербальным единицам ИКП, таким как жесты, мускульная мобильность, дистанция, инициативность в общении, способность управлять общением, владение мимикой и пантомимикой, повышение (усиление) и понижение голоса, целесообразное интонирование, темп речи, паузы [11]. Надо помнить, что зачастую в европейских культурах нужно улавливать не столько саму информацию, сколько смысл, который вкладывает в нее собеседник, и его отношение к сказанному. Необходимо развивать умение читать подтекст и сознательно использовать эту особенность передаваемой информации [11: 563].

В качестве примера рассмотрим задания, составленные с учетом контрастивного принципа, для работы с диалогом «Я на мели».

«Je suis fauché»

- Pierre : Salut André. Dis, qu'est-ce tu fais cet aprem ?
André : Pas grand chose. Pourquoi ?
Pierre : Ça te dirait d'aller voir un film ? Euh... y'a ce nouveau film polonais, tu sais. Il passe en V.O., au Rex. Paraît que c'est vachement bien.
André : Bof, ça me dit rien. J'ai envie de voir quelque chose de marrant.
Pierre : Alors, y'a Tauber qui vient de sortir un film. Tu sais, le Suisse ? Ça s'appelle euh... « La tête », je crois.
André : Ah, ça oui ! Justement, je voulais le voir. Seulement, j'ai un petit problème. J'ai oublié de passer à la banque ce matin. J'suis fauché. Tu pourrais pas me passer cinquante balles ?
Pierre : Mais oui ! Pas de problème.
André : Je te les rends lundi, sans faute. Ça va ?
Pierre : Bien sûr. Alors, on y va ?
André : Allons-y.

Задания:

1. Определите стилистический регистр диалога. Обоснуйте свое мнение.
2. Объясните следующие лексические единицы: vachement,

marrant, cinquante balles, fauché, cet aprem, en V.O..

3. Какие эмоции выражают следующие междометия: bof, euh?
4. Найдите другие фразы аналогичного регистра, чтобы пригласить человека в кино, чтобы принять / отклонить приглашение.
5. Какими жестами персонажи диалога могли бы сопроводить свои реплики?
6. Предположите, с какой интонацией говорят персонажи, на каком расстоянии друг от друга они находятся. Проанализируйте их предполагаемое невербальное коммуникативное поведение.
7. Что можно сказать об отношениях персонажей? Почему?
8. Возможна ли подобная коммуникативная ситуация в России, в Великобритании? Если нет, то почему? Какими качествами национального характера можно это объяснить?
9. Случалось ли вам быть в такой коммуникативной ситуации? Как вы вели себя?
10. Перестройте диалог, поменяв стилистический регистр. Остался ли логичным диалог при смене стилистического регистра? Возможна ли подобная коммуникативная ситуация между малознакомыми людьми или людьми, которые обращаются друг к другу на «вы»? Обоснуйте ваше мнение.
11. В парах разыграйте диалог в новом регистре, соблюдая все правила коммуникативного поведения. Возможны различные развязки ситуации. Проанализируйте диалоги ваших коллег по классу.

На подготовительном этапе, либо в качестве домашнего задания, либо непосредственно на уроке можно предложить следующие задания:

- найти информацию об основных нормах поведения во Франции и Англии относительно финансовых вопросов. Провести параллель с Россией;
- составить список жестов наиболее часто используемых французами, объясните их значение. Найти их английские и русские эквиваленты.
- найти в диалоге примеры социокультурной информации;
- рассказать о культуроведческой информации, которая оказалась для вас новой. Выразить свое отношение к данной информации.

Также контрастивный принцип может быть использован в коммуникативных тренингах, которые с точки зрения формирования ИКП можно охарактеризовать как формирование умения адаптироваться в аутентичной среде, т.е. умения правильно использовать изучаемый корпус вербальных и невербальных единиц ИКП в соответствии с нормами национального КП страны изучаемого языка, а также умения владеть несколькими функционально-стилевыми регистрами речевого общения и умения быстро и оправданно переключаться с одного регистра на другой в зависимости от конкретного коммуникативного контекста.

Тренинг ИКП дает возможность отрепетировать форму и манеру поведения в типичных коммуникативных ситуациях, в которых придется оказаться студентам-лингвистам при межкультурном общении. Как мы не раз говорили, подготовка к реальной межкультурной коммуникации носит опосредованный характер. Контекст многоязычия на языковом факультете ВУЗа открывает возможности использования разнообразных коммуникативных ситуаций с пересечением двух, трёх или более КП. Поэтому так важно намеренно вводить в тренинги ИКП представителей иных лингвокультур, рассматривать коммуникативные ситуации с их участием. Одной из положительных сторон формирования ИКП является положительное влияние на свое национальное КП. Партнеры по коммуникации, принадлежащие к одной культуре, могут обсуждать реалии родной культуры, используя другой языковой код, но соблюдая свой природный стиль вербального и невербального КП, что не препятствует межкультурной коммуникации. К сожалению, большинство современных учебных пособий такой возможности не предоставляют. Поэтому в обучающий процесс необходимо включать приемы, создающие условия для обсуждения явлений родной культуры на изучаемом языке.

Контрастивный принцип наиболее очевиден в тренинге рефлексивности и кросс-культурном тренинге.

Суть тренинга рефлексивности – размышления, критический анализ, осмысленное комментирование и оценка заданных актов ИКП в повседневной и профессиональной сфере как корректных или некорректных с точки зрения представителей другой лингвокультуры.

Кросс-культурный тренинг предполагает анализ и сопоставление культурных различий в нормах КП, профессиональных и повседневных актах КП носителей иностранного языка, в выявлении специфики ИКП, особенностей проявления вербальных и невербальных различий. Основой наблюдения служат мульти-, медиа- и видеонаглядность.

Наиболее распространенным методом тренинга ИКП являются видеотренинги, а также ролевые игры или психодрама, когда участникам предлагается какая-либо жизненная (не обязательно конфликтная) или условная ситуация, и между тремя-четырьмя участниками распределяются роли.

Существуют различные модификации проведения тренингов ИКП. Например, поменяться ролями, что позволяет участнику тренинга на себе испытать многие собственные слова, жесты и поступки, предложенные им же самим несколько минут назад, или попробовать сыграть ту же роль, но по-другому, когда студенту предоставляется возможность испытать в одной и той же ситуации различные варианты КП. Это очень действенные приемы, позволяющие осознать неоднозначность любой коммуникативной ситуации, увидеть со стороны, как выглядит тот или иной функционально-стилистический регистр общения, как в одной и той же ситуации звучат разные тезаурусные структуры, как меняют ход общения невербальные единицы ИКП, и каким образом эту же проблему решают другие люди, какова их оценка и позиция.

Групповое обсуждение разыгранных или увиденных ситуаций, конкретных актов ИКП является неотъемлемым завершающим компонентом любого тренинга. Обмен мнениями позволяет разобраться в положительных и отрицательных сторонах национального характера и КП, позитивно или отрицательно влияющих на взаимоотношения и взаимопонимание в процессе межкультурного общения. Обсуждение способствует глубокому пониманию и принятию реакций других людей на проявленную линию КП, знакомит с мыслями и переживаниями, которые возникают у окружающих, но не всегда обнаруживаются открыто.

В качестве примерных тем тренингов ИКП (ролевых игр, психодрам) приведем следующие:

– «Знакомство». Инсценируйте знакомство с представителем Франции, знакомство происходит в баре, в самолете и т.п. Используйте в качестве опоры разговорные клише, приведенные выше;

– «В гостях». Действующие лица: хозяйка дома, гости разных возрастов и социальных положений. Составьте диалог этикетного характера, используя приведенные фразы приветствия, прощания, поддержания разговора;

– «Деловая встреча». Действующие лица: представители французской стороны, их русские и английские коллеги, переводчик. В качестве опоры используйте текст;

– «Прием на работу». Действующие лица: секретарь, французский работодатель, кандидат на должность. В качестве смысловой опоры используйте диалоги;

– «Поход в ресторан во Франции». Действующие лица: метрдотель, официант, мужчина и женщина \ две женщины \ компания друзей. Используйте в качестве опоры текст;

– «Французы в русском университете». Действующие лица: французские студенты, приехавшие на практику на ваш факультет, русские преподаватели и студенты;

Темы и вопросы тренингов ИКП с опорой на видео ряд (фильм, клип, репортаж) могут быть самыми разными в зависимости от содержания. В качестве примера рассмотрим работу с некоторыми отрывками из фильма «Развод» (Франция, 2006).

1. Отрывок, в котором героиня Гленн Клоуз объясняет юной американке особый смысл ношения шейных платков во Франции.

– Просмотрите отрывок, проанализируйте данную социокультурную информацию, обсудите в группе.

– Обращали ли вы внимание на то, как одеваются французы? Заметили ли вы что-нибудь типичное? Каковы типичные черты представителей русской \ английской культур? Проведите параллель с Россией \ Великобританией.

2. Отрывок, в котором герой Романа Дюри говорит об американских мультфильмах и об их влиянии на французскую культуру.

- Каково отношение героя к мультфильмам?
- Какое стереотипное мнение французов относительно американской культуры выражает герой?
- Найдите дополнительную социокультурную информацию по этому вопросу. Разделяете ли вы это мнение?
- Есть ли подобные стереотипы об отношениях между русскими и французами?

3. Фильм в целом.

- Охарактеризуйте основные персонажи. Угадайте, какие социальные слои они представляют. Почему? Сравните представителей данных социальных слоев в России \ Англии \ Франции;
- Какие реплики Роксаны по поводу французских устоев, их повседневной жизни вы для себя отметили? Проанализируйте их. Каково отношение героини к французским реалиям?
- Проанализируйте, как меняется внешний вид и стиль одежды Изабель в ходе фильма. Что влияет на это?
- Какие замечания делают французы Изабель по поводу ее французского языка? Вы знали об этих особенностях?
- Опишите невербальную социокультурную информацию, которую вы увидели в фильме (жесты, мимика, социальные символы);
- Какую роль в фильме играет французская кухня? Какие традиционные блюда были упомянуты в фильме?
- Какие особенности французских законов вы узнали из фильма? Каково ваше отношение к ним? Проведите параллель с Россией и Великобританией.
- На ваш взгляд, какое мнение о французах авторы фильма хотели передать зрителю? Совпадает ли их мнение с вашим?

В современной методике преподавания ИЯ общепризнанным является то, что следует строить обучение ИЯ, а, следовательно, и ИКП, на осознанном сопоставлении с фактами родного языка и национального КП. В контексте многоязычного и поликультурного языкового образования речь идет о нескольких ИЯ и ИКП. В основе формирования ИКП лежит контрастивный принцип анализа как языковых, так и культурных явлений, позволяющий реализовать потенциал интегрированного обучения, развития и воспитания студентов-лингвистов, способных адекватно и эффективно участвовать в реальной межкультурной коммуникации, свободно общаться в различных регистрах речевого общения, и в зависимости от коммуникативной сферы и ситуации избирать соответствующий стиль общения от формального до неформального.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акопянц А.М. Прагмалингводидактические основы обучения иностранным языкам студентов-лингвистов (на материале английского языка): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Акопянц А.М. – Пятигорск, 2009. – 36 с.

2. **Алмазова Н.И.** Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. –2003. – Т. 3. – № 6. – С. 194-204.
3. **Барышников Н.В.** Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. – 157 с.
4. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: ИПО «Лев Толстой», 1999. –84 с.
5. **Газизов Р.А.** Коммуникативное поведение немцев и русских в этикетном общении: Учебное пособие. – Уфа: РИО БашГУ, 2004. – 126 с.
6. **Иванова Е.А.** Использование норм русского коммуникативного поведения в обучении русскому языку финских учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Иванова Е.А. – СПб., 2003. – 19 с.
7. **Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: КомКнига, 2005. – 284 с.
8. **Кузьменкова Ю.Б.** От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.
9. **Крейдлин Г.Е.** Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. – М.: Яз. славян. культуры, 2005. – 223 с.
10. **Прохоров Ю.Е., Стернин И.А.** Русское коммуникативное поведение. – М.: 2002. – 277 с.
11. **Сластенин В.А. и др.** Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
12. **Стернин И.А.** Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. Выпуск 1., Воронеж, 2000. – С. 4-20.
13. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие). М.: Слово, 2000. – 624 с.
14. **Чичерина Н.В.** Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дис ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Чичерина Н.В. – Санкт-Петербург, 2008. – 50 с.
15. **Neuner G.** Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes // Le français dans le monde. Numéro spécial: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. – 1998. – Juillet. – P. 97-154.

УДК 811.111:378.147:908.420

В.И. Быканова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

АМЕРИКАНСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В КУРСЕ СТРАНОВЕДЕНИЯ

Описаны американские фразеологизмы, имеющие в своем составе топонимы. Предлагается использовать данные лексические единицы в преподавании лингвострановедения. Подобный подход позволяет коммуникантам осознать существование отличий в картине мира, реконструировать особенности американского менталитета и в дальнейшем учитывать их при осуществлении актов межкультурной коммуникации. Этот аспект составляет новизну исследования. Предлагается привлечение электронных средств для формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: лингвострановедение, межкультурная коммуникация, лингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, национальный менталитет, фразеологизм, топоним.

В настоящее время перед высшей школой стоит важнейшая задача по формированию профессиональных и личностных качеств будущих специалистов, способных отвечать на вызовы XXI века. Для решения этой задачи в первое десятилетие XXI были выработаны государственные образовательные стандарты нового поколения [2]. На основе федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования в высших учебных заведениях создаются программы по иностранному языку, при этом особое внимание уделяется формированию профессионально значимых компетенций. Это связано с тем, что вся современная образовательная парадигма основывается на компетентностном подходе. Многие исследователи полагают, что компетентностный подход в современном понимании этого термина представляет собой не что иное, как культурологический подход, рассматривающий содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества [1].

Естественно, набор компетенций для каждого направления обучения оказывается уникальным, но он в той или иной форме обязательно включает лингвистическую и социокультурную компетенции [5]. Формирование вышеуказанных компетенций приобретает неоспоримое значение и реализует особый потенциал в рамках курса иностранного языка, так как помогает решать задачу освоения и усвоения социального опыта как своей нации, так и иных наций. Важность поставленной задачи определяет актуальность данного исследования. Сейчас ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что успешная коммуникация непременно предполагает не только владение языковыми средствами и профессиональными знаниями, но также умение пользоваться эффективными коммуникативными стратегиями и знаниями о национальных правилах коммуникации, нормах вежливости, традициях.

Овладение вышеупомянутыми стратегиями, навыками, приемами не только помогает решать конкретные утилитарные цели в актах коммуникации, но и создает предпосылки для дальнейшего развития личности обучаемого. В свою очередь, воспитание личности, способной признать факт наличия различий между позициями коммуникантов и их манерой вести переговоры, умеющей конструктивно решать возникающие по ходу диалога проблемы, как мы полагаем, является неременным условием социальной адаптации личности и ее успешной профессиональной деятельности. На решение этой цели работает лингвострановедческая составляющая программ по иностранному языку в высшей школе. К настоящему моменту сформировался определенный набор источников, которые используются для ознакомления студентов с элементами иноязычной культуры и менталитета. Полагаем, что этот список может быть расширен за счет привлечения фразеологических единиц (ФЕ), для чего в данной работе рассматриваем фразеологизмы, содержащие топонимы, и фразеологизмы, являющиеся вторичными номинациями топообъектов на

территории США. Все они извлечены нами из «Англо-русского фразеологического словаря» М.А. Кунина.

Обучение иностранному языку в высшей школе проходит в условиях постоянного дефицита времени. В связи с этим преподавателям приходится все время делать выбор между различными аспектами преподавания иностранного языка, и, к сожалению, довольно редко выбор делается в пользу лингвострановедения. Однако образовательная среда XXI века полна не только новых вызовов, но и новых возможностей. Одной из них является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), развитие которых, по мнению специалистов, должно носить системный и последовательный характер [3]. В век всеобщей информатизации наши студенты уже хорошо ориентируются в тех возможностях, которые им предоставляют поисковые системы, и готовы применять свои знания и умения пользоваться техникой, связанной с информационными технологиями, для изучения иностранного языка. Новизна данного исследования связана с предложением некоторых способов использования ИКТ для формирования социокультурной компетенции у студентов.

В процессе работы над данной статьей нами были выявлены следующие ФЕ, связанные с США. На наш взгляд, самой известной из них, и, по крайней мере, заимствованной другими языками, является ФЕ *to discover America* (открыть Америку), то есть говорить о том, что давно известно. Теперь открыть Америку невозможно, но когда-то это действительно было сделано Колумбом (или норвежцами?). После открытия началось освоение новых земель, которое пошло особенно интенсивно, когда на американский континент приплыли переселенцы из Британии. Помимо объектов материальной культуры англичане привезли с собой воспоминания об исторической родине.

Совершенно естественно, что осознание исторических и культурных связей с метрополией отразилось во фразеологии, связанной с США. Можно выявить целую цепочку метафор, показывающих, как происходило формирование образа вновь осваиваемых земель. Англичане как христиане были хорошо осведомлены о существовании *the Garden of Eden* (рая земного). Впоследствии образ райского сада был перенесен на графства Кент и Вустершир, которые стали известны как *the Garden of England* (сад Англии), а затем – на североамериканские штаты Иллинойс и Канзас, получившие наименование *the Garden of the West* (сад Запада). В последнем случае мы имеем дело с аллюзиями на реальный объект действительности (два графства), и, что не менее важно, ссылки на Святое писание.

Библейские аллюзии, мысль об особой роли, судьбе и предназначении страны ощущаются и во фразеологизме *God's country* (богоизбранная страна). Как в свое время Моисей водил 30 лет народ израильтян по пустыне в поисках Земли Обетованной, так и первые переселенцы пересекли океан, перетерпели лишения и голод, прежде чем обрели новую родину. А.В. Кунин снабдил данную ФЕ пометой «шутливое» [4]. Нам, однако, кажется, что в этом случае, да и в целом, о шутливом отношении американцев к своей стране

говорить не приходится, хотя в принципе некоторая доля иронии может наблюдаться. Таков фразеологизм Uncle Sam (дядюшка Сэм), за которым скрывается инициальное сокращение US.

Часть ФЕ запечатлела государственную символику США. Сама страна называется the land of stars and stripes (страна звезд и полос), так как звезды и полосы изображены на американском флаге. The bird of Washington – это американский орел, изображенный на государственном гербе.

Другая часть фразеологизмов рассказывает об истории страны. Процесс переселения европейцев на новые земли, как ни странно, не отразился сколько-нибудь заметно в устойчивых сочетаниях слов. С ним можно связать лишь ФЕ try to sweep back the Atlantic with a broom со значением «совершить что-либо невозможное». В данном фразеологизме спрессовано несколько слоев информации. Здесь свернуты воспоминания о переправе европейцев через океан, об огромных трудностях, с которыми было связано морское путешествие, и о восприятии новых земель как своего дома. Не случайно во ФЕ появляется такой неотъемлемый атрибут домашнего хозяйства, как метла.

Достаточно скоро отношения с метрополией обострились и в 18 веке переросли в войну за независимость, а на свет появился фразеологизм Boston tea party (бостонское чаепитие). Страна расширяла свои границы по мере освоения новых земель. Крупные штаты делились на более мелкие, вследствие чего Виргиния стала известна как the Mother of States (мать штатов). От Виргинии отделилось 8 штатов. Дэлавер стал известен как the Blue Hen State, как полагают, в связи с тем, что жители штата во время войны 1775-1783 годов создали отряд, известный как Caldwell's gamecocks (blue hen – разновидность боевых петухов).

В 1876 году страна праздновала столетие независимости США. В это время в её состав вошел штат Колорадо, благодаря чему он стал известен как Centennial State (юбилейный штат).

Во второй половине XIX века произошла еще одна война, теперь уже не с внешним врагом, а гражданская. События 1861-1865 годов зафиксированы во фразеологизме All is quiet along the Potomac (Все спокойно на Потомаке), то есть, оснований для тревоги нет. Река Потомак, которая протекает через Западную Виргинию и Мериленд, часто упоминалась в сводках военного министерства того времени. С событиями гражданской войны связано и наименование Невады the Battle-born State (штат, рожденный в бою). Дело в том, что Невада вошла в состав США в ходе тех сражений.

Последняя война, память о которой сохранилась во ФЕ, – это война 1846-1848 года с Мексикой. Наименование Теннесси Volunteer State (штат добровольцев) объясняется тем, что большое число граждан этого штата пошли добровольцами на ту войну.

Освоение новых земель было процессом длительным и шло в направлении с востока на запад. По мере колонизации граница освоенных территорий сдвигались от Атлантического к Тихому океану, и вместе с ней путешествовали фразеологизмы. Сначала старая, добрая Англия

превратилась в New England (Новую Англию). Это название объединяет группу штатов на северо-востоке США. Впоследствии Новая Англия сместилась еще дальше вглубь континента и превратилась в New England of the West (Новую Англию Запада). Так в США называют штат Миннесота.

Колонистам, продвигавшимся внутрь континента, приходилось нелегко. Они были вынуждены пересекать широкие реки, в частности Миссури, известную как the Big Muddy (большая грязная), преодолевать горные цепи. Скалистые горы оказались настолько опасными, что получили наименование the Great Divide (Великий перевал). Этот же фразеологизм стал синонимом слова смерть. Иногда в конце пути переселенцев ждало сильное разочарование. Вместо богатых почв они обнаруживали Bad Lands (бесплодные земли). Как произошло с теми, кто обосновался на юго-западе Южной Дакоты и северо-западе Небраски.

Несмотря на все сложности, с течением времени США обрели свои нынешние географические очертания, а идея «от края до края» получила свое выражение во ФЕ from Maine to California. Из этого следует, что американцы меряют свою страну с востока на запад, а англичане с севера на юг. В обоих случаях берутся максимально удаленные друг от друга точки. Таким образом, для представителей обоих этносов оказывается важным идея большого пространства, сопряженная с идеей мощи государства.

ФЕ позволяют нам получить представление об экономике страны.

Название Сан-Франциско the Golden City (золотой город) можно связать и с его красотой, и с «золотой лихорадкой» в Калифорнии. ФЕ Wall Street стала олицетворением финансового центра США не только внутри страны, но далеко за ее пределами.

Фразеологизмы рассказывают нам и о конфессиональной истории США. Известно, что значительную часть переселенцев составляли люди, чьи религиозные убеждения расходились с доктриной официальной церкви. На новых землях они не в последнюю очередь хотели обрести свободу вероисповедания. Память о них сохранилась благодаря названиям городов: Филадельфии и Бостона. Филадельфия была основана квакером У. Пенном и стала известна как the Quaker City (город квакеров), а Бостон называют the Puritan City (город пуритан).

В устойчивых сочетаниях отразился расовый и национальный состав американского общества. Из прозвища Луизианы the Creole State следует, что часть его населения составляют креолы, а из прозвища Айовы the Hawkeye State (ястребиный глаз) – что на этой земле жили индейцы. Из вторичной номинации Джорджии как the Cracker State (штат белой бедноты) можно почерпнуть информацию о проживании на юге белых и, опосредованно, негров.

Что еще можно узнать о США, обратившись к фразеологизмам?

Во-первых, что это страна больших городов. Вашингтон – это the City of Magnificent Distances (город больших расстояний), Сан-Франциско – это the City of One Hundred Hills (город на ста холмах), Нью-Йорк – это the Empire City (имперский город).

Во-вторых, что территория США различается по признакам рельефа, климата и растительности, по наличию гидрообъектов. Среди объектов рельефа и водных объектов выделяются: горы – the Mountain State (горный штат), горы, поросшие лесами – the Green Mountain State (штат зеленых гор), океаны – the Queen City of the Pacific (жемчужина Тихого океана Сан-Франциско), реки – the Queen City of the Mississippi (королева Миссисипи Сент-Луис), озера – the Lake State (штат озер Мичиган), водопады – the City of the Falls (город водопадов Луисвилль), заболоченные ручьи – the Bayou State (штат заболоченного ручья Миссисипи).

Ландшафт США отразился в следующем ряде ФЕ. В стране есть: леса – the Lumber State (лесной штат Мэн), the Tree Planting State (штат лесных насаждений Небраска), the Evergreen State (штат вечнозеленых лесов Вашингтон), сады – the Garden State (Канзас), болота – the Everglade State (Флорида), прерии – the Prairie States (Иллинойс, Висконсин, Айова и Миннесота).

США отличаются богатством флоры. Здесь растут: пырей – the Blue Grass State (Кентукки), кактусы – the Cactus State (Нью-Мексико), магнолии – the Magnolia State (Миссисипи), пальмы – the Palmetto State (Южная Каролина), полынь – the Sagebrush State (Невада), каштан – the Buckeye State (Огайо).

Не менее богата и фауна страны. На ее территории встречаются: барсуки – the Badger State (Висконсин), медведи – the Bear State (Арканзас), суслики – the Gopher State (Миннесота).

США отличаются большим разнообразием климата. Над некоторыми ее районами дуют ветры (особенно сильные, видимо, над Чикаго, так как именно это город известен как the Windy City), завывают вьюги – the Blizzard State (вьюжный штат Южная Дакота).

Названия штатов содержат информацию о роде занятий местного населения. Так известно, что жители Юты занимались пчеловодством – the Beehive State. Улей изображен и на гербе штата. В Миннесоте сеяли хлеб – the Bread and Butter state. Сельское хозяйство было основным занятием жителей Индианы, которая стала известна как Hoosier State (деревенский штат). Основным продуктом Алабамы являлся хлопок – the Cotton State. В Нью-Гемпшире имелось много песчаных карьеров – the Granite State. В Южной Каролине, где много болот, выращивали рис – the Rice State, а в Луизиане – сахарный тростник the Sugar Sate. Штат Кентукки прославился табачными плантациями – the Tobacco State.

ФЕ дают возможность получить представление о размерах отдельных штатов. Небольшой Род-Айленд известен как Little Rhody (маленький Род), маленький, но играющий важную роль в жизни страны Дэлавер – как Diamond State (бриллиантовый штат). Фразеологизмы также содержат указание на форму штатов: the Panhandle State (Западная Виргиния), а также их положение на карте страны. Не случайно расположенная в центре 13 первоначально входивших в состав американского государства штатов

Пенсильвания стала известна как the Keystone state (краеугольный штат), а лежащий далеко на западе Орегон – как the Sunset State (штат заката).

Топонимосодержащие ФЕ сообщают нам сведения о системе государственного управления США, во главе которой стоит президент. Штаты Виргиния и Огайо стали известны как the Mother of Presidents, так как дали семерых из первых двадцати американских президентов.

И, наконец, во фразеологизмах нашли свое отражение особенности характера жителей разных уголков страны, образа жизни и системы ценностей американского общества. Так, жители Миссури славятся недоверчивостью. Выражение I'm from Missouri: you've got to show me означает «словам не верю, представьте доказательства». Жители Новой Англии и Коннектикута слынут приверженцами традиционных ценностей, поэтому и сами штаты стали известны как the land of steady habits (земля устойчивых привычек). Борьба такой традиционной ценности, как вера в бога, с идеями, которыми пронизаны естественные науки, привела в 1925 году к такому казусу, как запрет на преподавание теории Дарвина в школах Теннесси, за что сам штат стал известен как the Monkey State.

Таким образом, в ходе анализа были выявлены фразеологизмы, содержащие сведения об истории, экономике, вероисповедании граждан, размерах страны, особенностях образа жизни и характера жителей страны. Насколько можно судить по данным фразеологии, в основе восприятия американцами своей страны лежат следующие идеи: США – великая страна; США – очень разная страна; США – огромная страна; США – любимая страна. Среди основных ценностей американского общества выделяются: патриотизм, вера в бога, трудолюбие.

Американцы помнят, что когда-то их страна была населена выходцами из Европы, которая известна как the Old World (Старый Мир), но сама она стала the New World (Новым Миром).

Полагаем, что изучение лингвострановедения через фразеологизмы вполне может происходить вне учебной аудитории с использованием ИКТ. Мы же в данной работе предлагаем два варианта применения ИКТ:

Вариант 1: «фотогалерея»:

Студентам может быть предложено создать фотогалерею какого-нибудь штата, например Виргинии (the Mother of Presidents).

Этапы работы:

- Преподаватель просит каждого из студентов выбрать какую-нибудь фотографию, связанную с данным штатом, прислать ее и написать по электронной почте, почему он выбрал именно эту фотографию
- После того, как будут получены фотографии и комментарии от всех студентов, преподаватель делает слайдшоу, сохраняя комментарии студентов
- Преподаватель дает студентам ссылку на созданное им слайд шоу
- Студенты присылают преподавателю комментарии по поводу фото, выбранных их соучениками

Вариант 2: «Познакомьтесь с...»:

Студентам может быть предложено создать короткое видео, которое будет посвящено какому-либо штату или городу. Этапы работы:

- Студенты находят релевантную информацию о городе или штате, который они выбрали, в интернете
- Студенты с помощью микрофона и видеокамеры записывают свой рассказ о городе или штате на иностранном языке
- Студенты выгружают видео на сайт курса или отсылают преподавателю на электронную почту, а он выгружает видео на сайт
- Студенты смотрят видео своих товарищей
- Студенты обсуждают видео в аудитории

Разумеется, это лишь некоторые идеи по поводу того, как ИКТ могут помочь в изучении лингвострановедения. Как сделать это с максимальной пользой для студентов, каждый преподаватель решает сам в зависимости от состава группы, уровня знания студентами языка и уровня владения информационными технологиями, а также в зависимости от межличностных отношений в группе. Однако какой бы способ преподаватель ни выбрал, его усилия, несомненно, будут положительно оценены студентами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова М.А.** Воспитательный и развивающий потенциал иностранного языка в техническом вузе / М. А. Акопова, Н. И. Алмазова, А. Б. Алмазова. СПб.: изд-во СПбГПУ, 2013 – 152 с.
2. **Байденко В.И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе, М.А. Акопова [и др.] – СПб.: Изд-во СПбПУ, 2011. – 138 с.
4. **Кунин М.А.** Большой Англо-русский фразеологический словарь. Изд. 4-е, перераб. и доп. М.: «Русский язык», 1984. – 944 с.
5. УМК «Иностранный язык» для нелингвистических специальностей /под ред. В. И. Быкановой, Т. В. Большаковой. СПб.: Изд. СПбГУ,, 2011. – 300 с.

ORTNAMNSREGISTRET – ЭЛЕКТРОННАЯ КОЛЛЕКЦИЯ ТОПОНИМОВ ШВЕЦИИ

В статье рассматривается топонимическая база данных Швеции – Ortnamnsregistret. Внимание уделяется также вопросам предварительной обработки топонимического материала, традиционной для шведской топонимической науки. Демонстрируются также некоторые аспекты работы с базой данных Ortnamnsregistret и делаются выводы на основе анализа структуры и содержания базы данных. Ortnamnsregistret может быть полезна не только в образовательном процессе, но и в лингвострановедении.

Ключевые слова: топонимы, топонимическая картотека, карточка топонима, топонимическая база данных

Сегодня в образовательном процессе активно используются лингвистические информационные ресурсы: лингвистические базы данных (этимологические, фонологические, топонимические), корпуса, информационно-поисковые системы, конкордансы и т.д. Их лингводидактическая ценность не вызывает сомнений. Подобные системы создаются не только в России, но и за рубежом. Особое внимание привлекают такие ресурсы, которые представляют полное, исчерпывающее описание определенного уровня языковой системы – фонем, морфем, лексем и т.п. В данной статье мы бы хотели ознакомить читателей с одной весьма полезной не только в лингводидактике, но и в лингвострановедении, лингвистической системой – топонимической базой данных Ortnamnsregistret которая содержит описание всех (!) географических названий Швеции, причем с приведением их исторических вариантов. Эта база данных может служить прекрасным материалом в изучении ономастических единиц шведского языка и может быть полезна также германистам в сравнительном анализе с принципами построения топонимов, например, в английском языке.

В Швеции первые историко-географические и топонимические исследования уходят корнями в начало 1900-ых годов. Уровень развития ономастического знания в государстве интересовал самого короля Швеции, правящего тогда Оскара II Бернадота. Согласно Его указам, на территории королевства должны были собираться все возможные сведения о географических названиях Швеции, с последующими личными отчетами о проделанной работе перед Его Величеством. Кроме того, Оскар II разработал план по изучению шведских топонимов. Целью такого проекта должен был стать крупнейший в мире архив географических названий (Noreen A.K. Ortnamnskommittén // Svenska kalendern. Uppslagsbok för alla. 1905-1905. Uppsala).

Почти за сто лет, в результате кропотливой работы была подготовлена целая серия томов по географическим названиям Швеции, которая

называется «Sveriges ortnamn». Данная серия систематически обновляется, публикуются новые тома. Блекинге, Даларна, Халланд, Йемтланд, Йёнчепинг, Калмар, Скараборг, Уппсала, Верmland, Вестернуррланд, Вестманланд, Западный Йоталанд, Эстерйотланд – вот далеко не полный список ленов и отдельных провинций Швеции, по которым подготовлены тома, вошедшие в серию «Sveriges ortnamn».

Сегодня в Швеции функционирует организация, которая является хранителем информации о языке, диалектах, топонимах, народной музыке и фольклоре Швеции. Эта организация носит название Insitutet för språk och folkminnen («Институт языка и народной памяти»), или сокращенно SOFI (<http://www.sprakochfolkminnen.se>), главное здание которого располагается в Уппсале.

SOFI является хранителем крупнейшей в мире коллекции географических названий. Собрания SOFI предлагают уникальные возможности для проведения исследований в области топонимики и антропонимики. Это интегрированная организация, целью которой является изучение диалектологического и топонимического материала во всех провинциях и ленах Швеции. В недрах SOFI разрабатываются такие крупные проекты в области общей топонимики и антропонимики, как Sveriges ortnamn («Географические названия Швеции»); Skånes ortnamn («Географические названия региона Сконе»); Ortnamnen i Göteborgs och Bohus län («Географические названия Гетеборга и лена Бухюс»); Övre Norrlands ortnamn («Географические названия северной части Нуррланда»); Ortnamnskronologi och den nya bebyggelsearkeologin («Хронология географических названий и новая археология поселений»); Sveriges medeltida personnamn («Средневековые антропонимы Швеции»); Namnfraser i äldre tid («Названия в древние времена»).

SOFI имеет несколько подразделений, каждое из которых занимается языковыми и топонимическими исследованиями «своего» региона. Это такие подразделения, как Dialektavdelningen i Uppsala, DA («Департамент диалектологии г. Уппсала»); Dialekt-, ortnamns- och folkminnesarkivet i Umeå, DAUM («Департамент диалектологии, ономастики и фольклора г. Умео»); Dialekt-, ortnamns- och folkminnesarkivet i Göteborg, DAG («Департамент диалектологии, ономастики и фольклора г. Гетеборг»); Dialekt- och ortnamnsarkivet i Lund, DAL («Департамент диалектологии и ономастики г. Лунд»).

В коллекциях SOFI хранится обширная картотека, которая включает более 3 млн. архивных карточек с топонимическими, антропонимическими и диалектологическими сведениями практически для всей территории Швеции, включая также Шведскую Лапландию. Эта картотека называется

«Топографическим регистром географических названий» (Topografiska registret).

За 100 лет методика сбора и обработки топонимов и фиксации их на карточках изменилась. С течением времени порядок записи информации на карточки выкристаллизовался в четкий, фиксированный алгоритм ее оформления, который варьируется в зависимости от внутренних правил Департаментов SOFI – Уппсалы, Умео, Гетеборга и Лунда.

Тексты на карточках содержат множество сокращений. Большую часть из них можно найти в «Списке сокращений» (Förkortningslistan) прямо на сайте SOFI (http://www2.sofi.se/SOFIU/topo1951/_cdweb/info/forkortningar.htm).

Архивные карточки разделены на три категории.

Первая категория – это карточки с указанием древних (архаичных) форм названия. На них можно найти в основном средневековые свидетельства о названии фермы, деревни, прихода, города и т.д.

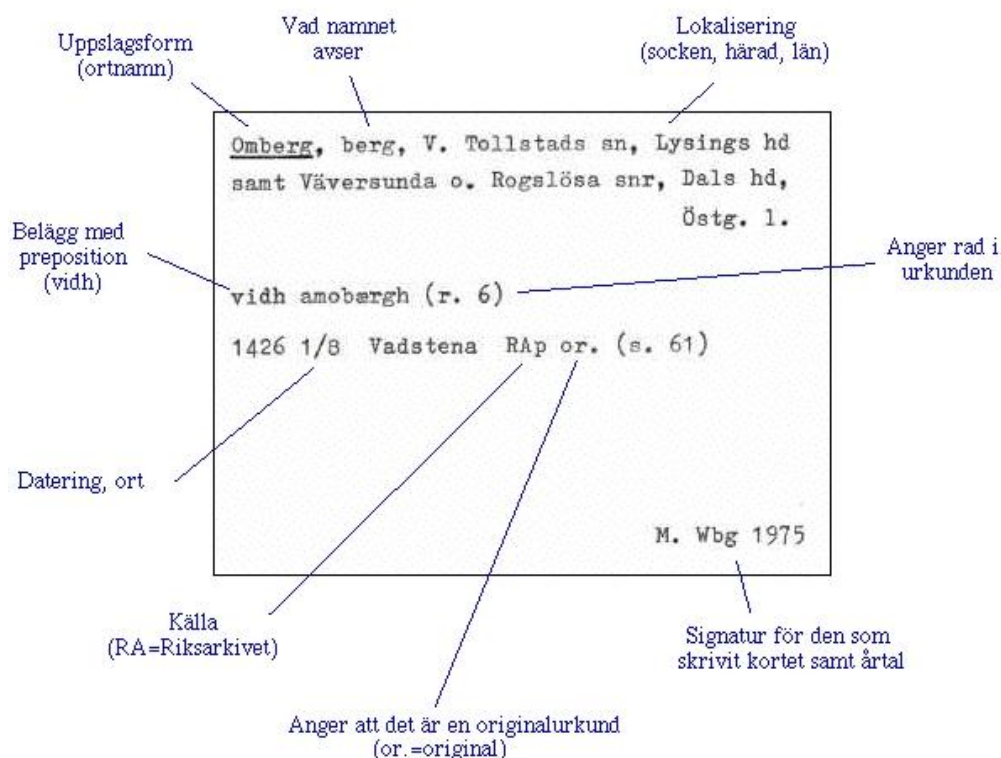
В примере 1 дается документальное описание топониму *Omberg*. Воспользовавшись «Списком сокращений», можно прочитать эту карточку.

На первом уровне указан заглавный топоним (*Omberg*), затем тип объекта (*berg* – «гора», «холм») и серия административно-территориальных привязок: приход (*V. Tollstads sn*), уезд (*Lysings hd*), другие административно-территориальные характеристики, вплоть до указания лена (*Väversunda o., Rogslösa snr, Dals hd, Östg. l.*).

На втором уровне дается древняя форма топонима с предлогом, которая взята из документа в контекстном виде, в данном случае – *vidh amobærg* (т.е. «около Амоберга»). После древней топонимной формы приводится ссылка на номер строки в этом документе (r. 6).

Третий уровень – это уровень выходных данных источника. Сначала указывается дата документа (1426 1/8), затем место, где был написан этот документ (*Vadstena*), место хранения документа (*RAp* – «пергаментное письмо, Государственный архив Швеции»), после этого указание на то, что данный документ является оригиналом (*or.*), и ссылка на конкретную страницу в этом оригинале (*s. 61*).

Четвертый уровень – это уровень выходных данных составителя карточки: имя (*M. Wbg*) и дата составления (1975).



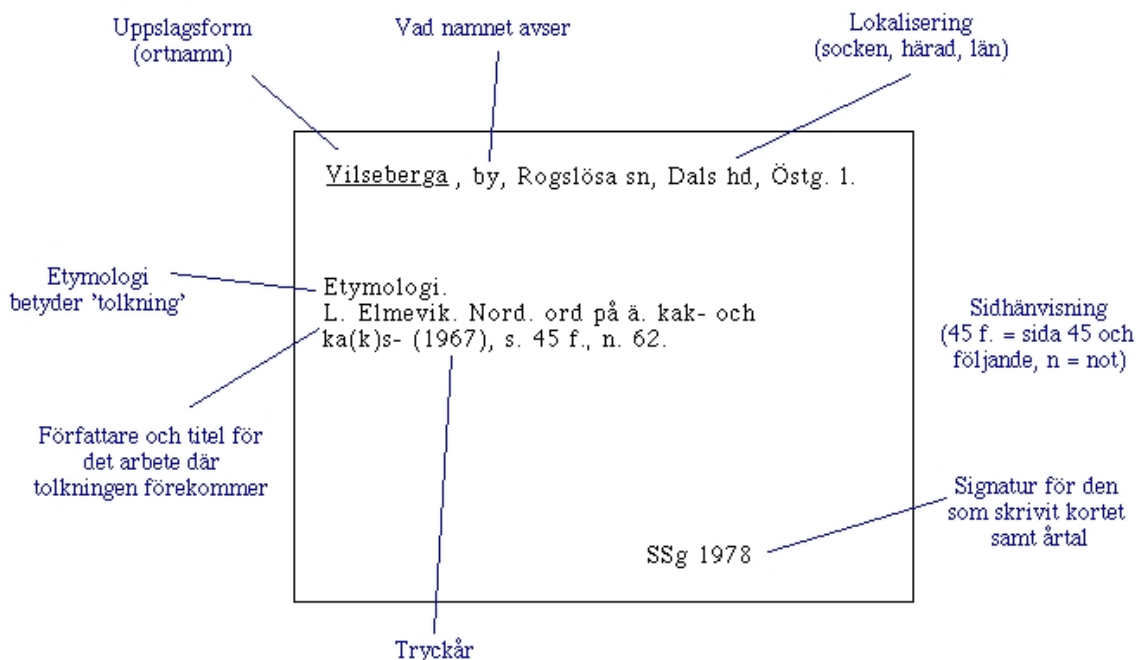
Пример 1

Вторая категория архивных карточек – это карточки с указанием этимологии названия.

В примере 2 описывается топоним *Vilseberga*, дается тип объекта (by – «деревня») и административно-территориальные привязки: приход (Rogslösa sn), уезд (Dals hd), лен (Östg. l.).

Как видно, здесь отличается второй уровень заполнения карточки, на котором приводится ссылка на этимологию современного названия. Сначала указывается автор работы, где приведена соответствующая этимология (L. Elmevik), затем название работы (Nord. ord på ä. kak- och ka(k)s-), год (1967) и ссылки на страницу; в данном случае этимология топонима *Vilseberga* приведена с 45 страницы и далее, в примечании 62 (s. 45 f., n. 62).

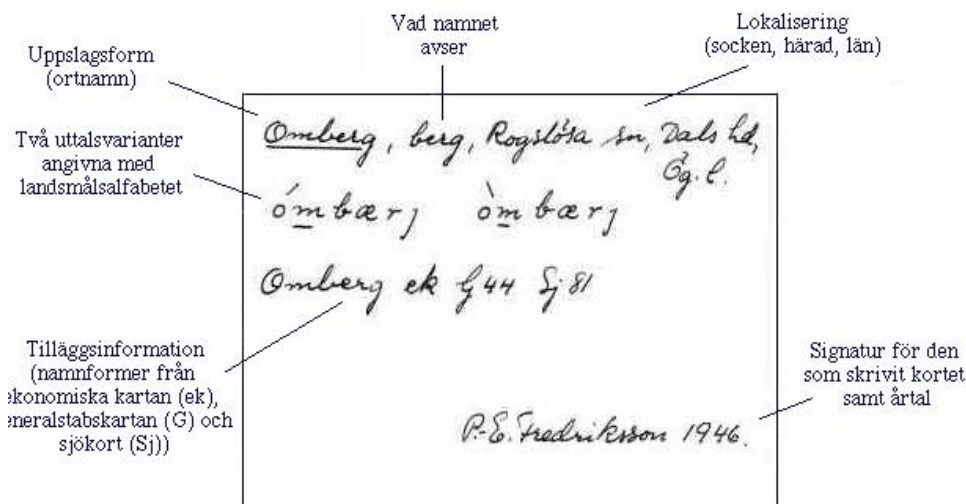
Внизу карточки даются выходные данные составителя карточки – SSg 1978.



Пример 2

Третья категория архивных карточек – это карточки с фонетической транскрипцией топонима. В примере 3 снова приводится топоним *Omberg* и его фонетическая транскрипция, которая указывается в двух вариантах, для разных диалектов, в пределах которых был зафиксирован данный топоним. В этой транскрипции каждому символу должна соответствовать точная диалектная фонема. В транскрипции обязательно даются ударение и долгота звука. Для этих целей разработан специальный фонетический алфавит (Landsmålsalfabetet). С этим алфавитом можно также ознакомиться на сайте SOFI (http://www2.sofi.se/SOFIU/topo1951/_cdweb/info/landsmal.htm).

После приведения транскрипции (-ий) на карточке можно дать также варианты топонима, снятые с разных тематических карт. В данном случае название *Omberg* получено с экономической карты (ek), карты генерального штаба (G44) и озерной карты (Sj81).



Пример 3

Сегодня бóльшая часть ономастической коллекции SOFI доступна в Интернете. Это две крупные топонимические базы данных, одна из которых охватывает всю территорию Швеции (Ortnamnsregistret), а другая – только ее южную часть (Scania). Мы рассмотрим в данной статье только Ortnamnsregistret.

Ortnamnsregistret, или Регистр Географических Названий – это оцифрованная версия «Топографического регистра названий». Ortnamnsregistret (далее ONR) состоит примерно из 3,7 млн. отсканированных архивных карточек «Топографического регистра географических названий», с указанием основных административно-территориальных единиц Швеции. Административно-территориальное деление в ONR представлено на 1951 год.

В ONR содержится информация о том, как произносились географические названия в прошлом с приведением документальных свидетельств. В нем также содержатся ссылки на литературу, где данные названия интерпретированы в разных вариантах, прокомментированы или каким-то образом переработаны.

Ниже приведена стартовая страница ONR, с которой начинается поиск необходимого названия
(http://www2.sofi.se/SOFIU/topo1951/_cdweb/index.htm):

ORTNAMNSREGISTRET

Institutet för språk och folkminnen

Startsida för registret

[Sök i hela Ortnamnsregistret »](#)

Sveriges (1951 års) län

Välj ett län för att söka efter ortnamn eller [sök i sockenlistan](#) eller [sök i en bestämd socken via sidan "Län med sockenförteckning"](#).

AB	Stockholms stad och län	AC	Västerbottens län	BD	Norrbottnens län
C	Uppsala län	D	Södermanlands län	E	Östergötlands län
F	Jönköpings län	G	Kronobergs län	H	Kalmar län
I	Gotlands län	K	Blekinge län	L	Kristianstads län nu i Skåne län *
M	Malmöhus län nu i Skåne län *	N	Hallands län	O	Göteborgs och Bohus län nu i V. Götal. län
P	Älvsborgs län nu i V. Götal. län	R	Skaraborgs län nu i V. Götal. län	S	Värmlands län
T	Örebro län	U	Västmanlands län	W	Kopparbergs län nu Dalarnas län
X	Gävleborgs län	Y	Västernorrlands län	Z	Jämtlands län

[Sök via sidan "Län med sockenförteckning" »](#)

[Sökspecial »](#)

[SnabbSockenLista »](#)

В ONR предусмотрено два варианта поиска топонима: по конкретной административно-территориальной единице и по всей базе данных. Если говорить в терминах объектно-предметной ориентированности ONR, то можно

сказать, что база данных имеет целью отразить взаимосвязь топонима с конкретной административно-территориальной единицей, представленной на 1951 год. Иными словами, ONR можно назвать топонимической базой данных, входящих в разряд административно ориентированных БД.

Итак, если выбрать ссылку «Sök i hela Ortnamnsregistret» («Поиск по всему ONR»), то откроется следующее окно:

Sök i hela Ortnamnsregistret

[Till registrets startsida](#)

Sök på

Ortnamn (uteslut i Ortnamn)

Lokal (uteslut i Lokal)

Socken ▼

Härad ▼

Län ▼

Landskap ▼

Välj kategori			Välj språk					
<input type="radio"/> Samtliga	<input type="radio"/> Äldre namnformer		<input type="radio"/> Uppteckningar					
<input checked="" type="radio"/> Bebyggelse- och naturamn	<input type="radio"/> Bebyggelsenamn	<input type="radio"/> Naturamn	<input type="radio"/> Bebyggelsenamn	<input type="radio"/> Naturamn	<input checked="" type="radio"/> Alla	<input type="radio"/> Svenska	<input type="radio"/> Finska	<input type="radio"/> Samiska

Visa endast tolkningar

Söktips: med % menas vilket antal tecken som helst och med understreck(_) ett enskilt tecken utelämnat. Önskas uteslutning av ett/flera tecken använd *uteslut*-textrutorna.

В поле «Ortnamn» следует ввести название, которое необходимо найти. В полях ниже с помощью выпадающего меню можно выбрать тот приход (Socken), уезд (Härad) и/или лен (Län), в пределах которого надо найти название. Для сужения поиска можно заполнить все поля. Однако система будет лучше искать в пределах лена или всей страны, что может занять больше времени.

С помощью символа «%» можно искать по части названия (флексии, корню, префиксу и т.д.). Если ввести, например, «Eke%» в поисковом поле «Ortnamn», то будут показаны все названия, начинающиеся на Eke-. Если ввести «%sta» – будут выданы все топонимы, оканчивающиеся на -sta. Если необходимо, чтобы осуществлялся поиск по одному символу внутри морфологической структуры топонима, можно использовать подчеркивание (_). Например, если ввести «Kull_bo», то будут выведены такие результаты: *Kullabo*, *Kullebo* и *Kullsbo*.

В таблице поиска, можно выбрать, в какой категории необходимо найти топоним (Välj kategori) и на каком языке (Välj språk). Поле «Välj språk»

указывает на языковую принадлежность данного названия. Если выбрать, например, приход Arjerlog и саамский язык, то пользователь получит все топонимы на саамском языке, существующие в пределах данного прихода.

Поле «Välj kategori» – это самое главное поле поиска в ONR. В нем можно задавать поиск по древней форме названия (Äldre namnformer) или по записи фонетической транскрипции (Uppteckningar), причем можно сразу выбрать, к какому типу относится данное название: к искусственным урочищам (Bebyggelsenamn) или естественным урочищам (Naturnamn).

Под искусственным урочищем имеются в виду хутора, фермы, деревни, города и т.д., то есть все то, что создано под воздействием антропогенных (человеческих) факторов. Под природным урочищем понимаются горы, озера, леса, реки, холмы и т.д., то есть все то, что изначально присуще самой природе.

Если поставить галочку в поле «Visa endast tolkningar» («Показывать только этимологии»), то база данных выдаст список всех названий со ссылкой только на архивные карточки с этимологией топонима.

Формат ответа на запрос является унифицированным для любого запроса (поиска транскрипций, древних форм или этимологий). Он имеет вид таблицы, состоящей из 9 граф, четыре из которых («Nr», «Ortnamn», «Lokal», «Tabell») являются активными ссылками:

Nr	Ortnamn	Lokal	Socken	Härad	Län	Landskap	Tolkat	Tabell
----	---------	-------	--------	-------	-----	----------	--------	--------

В графе «Nr» выдается порядковый номер названия, в «Ortnamn» – вариант искомого названия. Графа «Lokal» – это содержательное ядро таблицы, так как, щелкнув по ней, можно перейти к визуализации топонимической информации, то есть архивной карточке топонима в формате *.pdf. Следующие четыре графы – это административно-территориальные привязки топонима: приход (Socken), уезд (Härad), лен (Län) и ландскап (Landskap); они неактивны. Графа «Tolkat» («Этимология») является также неактивной и поясняет, какая именно карточка топонима скрыта в графе «Lokal» – с этимологией или без нее. Щелкнув по последней графе «Tabell», мы переходим к таблице всех топонимов, которые, помимо искомого, привязаны к данному приходу и уезду.

Например, если ввести топоним *Altorp* (вводим Altorp%), выбрать в поле «Äldre namnformer» значение «Bebyggelsenamn», в поле «Välj språk» значение «Alla» и указать, чтобы система искала только этимологии (поставить галочку напротив слов «Visa endast tolkning»), то на наш запрос будет выдан ответ в следующей форме:

Nr	Ortnamn	Lokal	Socken	Härad	Län	Landskap	Tolkat	Tabell
1	Altorp	gd	Appuna	Göstrings hd	Östergötlands	Östergötland	Ja	# >
2	Altorp	gd	Ny Ö.	Björkekindes hd	Östergötlands	Östergötland	Ja	# >
3	Altorp	torp	Skedvi V.	Åkerbo hd	Västmanlands	Västmanland	Ja	# >

Как видно, запрос имеет положительный результат, поскольку в графе «Tolkat» стоит помета «Ja» для всех названий.

Первые два топонима *Altorp* – это сады (gd – это сокращение от gård), находящиеся в пределах одного лена и ландскапа, но в разных приходах и

уездах. Третий *Altorp* – это хутор. Если мы перейдем по каждой ссылке в графе «Lokal», то в новых окнах откроются карточки с этимологиями топонимов. Например, выбрав ссылку «torp», мы увидим визуализацию искомой информации в виде следующей отсканированной карточки топонима:

ALTORP, TORP, V. SKEDVI SM, ÅKERBO HD
VÄSTM. L.

ETYMOLOGI.

O. NORMAN, UPPSATS SOA 1956, s. 60.

I.W. 1957

Стоит отметить, что в ONR имеются не все карточки с отсылкой на древнюю форму названия, что особенно характерно для не-шведских топонимов. Если запросить выдать все возможные финские названия с начальным компонентом Ala- (вводим Ala%), в поле «Välj språk» указать «Finska», а в поле «Äldre namnformer» выбрать «Bebyggelsenamn», то система выдаст 0 результатов. Тот же ответ нас ожидает, если в ONR попробовать найти древние формы саамских топонимов, распространенных на территории Швеции. Это говорит о том, что исторические документальные источники по собственно шведским географическим названиям изучены лучше и больше, чем по той части топонимии, которая покрывает северные регионы Швеции и не является генетически шведской.

Довольно любопытные результаты были получены в процессе поиска хоронима *Ingermanland*. Сначала мы ввели полную форму хоронима, и получили 0 результатов. Затем мы попробовали сократить форму до *Ingerman-* (вводим Ingerman%), выбрали поле «Samtliga» (то есть искать и этимологии, и фонетические транскрипции топонима) и получили 6 вариантов ответа:

Nr	Ortnamn	Lokal	Socken	Härad	Län	Landskap	Tolkat	Tabell
1	Ingermangatan	gata	Hedemora st.	---	Kopparbergs	Dalarna		# >
2	Ingermangatan	väg	Hedemora st.	---	Kopparbergs	Dalarna	Ja	# >
3	Ingermans torp	(lht)	Östergarn	Gotlands N. Hd	Gotlands	Gotland		# >
4	Ingermans	torp	Ragunda	Jämtlands Ö. D:a tg	Jämtlands	Jämtland		# >
5	Ingermansmyren	myr	Vilhelmina	Åsele och Vilhelmina tg	Västerbottens	Lappland		# >
6	Ingermanstorp	sold.t.	Svennevad	Sköllersta hd	Örebro	Närke		# >

Как видно, в ONR зафиксировано шесть топонимов, содержащих корневой компонент *Ingerman-*, причем в первом случае – это улица, во втором – дорога, в третьем – усадьба (*lht* – это сокращение от *lägenhet*), в четвертом – хутор, в пятом – торфяник, в шестом – войсковая часть (*sold. t.* – это сокращение от *soldatenstorp*). Из всех просмотренных архивных карточек только одна оказалась с этимологической привязкой – карточка под номером 2 (в графе «*Tolkat*» стоит помета «*Ja*»).

Подобный поиск хорошо показывает возможности анализа гипотетически близкородственных названий, одно из которых – *Ingermanland* (Ингерманландия) – официально существовало почти сто лет (с 1617 по 1708 годы) в качестве наименования шведской провинции и сегодня воспринимается шведским языковым сознанием как забытая форма, а другие названия являют собой уже устоявшиеся, шведские современные формы. Тот факт, что на территории Швеции бытуют подобные топонимические варианты – *Ingermangatan*, *Ingermans torp*, *Ingermans*, *Ingermansmyren* и *Ingermanstorp*, – говорит о том, что, возможно, они или их морфологические части могут коррелировать с топонимом *Ingermanland* или, по крайней мере, указывать на то, что появление данного названия и целого ряда других топонимов шведского происхождения, которые наносились на шведские карты Ингерманландии XVII века, было обусловлено принципиальными особенностями именно шведской топонимической системы.

Попробовав ввести топонимы прибалтийско-финского происхождения, которые распространены на территории Ингерманландии, ONR выдавал также интересные результаты. Например, на запрос найти возможные варианты топонима *Kattila* (вводим *Kattila%*), предварительно выбрав поле «*Samtliga*», было получено 66 вариантов, причем только 6 из них (в повторяющихся формах *Kattila-aho*, *Kattilaaho*, *Kattilansuo*, *Kattilasuo*) зафиксированы на территории Вермландс лена, а остальные 62 (в повторяющихся формах *Kattilaan niva/Kattilanniva/Kattilaniva*, *Kattilajänkkä*, *Kattilajärvi*, *Kattilakoski*, *Kattilakuoika*, *Kattilasaari*, *Kattilasavo*) – на территории Нуррботтенс лена, который является северным ареалом финско-саамских топонимов в Швеции.

По окончании анализа некоторых особенностей топонимической базы данных Швеции ONR мы пришли к выводу, что ее содержательным ядром является, главным образом, корпус отсканированных архивных карточек топонимов, которые не всегда можно с легкостью прочитать. Это и есть существенный недостаток анализируемой БД – то есть рукописное представление топонимической карточки. К главным достоинствам БД можно отнести то, что она масштабно представляет топонимическую систему всей Швеции.

В заключении необходимо отметить, что важность исследования лингвистических баз данных (в частности топонимических) обусловлена, помимо научной, также практической значимостью. Подобные лингвистические информационные ресурсы могут изучаться в рамках таких курсов, как «Компьютерные технологии в лингвистических исследованиях»,

«Методы лингвистического анализа», «Информационные технологии в лингвистике», «Квантитативная лингвистика и новые информационные технологии», которые читаются в Институте прикладной лингвистики Санкт-Петербургского политехнического университета.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ:

1. Institut för språk och folkminnen. Startside. Электронный ресурс: <http://www.sprakochfolkminnen.se>. Дата обращения: 12.09.2014.
2. Förkortningslista till ortnamnssamlingar. Электронный ресурс: http://www2.sofi.se/SOFIU/topo1951/_cdweb/info/forkortningar.htm. Дата обращения: 12.09.2014.
3. Uttalsbeteckningar enligt landsmålsalfabetet. Электронный ресурс: http://www2.sofi.se/SOFIU/topo1951/_cdweb/info/landsmal.htm. Дата обращения: 12.09.2014.
4. Startside för registret. Электронный ресурс: http://www2.sofi.se/SOFIU/topo1951/_cdweb/index.htm. Дата обращения: 12.09.2014.

УДК 81'42

Е.А. Мартемьянова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РИТУАЛИЗИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТЕ

Рассматривается языковая репрезентация эмотивных ситуаций с множественным субъектом состояния в современном англоязычном тексте СМИ и в тексте художественной литературы. Исследование репрезентации эмоций, испытываемых группой людей, осуществляющих ритуализированное взаимодействие, проведено с использованием элементов контекстуально-интерпретативного и стилистического анализа. Описаны лексические, грамматические и стилистические средства репрезентации эмоций радости и горя, испытываемых множественным субъектом во время такого взаимодействия.

Ключевые слова: репрезентация, эмотивная ситуация, множественный субъект, эмотивная прагматическая установка, ритуализированное взаимодействие.

Настоящее время характеризуется вовлечением общественности в происходящие в мире процессы. Таким образом, все чаще возникают эмотивные ситуации с множественным субъектом состояния, то есть ситуации, в которых носителем эмоционального состояния является группа людей.

Такие ситуации являются объектом исследования, прежде всего в социологии. Особое внимание ученые уделяют непосредственному взаимодействию субъектов в рамках определенного события, вызывающего эмоцию. Так, Агнета Фишер и Энтони Манстед отмечают, что «присутствие других индивидуумов может оказывать воздействие на то, как человек

ощущает или выражает эмоцию» [5: 461]. Социологи сходятся в том, что во время непосредственного взаимодействия индивидуумов возникает особая атмосфера. Изучение данного феномена началось в начале двадцатого века. В 1912 году вышла работа французского социолога Эмиля Дюркгейма «Элементарные формы религиозной жизни» (*Les formes élémentaires de la vie religieuse*) [4], посвященная изучению ритуалов австралийских племен. Для описания эмоционального состояния, разделяемого членами племени во время ритуального взаимодействия, исследователь использует термин *effervescence* («волнения», «бурления»). Такое эмоциональное состояние возникает, когда члены клана или племени собираются вместе, чтобы отпраздновать ритуальную церемонию. При этом «между участниками события образуется своего рода электрическое напряжение (*une sorte d'électricité*), которое, в свою очередь, усиливает разделяемое эмоциональное состояние» [4: 308]. Возникающие эмоции невозможно контролировать, их протекание осуществляется посредством коллективных синхронизированных действий, а также движений голоса. В этот момент «человек не узнает себя, он чувствует себя измененным и, соответственно, изменяет окружающую среду, подстраивает ее под свое эмоциональное состояние, даже если это противоречит общественным нормам» [4: 603].

Э. Дюркгейм отмечает, что описываемое разделяемое эмоциональное состояние возникает не только при ритуальных взаимодействиях, но и во время празднования светских событий. Идея, лежащая в основе этих событий, заключается в том, чтобы собраться вместе, отвлечься от повседневных дел и выразить эмоции, погрузившись в особое эмоциональное состояние. Поэтому и религиозные праздники, и светские торжества сопровождаются одинаковыми действиями: криками, пением, музыкой, резкими движениями, танцами и так далее. При этом протекание подобных взаимодействий не зависит от характера события. Эмоции могут быть как положительными, например, празднование важного события, так и отрицательными, например, ритуал оплакивания. Крики радости сменяются криками страдания. Исследователь указывает, что собравшиеся члены ищут поддержку друг у друга. В случае похорон, к примеру, не только родственники вовлечены в эмоциональную ситуацию. Если человек идентифицирует себя как член общества, он также задействован в ситуации, «выражая не личные эмоции, а отдавая дань обществу» [4: 572].

Концепция Эмиля Дюркгейма только постулирует существование особой атмосферы при непосредственном социальном взаимодействии, не предлагая объяснения механизмов ее возникновения. В качестве такого объяснения может выступать понятие «эмоционального заражения (*emotional contagion*)», предложенное группой американских социологов в 1992 году [7]. Эмоциональное заражение понимается как «тенденция автоматически копировать мимику, звуки, позы и движения другого человека с последующим эмоциональным сближением (*to converge emotionally*)» [6: 153]. В основе данного явления лежит моторная реакция копирования мимики, наблюдаемая в повседневной жизни в виде заразительного смеха

или зевания как у людей, так и у животных. В результате экспериментальных исследований было установлено, что эмоциональное заражение наиболее отчетливо проявляется в ситуациях с коллективными разделяемыми эмоциями радости, грусти, гнева и страха. В данных случаях копированию подвергались не только мимические проявления, но и субъективное чувство. Таким образом, копирование выражения лица другого человека во время социального взаимодействия приводит к действительному переживанию ассоциируемой с этим выражением эмоции [8].

Эмотивные ситуации с множественным субъектом состояния широко представлены как в художественном, так и нехудожественном современном англоязычном тексте. При этом Мельничук О.А. отмечает: «Строя модель реальной действительности в вымышленном мире произведения, автор осмысливает реальную действительность и выражает свое отношение к ней» [2:15]. Соответственно, анализ структурно-композиционных свойств фрагмента текста, репрезентирующего эмотивную ситуацию с МСС, а также использованных автором лексико-семантических и стилистических средств, позволит выявить эмотивную прагматическую установку, реализованную автором в данном фрагменте текста. Изучая публицистический текст, Н.И. Клушина отмечает его целенаправленное социальное действие и выделяет основное коммуникативное намерение автора-публициста – «убедить читателя не просто в правомерности, но именно в правильности авторского видения, авторской трактовки действительности» [1: 33]. В рамках данного исследования представлялось целесообразным изучить структурно-композиционные, лексико-семантические и стилистические свойства фрагментов текста, репрезентирующих ритуализированное взаимодействие субъектов, а также выявить реализованную автором эмотивную прагматическую установку.

Практическим материалом исследования послужили статьи на социальные, экономические и политические темы, опубликованные с 2008 по 2014 гг. на сайтах ведущих англоязычных средств массовой информации, а именно: CNN, BBC, NBC, MSN, The Guardian, Daily Mail, Foreign Affairs, USA Today, The Times, Commentary Magazine, Real Clear Politics, The Associated Press, Dawn Media Group и другие; а также художественные произведения «1984» Дж. Оруэлла и «Reading Lolita in Tehran» А. Нафиси, описывающие определенный исторический период в жизни отдельно взятого государства.

Репрезентация ритуализированного взаимодействия довольно объемна. Описанию такой ситуации обычно посвящена статья целиком или большая часть главы художественного произведения. Анализ практического материала позволил выявить репрезентацию ритуализированного взаимодействия, при котором множественный субъект испытывает полярные эмоции радости (*joy, excitement*) и горя (*grief*). В тексте описаны ритуалы свадьбы и оплакивания, празднование значимого общественного события, а также ритуализированное взаимодействие “Two Minutes Hate”, представляющее собой художественный вымысел Дж. Оруэлла.

Для номинации множественного субъекта состояния используются собирательные существительные, а также числительные и существительные, омонимичные числительному: *the throng, huge crowds of mourners, tens of thousands of North Koreans, thousands of people, hundreds, more than 2,000 people, a million people*.

Вне зависимости от характера события и национальности автора текста используется глагол *to line* в сочетании с существительным *street/route*, например: *Koreans lined the snowy streets of Pyongyang, hundreds lined the street to welcome his son, more than 2,000 people lined the high street to pay their respects, a million people lined the procession route from the abbey to the palace following the wedding* и другие.

Исключением можно считать следующие примеры:

A huge crowd of mourners had gathered, blocking the streets that led to the university [9:90].

A cavalcade of packed cars, mini-buses and trucks cruised the streets of this rundown Yangon suburb, music blaring, while the euphoric passengers sang, waved and danced [http://worldblog.nbcnews.com/_news/2012/03/30/10941962-carnival-like-atmosphere-in-myanmar-ahead-of-election].

Неотъемлемой частью репрезентации ритуализированного взаимодействия субъектов также является перечисление действий множественного субъекта:

Many were crying, beating their chests and their heads, calling out: "Today is the day of mourning! Teleghani has gone to heaven today." [9:90].

The funeral procession, which began and ended at Kumsusan Memorial Palace, passed by huge crowds of mourners, most of them standing in the snow with their heads bare. Many screamed, stamped their feet, flailed their arms and wept as soldiers struggled to keep them from spilling onto the road [http://worldnews.nbcnews.com/_news/2011/12/28/9756804-sobbing-in-streets-as-dictator-kim-jong-ils-state-funeral-begins].

Dressed in thick winter coats, they craned their necks and covered their mouths as they wept. Those in the front - closest to the cameras - jumped up and down with great emotion [http://worldblog.nbcnews.com/_news/2011/12/28/9756833-as-north-korea-mourns-its-neighbor-shrugs?chromedomain=worldnews].

A cavalcade of packed cars, mini-buses and trucks cruised the streets of this rundown Yangon suburb, music blaring, while the euphoric passengers sang, waved and danced [http://worldblog.nbcnews.com/_news/2012/03/30/10941962-carnival-like-atmosphere-in-myanmar-ahead-of-election].

The crowd, decked in union jacks, tiaras, and fascinators, reacted with deafening cheers and demands for more [<http://www.bbc.com/news/uk-13229961>].

As the wedding party began leaving Buckingham Palace for the abbey, waves of sound would travel up The Mall, building into cheers and claps, and shouts like, "it's the Queen, in yellow!" [<http://www.bbc.co.uk/news/uk-13243421>].

Множественный субъект, осуществляющий ритуализированное взаимодействие, как было отмечено ранее, отличается массовостью. Однако

описание эмоциональных кинем и фонацем является подробным и характеризуется лексическим разнообразием. Как видно из представленных выше примеров, при репрезентации невербального выражения эмоции автор использует лексемы, детально описывающие движение рук (*beating their chests and their heads, flailed their arms, covered their mouths, waved, claps*), ног (*stamped their feet, danced*), головы (*craned their necks*). Вербальное выражение эмоции репрезентировано значительным количеством лексем, а именно: *cry, weep, call out, scream, cheer, shout, sing* и другие.

Репрезентация ритуализированного взаимодействия содержит описание эмоциональной атмосферы события. Информация об эмоции вводится посредством конструкции *there is/are*, постановкой лексемы, номинирующей эмоцию, в позицию подлежащего, а также использованием таких существительных, как *atmosphere, air*:

*That was the first time I experienced the desperate, orgiastic pleasure of this form of public mourning: it was the one place where **people mingled and touched bodies and shared emotions** without restraint or guilt. **There was a wild, sexually flavored frenzy in the air** [9:90].*

*As the bell tolled they fell silent there for the last time, but **the atmosphere tonight was one of gratitude and pride** [http://www.bbc.co.uk/news/uk-england-wiltshire-14726697].*

*"**The atmosphere has been really nice. I've never been to anything like this before**" [http://www.bbc.co.uk/news/uk-13243421].*

*By most accounts **the enthusiasm on the streets of Mingalar Taung Nyung has been repeated** across the country, even though only 45 seats are being contested [http://worldblog.nbcnews.com/_news/2012/03/30/10941962-carnival-like-atmosphere-in-myanmar-ahead-of-election].*

Репрезентация ритуализированного взаимодействия фокусируется на одном кратковременном событии. При этом автор текста либо сам являлся частью множественного субъекта, либо включает в текст статьи отзывы участников события. Повествование всегда персонализировано. Этим обусловлено обращение автора к читателю, например:

***It was hard not to get caught up in all the emotion** on the street today [http://worldblog.nbcnews.com/_news/2012/03/30/10941962-carnival-like-atmosphere-in-myanmar-ahead-of-election].*

*As one American spectator put it, "**No-one does pageantry like the British - you can't help being infected by the energy and emotion.**" [http://www.bbc.com/news/uk-13229961]*

*"**The atmosphere in Wootton Bassett was very special – you had to be there to feel it. The quiet, the dignity and the huge wave of respect for what our service people are doing** [http://www.thetimes.co.uk/tto/opinion/thunderer/article3136521.ece].*

В первых двух примерах автор включает в текст отрицательную конструкцию с фразовым глаголом (*not to get caught up*), а также идиоматическое выражение с отрицанием (*can't help being*), что не только обращает внимание на неконтролируемость эмоционального состояния, но

также сокращает социальную дистанцию между автором и читателем. Включение в текст высказывания с модальным глаголом (*had to*) в третьем примере акцентирует внимание читателя на том, что разделяемое эмоциональное состояние достигается только при личном присутствии на описываемом событии.

Характерной особенностью отличается языковая репрезентация распространения эмоции. Проанализируем следующие примеры:

*There have been questions raised about whether in changing the repatriation route, the Ministry of Defence somehow wishes to stem **the emotions which flow so freely in Wootton Bassett** and detract attention from the losses of the war in Afghanistan* [<http://www.thetimes.co.uk/tto/opinion/thunderer/article3136521.ece>].

*Luxembourgers have a reputation for being calm and reserved, but **there is a strong undercurrent of excitement sweeping through the cobbled streets*** [<http://www.bbc.com/news/world-europe-19992441>].

The excitement, which had been building throughout the morning, peaked at about 1330 BST when the prince kissed his new bride [<http://www.bbc.com/news/uk-13229961>].

В данных примерах автор использует существительное *undercurrent*, а также глаголы *to flow, to sweep, to build*, чтобы представить эмоцию не как статичное явление, а как распространяющуюся волну, поток. При этом семантический анализ глаголов позволяет сделать вывод о нейтральном или созидательном характере действий множественного субъекта, что обусловлено положительным знаком эмоций *excitement, gratitude, pride*, испытываемых множественным субъектом в данных эмотивных ситуациях.

Особый интерес для исследования представляет репрезентация взаимодействия, описанного в произведении «1984» [10], поскольку данное взаимодействие является ритуалом в прямом значении термина. В философском энциклопедическом словаре приводится следующее толкование термина «ритуал» – «одна из форм символического действия, выражающая связь субъекта с системой социальных отношений и ценностей и лишённая какого-либо утилитарного или самоценного значения» [3]. Данный ритуал осуществляется каждый день в определенном месте. Самоценного значения у него нет, однако он является обязательным для всех членов сообщества. В данном случае это работники предприятия. Так как множественный субъект представлен ограниченной группой людей, его номинация осуществляется посредством лексемы *the people*. Большинство участников взаимодействия вводятся автором заранее, поэтому они знакомы читателю. Автор описывает не только синхронизированные действия множественного субъекта, но и действия основных персонажей по отдельности. В остальном репрезентация данного ритуала обладает теми же признаками, что и рассмотренные ранее примеры репрезентации ритуализированного взаимодействия субъектов.

Эмотивная ситуация номинируется лексемой *frenzy*, которая указывает на неконтролируемость эмоционального состояния, что также напрямую репрезентировано в тексте:

Before the Hate had proceeded for thirty seconds, uncontrollable exclamations of rage were breaking out from half the people in the room [10: 19-20].

The horrible thing about the Two Minutes Hate was not that one was obliged to act a part, but, on the contrary, that it was impossible to avoid joining in. [10: 20].

Репрезентация эмоциональных кинем и фонацем характеризуется особой детализацией:

At this moment the entire group of people broke into a deep, slow, rhythmical chant of 'B-B!...B-B!' – over and over again, very slowly, with a long pause between the first 'B' and the second – a heavy, murmurous sound, somehow curiously savage, in the background of which one seemed to hear the stamp of naked feet and the throbbing of tom-toms. For perhaps as much as thirty seconds they kept it up. It was a refrain that was often heard in moments of overwhelming emotion. Partly it was a sort of hymn to the wisdom and majesty of Big Brother, but still more it was an act of self-hypnosis, a deliberate drowning of consciousness by means of rhythmic noise [10: 24].

Так, автор не просто сообщает, что множественный субъект выражает эмоцию в виде произнесения звуков, но использует объемный фрагмент текста для их подробной характеристики. Языковая репрезентация содержит большое количество прилагательных (*deep, slow, rhythmical, heavy, murmurous, savage*), сравнение (*a sort of hymn*)

Как и в примерах, рассмотренных ранее, в данном фрагменте эмоция представлена как некая волна. Автор сравнивает эмоцию с электрическим током:

And yet the rage that one felt was an abstract, undirected emotion which could be switched from one object to another like the flame of a blowlamp [10: 21].

A hideous ecstasy of fear and vindictiveness, a desire to kill, to torture, to smash faces in with a sledge-hammer, seemed to flow through the whole group of people like an electric current, turning one even against one's will into a grimacing, screaming lunatic [10: 21].

Таким образом, анализ практического материала позволил выявить следующие особенности языковой репрезентации ритуализированного взаимодействия субъектов: подробное описание действий множественного субъекта с использованием большого разнообразия лексических средств, обязательная характеристика эмоциональной атмосферы события, обращение к читателю, а также большой объем эмотивного текста. Данные особенности обеспечивают вовлеченность читателя в репрезентированную в тексте эмотивную ситуацию с МСС, что, как нам представляется, и является эмотивной прагматической установкой автора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Клушина Н. И. Интенциональные категории публицистического текста: на материале периодических изданий 2000-2008 гг. : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2008.

2. **Мельничук О.А.** Тактика описания социального контекста как дискурсивная тактика выражения авторской модели мира. Материалы всероссийской научно-практической интернет-конференции «Слово в романе: проблемы междисциплинарного исследования. Памяти профессора В.М. Переверзина». Якутск. 2013. – С. 14-20. [Электронный ресурс] URL: <http://slovo.s-vfu.ru/?p=244>
3. **Философский энциклопедический словарь** / Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. **Durkheim E.** Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie / par Émile Durkheim. Paris: F. Alcan. 1912. 647 p. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k744652>
5. **Fischer A. H., Manstead A. S. R.** Social functions of emotion // Handbook of emotions, edited by Lewis M., Haviland-Jones J., Barrett L. F. 3rd ed. New York: Guilford Press. 2008. Pp. 456-468.
6. **Hatfield E., Cacioppo J. T., Rapson R. L.** Emotional Contagion. – New York. 1994. 243 p.
7. **Hatfield E., Cacioppo J. T., Rapson R. L.** Primitive Emotional Contagion. In: Clark M. S. (Ed.): Emotion and Social Behavior. – Newbury Park, CA. 1992. Pp. 151-177.
8. **Lundqvist L.O., Dimberg U.** Facial Expressions are Contagious. In: Journal of Psychophysiology, Vol. 9, No. 3, 1995, pp. 203-211.
9. **Nafisi A.** Reading Lolita in Tehran. – New York: Random House, 2003. –367 p.
10. **Orwell G.** 1984. New York: Penguin Books Ltd, 1991. – 384 p.



ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

УДК 37.046.14

Е.Г. Тарева

Московский городской педагогический университет

Б.В. Тарев

НИУ Высшая Школа Экономики, Москва

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ: УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ОТКРЫТОГО ТИПА

Исследуются пути внедрения инноваций в иноязычную подготовку студентов вузов. Ставится вопрос об инновационном потенциале учебника иностранного языка, приводятся аргументы, доказывающие необходимость модификации данного средства обучения профессиональной межкультурной коммуникации в целях обеспечения его индивидуально-личностной и компетентностной направленности. Дается характеристика учебника иностранного языка открытого типа, формулируются его особенные черты. Описывается содержательная и структурная организация учебника открытого типа.

Ключевые слова: Лингводидактические инновации, средства обучения, учебник иностранного языка открытого типа, содержание и структура учебника, инвариантные и вариативные компоненты.

В поисках лингвообразовательных инноваций учёные не перестают реализовывать различные исследовательские проекты. Новые целевые ориентиры, обусловленные социальными нормативами, требуют изменения компонентного состава содержания обучения иностранным языкам в его (состава) ориентации на компетентностное измерение процесса подготовки выпускника вуза. Ведётся разработка особых принципов обучения; примером могут послужить принципы «диалога культур», «автономности учебной деятельности» и др. Пересмотру и дальнейшему развитию подлежат подходы к обучению. В частности, классический коммуникативный подход стал «источником вдохновения» для возникновения и интенсивного внедрения во многих лингводидактических направлениях коммуникативно-когнитивного и межкультурного подходов. Изучаются новые методы обучения, к числу которых следует, например, отнести тандем-метод, метод «учебных станций», метод «общины»^{*}, служащие идее модификации технологии обучения в сотрудничестве.

Стремление к обновлению и, соответственно, к повышению эффективности и качества иноязычного образования – характерная черта отечественной лингводидактики. Безусловно, данные тенденции значимы, но только в том случае, если они обладают подлинными параметрами образовательной инновации, а не являются следствием «моды» по принципу «даёшь инновации!» (о такой гонке за инновациями, о проявлении «насильственной инновизации» см. подробнее [5]).

^{*} Community language learning (CLL).

В противовес имеющему место стремлению преподнести хорошо известные и воплощённые на практике образовательные стратегии и тактики в качестве инноваций в обучении иностранным языкам существует иной путь, ведущий к выявлению инновационных возможностей традиционных компонентов системы обучения. К ним можно отнести, в частности, средства обучения, среди которых ведущее место занимает *учебник*, который в общедидактическом ракурсе трактуется как книга, содержащая систематическое изложение учебного материала в соответствии с образовательными стандартами и программами [1: 186].

Учебник – образовательный инструмент, чьё обучающее, воспитывающее, развивающее воздействие никем не оспаривается. Он был, есть и будет единственным ключевым (основным) средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции в отсутствие естественной языковой среды*. Небезынтересно в связи с этим остановиться на исследовании возможностей изменения целевого назначения, содержания, принципов построения, формата учебника иностранного языка, потенциально способного отреагировать на образовательные вызовы времени. Рассмотрению именно данных аспектов посвящена данная статья.

Общеизвестно, что выбор средств обучения, адекватных условиям и особенностям процесса обучения иностранному языку, является одной из наиболее важных проблем в организации процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Традиционно средства обучения обуславливаются всеми компонентами методической системы, они задаются целями и содержанием, основываются на принципах, реализуют методы и приемы обучения, отражая специфику концепции автора / авторского коллектива. Оставаясь зависимым от этих составляющих системы обучения, учебник становится «площадкой» для их взаимодействия, являя собой целостную «овеществленную модель» (по выражению И.Л. Бим) процесса преподавания иностранного языка.

Проблема выбора учебника для высшего профессионального образования на современном этапе крайне сложна для однозначного решения. Это обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, актуальные тенденции в обучении иноязычному общению в профессиональных целях требуют новых учебников и учебных пособий – нужны средства формирования совокупности компетенций, обеспечивающих готовность и способность выпускников к профессиональной, научно-исследовательской и социально-культурной деятельности. Во-вторых, только адекватные учебные издания могут значительно повысить качество профессионального образования, результативность взаимодействия преподавателя и студента, определяя специфику самостоятельной учебно-познавательной и научно-

* Анализ зарубежного опыта обучения национальным языкам как иностранным в странах изучаемого языка показывает, что зачастую преподаватели отказываются от классического формата учебника, используя на занятиях в вузе актуальные аутентичные материалы: видео, СМИ, Интернет-сюжеты, обучающие компьютерные программы и пр.

исследовательской деятельности последнего – приоритетных направлений вузовской подготовки (согласно ФГОС последнего поколения). В-третьих, в обилии учебников (учебных курсов), представленных на рынке образовательных публикаций, достаточно непросто ориентироваться. Ситуация усугубляется тем, что российский рынок печатной продукции образовательного назначения всё активнее и настойчивее завоёвывают зарубежные учебно-методические комплексы, качество и эффективность которых далеко не всегда соответствуют требованиям современной системы высшего образования в России, поскольку они не основаны на реалиях отечественной профессионально-деловой действительности, не принимают их к сведению и, по сути, провозглашают проевропейский, проамериканский способ ведения бизнеса, хозяйства, предпринимательства*.

Сложившаяся объективная ситуация в области учебной публикационной продукции приводит к тому, что выбор оптимального учебника (более всего соответствующего целям обучения, образовательному контексту, методической концепции кафедры, конкретного преподавателя) значительно затруднен. Ориентируясь на одного и того же потребителя, например, на студента неязыкового (экономического) вуза, авторы учебников предлагают различные, порой противоречащие друг другу цели, формы работы, текстовый материал и пр. Несомненно, наличие многообразия вузовских учебников свидетельствует о позитивных изменениях по сравнению с периодом использования единого для всех учебника: преподаватель получил возможность выбора учебных материалов, однако далеко не всегда он может адекватно справиться с этой задачей. Как следствие, большинство преподавателей-практиков признают неэффективность или малую эффективность того учебника, которым они пользуются в учебном процессе. На вопрос: «Удовлетворены ли Вы обучающими и развивающими возможностями учебника иностранного языка, которым Вы пользуетесь в учебном процессе?» 56% опрошенных ответили отрицательно, 32% респондентов признали применение учебника возможным, но при условии его обязательного дополнения специализированными пособиями и иными материалами**.

Возможно ли в целом удовлетворить потребности всех без исключения преподавателей? Стоит ли ставить вопрос об универсальном учебнике иностранного языка для того или иного типа вузовской подготовки? Не утопична ли эта идея сама по себе? Не пора ли отказаться от стремления к универсализации средств обучения в целом и учебника в частности? На данные вопросы напрашиваются отрицательные ответы. Причины этого в следующем.

* Авторы не обсуждают в данной статье политические и общественно-экономические последствия такой ситуации, полагая, что этот вопрос может стать предметом рассмотрения в отдельной публикации в рамках обсуждения стратегий развития и реализации образовательной политики в сфере высшей школы.

** Результаты диагностики получены в ходе опроса преподавателей иностранных языков НИУ ВШЭ и МГПУ (всего 32 респондента).

Аргумент 1. Компетентностная направленность процесса обучения иностранным языкам и профессиональной деятельности отличается ориентацией на личность студента, её своеобразие и неповторимость, на учёт сугубо индивидуальных потребностей и личностных ценностных установок обучающегося. Единый учебник в его классическом исполнении не способен реализовать данную стратегию подготовки, сделать процесс обучения подлинно индивидуализированным, несмотря на постулирование многими авторами принципа личностной и индивидуальной направленности при создании и реализации концепции учебного издания. Чаще всего авторы учебников ориентируются на определённую модель студента – некий его образ (чаще – образец), который в реальной действительности, скорее всего, не существует.

Аргумент 2. Классический учебник современного типа направлен на реализацию идеи «равноправия» форм общения (устной и письменной), видов речевой деятельности; баланс соответствующих ситуаций, заданий и упражнений, как правило, соблюдается (при относительно и объективно меньшем объёме заданий и материалов на аудирование ввиду невозможности инкорпорировать непосредственно в «тело» учебника сами аудиотексты, не способные иметь печатную природу). Между тем, потребность в том или ином виде речевой активности различается от вуза к вузу, от факультета к факультету, от кафедры к кафедре, от одной группы студентов к другой. Это означает, что учебник может содержать информацию, с одной стороны, избыточную, с другой, недостаточную для конкретных целей и особенностей подготовки студентов.

Аргумент 3. Учебник для вуза – средство обучения, срок действия которого довольно пролонгированный (в отличие от УМК для общеобразовательных школ, которые должны подлежать пересмотру / обновлению каждые пять лет). Для подтверждения сошлёмся на приверженность определённой когорты преподавателей использованию «старых» учебников (взять, например, учебник В.Д. Аракина*), сроки действия которых измеряются десятилетиями. Долгий «век» учебника приводит к тому, что он приобретает все шансы устареть, причём не только с точки зрения содержащихся в нём материалов, отражающих реалии действительности, изучаемой посредством языка и одновременно с ним. Сам язык, развиваясь, меняется, отражая явления социокультурной действительности, и процессы этого развития не фиксируются учебником, отдаляя представленный в нём языковой материал от жизни. В этой связи интересно привести результаты опроса учителей иностранных языков, чей опыт работы в общеобразовательной школе не превышает трёх лет (всего к настоящему времени опрошено 58 человек, эмпирическое исследование продолжается). 86% из них признали, что при их профессиональной подготовке (в период обучения в педагогическом вузе) предложенный учебниками тематический, ситуационный языковой и речевой материал применяется ими в педагогической деятельности примерно в

* Первое издание учебника «Практический курс английского языка» датируется 1973 г.

объёме 30-35%, а 9% учителей ещё больше снизили этот показатель. Данные опроса подводят к следующему аргументу.

Аргумент 4. Бесспорно, учебник не способен предугадать и предвосхитить всё многообразие видов, форм, ситуаций профессиональной деятельности, в которых может оказаться выпускник (было бы наивным предполагать обратное!). Кроме того, сам процесс профессиональной межкультурной коммуникации (на иностранном языке) характеризуется активным действием различных факторов неопределённости: информационной, когда отсутствует достаточно сведений об условиях коммуникации; субъектной, когда недостаточно данных об участниках общения; содержательной, когда нет сведений о предмете разговора; формальной, когда не определена информация о рабочем языке общения, стиле коммуникативного поведения, приемлемых речевых жанрах и пр. (об этом подробнее см. [4]). С учётом данных объективных обстоятельств учебник в его классическом исполнении заведомо ориентирован на существенное ограничение, сокращение ситуаций профессиональной иноязычной коммуникации. Сказанное не может не отразиться отрицательно на скорости «включения» выпускника в реальный процесс иноязычного общения, обусловленный специфическими по своему характеру параметрами профессионального и лингвистического свойства.

Аргумент 5. Учебник классического образца – это средство, внешнее по отношению к субъектам лингвообразовательного процесса: ни студент, ни (в меньшей степени) преподаватель не могут вмешаться в содержание и структуру учебника. Безусловно, автономный преподаватель может отказаться от части материала, либо изменить последовательность изучения объектов овладения: языковых явлений, тем, текстов, ситуаций. Он может озаботиться проблемой создания сопроводительных материалов – учебных пособий, видео- и аудиоприложений, компьютерных программ и пр. Но при этом система, заложенная в учебнике, продолжает быть неизменной, оставаясь ключевой, базовой, логика работы над его компонентами непременно подчиняется концептуальным представлениям авторов. В таком контексте сложно говорить о реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы, при которой студент как подлинный субъект учебной деятельности *сам* определяет, чему и как он должен научиться, какими инструментами воспользоваться с целью формирования собственной иноязычной (межкультурной) коммуникативной компетенции.

Итак, при всём традиционно бесспорном потенциале учебника иностранного языка сегодня его концепция нуждается в пересмотре, обновлении, соотнесении с новейшими образовательными установками. Работа в данном направлении, безусловно, ведётся. Крайне привлекательным и интересным представляется рассмотрение теории и технологии создания и использования (сетевое) электронного учебника иностранного языка в вузовских образовательных программах (Н.Ю. Гутарева, А.М. Кабанов, О.С. Логунова, И.Ю. Низовая, Н.В. Попова, Д.В. Тришечкин и др.). Изучаются модели и варианты адаптации зарубежных учебников к условиям

обучения иностранным языкам в России (Л.Г. Голубкова, К.Я. Литкенс, С.В. Сомова, И.М. Федотова). Учебник иностранного языка сегодня рассматривается как «стратегический ресурс общества», и к его созданию, апробации, экспертной оценке должны быть применены особые инновационные требования [3]. Помимо традиционных принципов построения учебника иностранного языка (соответствие потребностям педагогического процесса, целенаправленность, ориентация на обучающихся, мотивационная ценность, системность и комплексность, учёт особенностей родного языка, научно обоснованный подход к отбору учебного языкового, речевого материала, коммуникативная и культурно обусловленная направленность содержания) предлагаются инновационные принципы построения учебника иностранного языка для профессиональных целей. Среди них:

- ориентированность содержания на удовлетворение профессиональных потребностей студентов;
- направленность на социализацию студентов;
- наличие ситуативных задач, деловых игр;
- включение оригинальных, аутентичных учебных материалов;
- проблематизация и контекстуализация содержания (включение профессиональных межкультурно обусловленных проблем);
- междисциплинарная интеграция;
- включение би- и/или полилингвальных текстов, би- и/или поликультурных ситуаций общения и т.д.

Анализ состояния дел в области реформирования / модернизации вузовского учебника иностранного языка свидетельствует о том, что в настоящее время настойчиво прослеживаются два основных взаимосвязанных требования. Насущной является, во-первых, идея о необходимости максимально чёткой ориентации учебника на формирование профессионально значимых компетенций, и, во-вторых, идея о такой структурно-содержательной специфике учебника иностранного языка, которая индивидуально и субъектно обусловлена. Пожалуй, именно эти два положения должны рассматриваться сегодня как доминанты среди современных требований к учебному изданию нового типа, ориентированному на формирование (межкультурной) коммуникативной компетенции современных выпускников вузов.

В данной статье описывается теоретический макет учебника иностранного языка открытого типа, максимально ориентированного на обеспечение компетентностной и субъектно заданной стратегии подготовки выпускников вузов. *Учебник открытого типа* квалифицируется как *модель процесса обучения иностранному языку, архитектура которой является максимально гибкой, способной подстроиться под профессиональные, познавательные, межкультурно обусловленные потребности конкретного студента*. При таком рассмотрении учебник становится центральным и

системообразующим элементом *открытой информационной** индивидуально ориентированной образовательной среды, обеспечивающей освоение студентами объектов овладения в гибком сочетании инвариантных (универсальных, предназначенных для всех студентов) и вариативных (лично обусловленных) компонентов содержания обучения профессиональной иноязычной коммуникации.

Модель такого учебника не возникла внезапно. Её формат подготовлен долгим ходом развития представлений об учебнике как универсальном средстве обучения. Первоначально долгое время в образовательном пространстве «царствовал» «стабильный» учебник, который был текстоцентричным: он включал в себя единый для всех студентов текст как ядро содержания и структуры учебника, по «орбитам» которого «вращались» другие внетекстовые компоненты (вопросы, задания, упражнения, иллюстрации, таблицы и пр.). Впоследствии единый текст стал сопровождаться дополнительными источниками информации, что привело к появлению и развитию разноуровневых учебников: стабильный учебник включал два блока: для основного единого уровня образования и второго уровня, требующего углубленного изучения [2].

Учебник иностранного языка открытого типа концептуально близок модели учебника, сформулированной в теории продуктивного обучения А.В. Хуторского, с точки зрения которого идеальной формулой лично ориентированного обучения является: «каждому ученику – свой учебник». При этом свой учебник – это тот, который позволяет обучающемуся проживать его по-своему, вносить в него свое смысловое содержание и понимание, перерабатывать и делать его уникальным в результате применения. Учёный отстаивает идею «рассыпчатой» основы учебника, суть которой состоит в том, чтобы включить в содержание учебника личностный компонент. Такой учебник конструируется соответственно двум типам содержания образования:

– *инвариантного*, включающего фундаментальные образовательные объекты и основные технологии деятельности, которыми должны овладеть ученики;

– *вариативного*, выражающегося в индивидуальном содержании образования, конструируемом студентами как по отношению к фундаментальным образовательным объектам, так и применительно к другим, выбранным ими непосредственно и по собственной воле [6].

Нижеследующее описание определяет специфику учебника иностранного языка открытого типа и подчёркивают его инновационный потенциал. Следует заметить, что формат такого учебника может быть как печатным, так и электронным.

* Определение «информационный» авторы понимают в значении теории информационного общества Д. Белла, знаменующего постиндустриальный этап развития общественных отношений, в основе которых лежит информация, производство знания.

Структура учебника открытого типа отличается своеобразием. Общие для учебных печатных изданий компоненты (предисловие, оглавление, разбитое на разделы основное содержание, приложение) преобразуется.

1) В *предисловии* указываются основные задачи этапа формирования иноязычной коммуникативной компетенции, на который ориентирован учебник, с обязательной адресной направленностью на восприятие, понимание и принятие студентом целевых установок и ценностных образовательных ориентаций. Здесь же объясняются особенности учебника данного типа и функции преподавателя и студента в его комплектации. Фактически описываются действия субъектов образовательного процесса как полноценных соавторов учебника.

2) *Оглавление* учебника открытого типа включает инвариантные (обязательные) темы, предназначенные для изучения. Одновременно в оглавление включаются незаполненные блоки, предварительная (в начале учебного года), последующая (в ходе обучения) и итоговая (к концу обучения на данном этапе) конкретизация которых является прерогативой студента. Обучающийся фиксирует те разделы, темы, сферы общения, ситуации, в которых он лично заинтересован.

3) *Основное содержание* учебника открытого типа организовано *модульно*, при этом реализуется последовательность модулей, задаваемая авторами учебника. Содержание модуля является инвариантным, но одновременно максимально ориентированным на личность студента, на активизацию эмоционально-ценностной и потребностной сфер его личности. Модуль включает:

- вводную часть, в которой приводится обобщенное представление о содержании модуля; материал мотивирующего характера, побуждающий студента к учебно-познавательной деятельности (например, указание на профессиональные и социально-культурные сферы и ситуации, где изучаемый материал может применяться); наглядность (зрительная и/или слуховая), способная активизировать интерес студентов, сформировать у них мотив к коммуникативной деятельности;

- прогнозную часть, формулирующую ожидаемые результаты в виде дескрипторов компетенций, осваиваемых или совершенствуемых на данном отрезке процесса обучения, моделируемого в учебнике;

- основную часть, включающую инвариантные компоненты содержания обучения, соотносящиеся с последовательностью изучаемых разделов / тем / сфер общения / ситуаций; к таким компонентам относятся тексты, языковой материал, умения, формируемые в ходе выполнения заданий / упражнений, контролирующие виды работ и т.п.;

- итоговую часть, в которой студент совместно с преподавателем отмечает уровень сформированности компетенций или их компонентов в ходе изучения модуля.

Важно, чтобы модуль, оставаясь инвариантным компонентом учебника, не был застывшей структурой. Он должен включать в себя задания

творческого характера, выполнение которых обеспечит выяснение смысла изучаемого учебного материала и каждой отдельной темы, постановку личностных задач, организацию понятной для студентов образовательной ситуации, активизацию самостоятельной исследовательской активности, рефлексивное осознание результатов образовательной деятельности.

Каждый *модуль*, в свою очередь, включает *открытые субмодули*, формируемые (заполняемые) студентами самостоятельно. В отличие от относительно традиционной организации модуля, субмодуль характеризуется матричной организацией: студенту предлагаются варианты наполнения матрицы, и он может воспользоваться каким-либо из них, либо предложить собственный авторский субмодуль, включающий а) информационные материалы, которые отвечают его потребностям, б) обучающие компоненты (задания, вопросы, проблемы для обсуждения и пр.), создаваемые лично обучающимся. Важной характеристикой организованной в модуле и субмодуле информации является её поликодовость, интегрирующая в коммуникативное целое вербальные, визуальные, аудиальные и другие компоненты [7], и открытость: содержание модуля / субмодуля не является текстуально «закрытым», оно вступает во взаимодействие с различного рода учебными информационными пространствами, прежде всего с ресурсами Интернета, профессионально, а также социально-культурно значимыми.

4) *Приложение* – компонент учебника открытого типа, который не подлежит формализации и унификации. Студент самостоятельно принимает решение, что включить в данный раздел. Это могут быть ссылки на источники информации, которые могут быть ему полезны в профессиональной деятельности, личный словарь, проблемные, ситуационные задачи, автором которых является сам студент, и т.п.

Одним из важных требований к учебнику иностранного языка открытого типа является соблюдение правила, согласно которому инвариантные (1) и вариативные (2) элементы содержания обучения и соответствующие им компоненты учебника (языковой, речевой (тексты, ситуации, коммуникативные задачи) материал, задания, упражнения) должны находиться в соотношении, при котором не должна прослеживаться доминанта (1) над (2). Предлагаемые зависимости данных элементов отражены в таблице 1 (в %).

Таблица 1.

Объем элементов содержания обучения (инвариантные : вариативные)	Языковой вуз	Неязыковой вуз	
		Обычная сетка часов	Расширенная сетка часов
БАКАЛАВРИАТ			
50 : 50	1 курс	1 семестр	1 курс
40 : 60	2 курс	2 семестр	2 курс
30 : 70	3-4 курсы	3 семестр	3-4 курсы
МАГИСТРАТУРА			
20 : 80	1-2 курсы		

Данное правило означает, что уже на начальном этапе обучения обязательные для усвоения всеми студентами и индивидуально обусловленные компоненты обучения должны сосуществовать на паритетной основе. Позднее приоритет отдаётся вариативным элементам содержания обучения, что в абсолютной форме проявляет себя на уровне магистратуры. Применительно к тематике инвариантный блок тем должен гармонично сосуществовать с вариантами тем, предложенными студентами, причём у каждого из них набор тем может отличаться от того, что предлагают одноклассники. Аналогично этому текст, включённый в учебник авторами, должен обязательно соотноситься с текстовыми продуктами (печатными или на аудио или видео основе), отобранными студентами по личной инициативе с учётом их актуальных запросов и предпочтений. Безусловно, свобода выбора здесь не имеет ничего общего с анархией и вседозволенностью. Главным мерилom значимости предлагаемых учебных материалов должны стать нормативные документы: ФГОС ВПО и построенная на его основе образовательная программа, с содержанием которых студенты должны быть ознакомлены.

В заключение стоит отметить, что учебник открытого типа представляет собой современную развивающую систему обучения, нацеленную на реализацию индивидуально ориентированных стратегий овладения способностью к иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации. Студент способен определять цели учебно-познавательной деятельности, выбирать источники информации для конструирования собственного знания, выбирать и использовать адекватные целям учебной деятельности средства решения задач, представлять результаты собственной познавательной деятельности, сопоставлять полученные результаты с поставленными целями. Учебник ориентирован на развитие компетенций студентов, заложенных в качестве стратегических ориентиров образования в модернизации содержания высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Загвязинский В.И.** Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. **Зуев Д.Д.** Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3-10.
3. **Мазунова Л.К., Хасанова Р.Ф.** Учебник как стратегический ресурс общества: организационный подход к его созданию // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – № 1. – С. 264-266.
4. **Смирнова О.В.** Проблемные профессионально-коммуникативные задачи как средство развития коммуникативной мобильности при подготовке экономистов-международников // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7. – С. 158-161.
5. **Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д.** Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 10. – С. 2-8.
6. **Хуторской А.В.** Место учебника в дидактической системе // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 11-18.
7. **Чернявская В.Е.** Лингвистика текста. Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность / учебное пособие – М.: URSS, 2009. – 248 с. ISBN: 978-5-397-00289-9

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ АУТЕНТИЧНЫХ
УЧЕБНИКОВ

Анализируется опыт адаптации аутентичных учебников *Market Leader, New Insights into Business, Infotech*. Акцентируется важная роль перевода в обучении иностранным языкам, способы включения переводческих аспектов в адаптационное учебное пособие. Представлен обзор упражнений по редактированию и сравнению текстов машинного перевода для формирования основ переводческой компетенции. Подробно описан опыт создания адаптационного учебного пособия для студентов Чеченского государственного университета.

Ключевые слова: аутентичный учебник, адаптационный учебник, переводческая компетенция, компьютер, модуль, англо-русско-чеченский глоссарий, постредактирование, электронный словарь, машинный перевод.

Обучение иностранному языку в современном российском вузе предоставляет преподавателю большие возможности использования различных средств обучения. Среди них можно отметить отечественные учебники и пособия, написанные российскими авторами, аутентичные учебники, написанные зарубежными авторами, аутентичные аудио и видео материалы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), включающие, в частности, различные программы и социальные сервисы.

Ввиду того, что аутентичные учебники стали в настоящее время общедоступными, они широко применяются в вузах на разных этапах обучения. Эти учебники дают адекватную информацию о современном состоянии изучаемого иностранного языка, хорошо иллюстрированы, имеют достаточное количество проблемных коммуникативных заданий, которые позволяют высветить психологический портрет носителя языка. Аутентичные учебники воссоздают условия языковой среды, а также ситуации общения, которые наиболее характерны для изучаемой лингвокультуры. Именно аутентичные учебники позволяют, хотя бы в некоторой мере, ликвидировать существующий разрыв в уровнях владения иностранным языком (ИЯ) между нами и носителями языка.

Необходимость применения аутентичных учебников и учебных пособий сейчас ни у кого не вызывает сомнений. В отсутствие аутентичных текстов и аудиоскриптов, для которых характерна правильность лексико-грамматического наполнения и естественность речевых ситуаций, студентам в дальнейшем сложно будет справиться с жизненно обусловленными языковыми ситуациями, выбрать правильные стратегии речевого поведения.

Аутентичные учебники помогают обучающимся избежать коммуникативных неудач, подготавливают их к естественному реагированию при общении с носителями языка.

Среди часто используемых в нашей вузовской практике аутентичных учебников можно назвать такие разноуровневые учебно-методические комплексы (УМК), как *Cutting Edge*, *Enterprise*, *Market Leader* [11, 12], *New Insights into Business* [18], *Infotech* [15] и многие другие. Аутентичные УМК, как правило, состоят из основного учебника (*course book*), рабочей тетради (*workbook*), книги для учителя (*teacher's book*) и аудиозаписей на диске. Некоторые из УМК в качестве дидактического сопровождения предлагают также видеofilмы и сайты для преподавателей и студентов, и примером в этом плане может быть курс *Market Leader*, который сопровождается видеорядом *Alliance* и постоянно обновляемым сайтом.

Несмотря на очевидные преимущества аутентичных учебников и пособий в плане оснащения учебного процесса современными ресурсами, их применение связано с некоторыми объективными сложностями. Для многих студентов освоение новой лексики представляет собой трудновыполнимую задачу, поскольку задания аутентичных учебников, рассчитанных на использование в различных странах, не подкрепляются переводом сложных слов и идиоматических выражений. Хотя многие преподаватели придерживаются практики беспереводной семантизации лексических единиц и считают перевод необязательным аспектом обучения ИЯ на уровнях В1 и В2, нам представляется это не вполне правильным. По нашим наблюдениям, при превалировании семантизации лексики посредством широкого использования синонимов, антонимов и дефиниций далеко не все слабые студенты смогут освоить изучаемый материал. В лучшем случае, они обогатят свой пассивный запас по ИЯ, а их активный вокабуляр не получит должного развития. Признавая, что знания ИЯ на рецептивном уровне чрезвычайно важны, необходимо, тем не менее, стремиться к расширению лексического запаса студентов на продуктивном уровне, чтобы они более успешно справлялись с устной и письменной коммуникацией на иностранном языке.

Примером трудно усваиваемого лексического материала является, например, ряд идиом делового английского языка, которые приводятся в первом уроке аутентичного учебника *Market Leader Upper Intermediate New Edition (2006)*: *to put in a nutshell*, *to hear it on the grape vine*, *to beat about the bush*, *to talk at cross purposes*, *to get the wires crossed*, etc. Многим студентам сложно также разобраться в текстах из известной газеты *Financial Times*, которые приводятся в этом учебнике [11] без всяких купюр, не подвергаясь какой бы то ни было адаптации. Некоторые термины без перевода представляются студентам недостаточно понятными и сложными для запоминания, например, *exposure to risk*, *receive most coverage*, *crisis-prone business*, *firm resolve*, *shareholders & stakeholders*, и т.п. С учетом малого количества аудиторных часов в студенческих группах неязыкового профиля, можно отметить, что подобные слова и выражения недостаточно прорабатываются для полного усвоения на продуктивном уровне.

В связи с тем, что обучающиеся оказываются «не готовы воспринять лингвосоциокультурное содержание зарубежного учебника без соответствующей адаптации» [8: 3], возникает серьезная методическая проблема создания адаптационных учебных пособий. Исследователи отмечают, что вопрос о необходимости адаптации зарубежных учебных курсов к потребностям русскоязычных обучающихся возникает впервые в середине 1990-х годов, а в 2000-е годы появляются первые успешные опыты по реализации этого нового направления в создании учебников и учебных пособий. Поскольку понятие *адаптации* как способа создания учебников, максимально приближающих аутентичные учебники к русскоговорящим студентам, в лингводидактике не определено, это обусловило необходимость его теоретического обоснования в современных исследованиях.

Одним из важных тезисов диссертационного исследования С.В. Сомовой является вывод о том, что «адаптация зарубежного учебного курса к потребностям русскоязычных обучаемых должна быть осуществлена таким образом, чтобы лингвосоциокультурное содержание зарубежного учебника подвергалось осмыслению обучаемыми с помощью родного языка и на основе родной языковой картины мира, то есть усваивалось в процессе диалога культур» [9:5]. Для создания дидактических условий диалога культур и формирования билингвальной компетенции обучающихся автор предлагает «использовать перекодирование содержания мысли с родного языка на иностранный как способ формирования речевой системы на иностранном языке» [9:5]. Основопологающим же средством развития и проверки уровня сформированности данной компетенции становится методический прием учебного перевода. В пользу применения данного приема, который не поддерживается многими методистами и отсутствует даже в примерной программе обучения ИЯ для неязыковых вузов [umd.udsu.ru/Urovni_podgotovki/Primern_RP/in_yaz.doc], говорит факт экономии учебного времени по сравнению с более трудоемким процессом беспереводной семантизации лексики посредством языковой догадки [4].

Автор процитированного нами исследования фактически отразил в нем сложившуюся в России практику адаптации аутентичных учебных пособий. Лидером данного направления является, на наш взгляд, педагогический коллектив кафедры иностранных языков СПбГУЭФ, члены которого создали пять изданий адаптационных учебных пособий: два издания «SUPPLEMENTARY FILE» (уровни Intermediate, Upper Intermediate) [16, 17], два издания «FACILITATOR» (уровни Intermediate, Upper Intermediate) [13,14] и одно издание «CUTTING EDGE» (уровень Upper Intermediate). Первые четыре пособия используются в качестве методического сопровождения аутентичного УМК *Market Leader*, поскольку разработка УМК по деловому и экономическому английскому языку стала основным лингводидактическим направлением работы кафедры. В целом, задача создания комплексных УМК на основе западных аутентичных учебников и отечественных учебников, адаптирующих западные учебники к русскоязычному контингенту, была успешно решена. Большое количество

вспомогательных упражнений в этих пособиях действительно дает возможность «мощного тренинга и закрепления изучаемого материала» [13: 4], что позволяет усваивать иностранный язык более эффективно. Адаптационные учебники СПбГУЭФ стали «востребованными на территории всей страны, от Санкт-Петербурга до Дальнего Востока» [13: 4].

Не смотря на то, что в географии востребованности указанных адаптационных учебников есть, возможно, некоторое преувеличение, они, несомненно, входят в арсенал многих преподавателей в качестве весьма качественного и удобного для работы дополнения учебного процесса. Так, в каждом модуле последнего из изданных пособий по адаптации *Market Leader* имеется порядка 80 (!) упражнений по двустороннему переводу, при очень постепенном переходе от простого к более сложному материалу. Указанные нами выше идиомы аутентичного учебника затренировываются в трех упражнениях (№№ 51-53 первого урока), а заканчивается модуль большим текстом для перевода с русского языка на английский, релевантным тематике всего модуля, посвященного основам успешной профессиональной коммуникации. Следует также особо отметить наличие весьма обширных глоссариев к каждому уроку (например, только в первом уроке в нем 382 слова (!), а также ключи ко всем упражнениям, которые значительно облегчают подготовку преподавателей к занятиям [13].

Приведенные нами примеры параметров данного пособия свидетельствуют, на наш взгляд, о некотором максимализме авторов этой серии пособий, в которых наблюдается явный избыток используемых языковых средств для освоения проблематики исходного аутентичного учебника. Упражнения настолько многочисленны, что нам трудно оценить необходимое количество аудиторных часов для полного освоения всех предлагаемых в учебниках материалов: эти учебники могут фактически использоваться как полноценные учебные средства даже в отсутствие аутентичного УМК.

В связи с явным уклоном лингводидактического аппарата указанных пособий в сторону перевода как профилирующего вида речевой деятельности студентов, логично, на наш взгляд, говорить о формировании переводческой компетенции обучающихся, которую можно считать наиболее выраженной составляющей билингвальной компетенции. Переводческая компетенция, по замыслу авторов учебных пособий из серии *Facilitator*, включает в себя учебные умения и навыки по двустороннему переводу, что предполагает овладение английскими клишированными выражениями экономического и делового содержания. Переводческая компетенция, несомненно, способствует развитию коммуникативной компетенции как профилирующей в рамках общепринятого в настоящее время коммуникативного подхода.

Авторы других адаптационных пособий по экономическому (деловому) английскому языку сосредотачиваются не только на переводческих аспектах и используют более широкий спектр коммуникативных упражнений. Например, в профессионально-ориентированном пособии Вдовиной Е.К., разработан модуль по дидактической актуализации видеокурса *Alliance*,

который является приложением к УМК *Market Leader*. В типовом уроке модуля представлены упражнения на понимание идей и отдельных деталей каждого эпизода видеоряда, широко используются дефиниции и вопросоответные упражнения на английском языке. Кроме этого, данное учебное пособие [3] нацелено на обучение студентов письменной практике, в частности, в нем представлены задания по написанию кратких и более развернутых эссе профессионально-ориентированного содержания.

Целью пособия «Практикум по закреплению лексического материала учебника «New Insights Into Business» [8:18] является расширение лингвострановедческих знаний данного учебника, повторение лексики и выработка навыков перевода текстов, содержащих экономическую и деловую терминологию, с английского на русский и с русского языка на английский. Все уроки пособия соответствуют урокам аутентичного учебника, они состоят из достаточно подробного глоссария по экономической лексике с переводом на русский язык, релевантного по проблематике текста на английском языке для перевода и восьми упражнений, большая часть которых посвящена двустороннему переводу. В предисловии указано, что особое внимание уделяется фразовым глаголам и идиоматике в текстах специальной литературы, их адекватному пониманию и правильному толкованию на родном языке.

В этом пособии, как и во всех рассмотренных выше, реализуется принцип сопоставительного изучения русского и английского языков, при этом включение упражнений с использованием русского языка имеет «основную цель обучения коммуникации на иностранном языке» [8:2], при этом перевод с русского языка на английский нам представляется особенно полезным. Отметим, что при переводе с русского языка на английский, подготавливаемом в режиме самостоятельной работы и представляемом во время аудиторной работы, студенты как минимум дважды обращаются к терминологическим соответствиям на английском языке. Если во время домашней подготовки термины актуализируются во внутренней речи студентов, то в аудиторном режиме они проговариваются вслух, воспринимаются на слух и редактируются. Таким образом, при использовании перевода с русского языка на английский мы фактически проводим интенсивный тренинг коммуникативно значимых слов и выражений.

Наиболее интересными примерами адаптации являются известные нам адаптационные решения по аутентичному учебнику *Infotech*, для которого был разработан *Модуль интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе* и пособие *Практика перевода: учеб. пособие для студентов по направлению Информационно-коммуникационные технологии*.

Аутентичный учебник «Infotech English for computer users» [15] состоит из 30 тематических разделов, каждый из которых имеет типовой набор упражнений. Это вводное задание на обсуждение нескольких иллюстраций для подготовки к чтению основного текста, упражнение на парную работу по предвидению содержания текста, текст с выделенными для обсуждения новыми лексическими единицами, упражнения на опознавание

словообразовательных моделей в контексте и определение соответствий синонимических выражений. После обсуждения в процессе парной работы практических проблем использования компьютера студенты выполняют задания на коллокации, аудирование по изучаемой теме и участвуют в обсуждении второго, более краткого, текста. Каждый урок пособия заканчивается заданием на устную практику в малых группах и эссе в качестве домашнего задания.

Как видно из приведенного нами перечня заданий учебника, они весьма разнообразны и имеют достаточно глубокое лингвистическое наполнение. Единственным «недостатком» данного учебника является только то, что он рассчитан на подготовленных студентов, в то время как слабый контингент обучающихся испытывает при работе с ним большие трудности, которые являются для них демотивирующим фактором. Поскольку этот языковой ресурс объективно сложен для усвоения, слабые студенты испытывают индивидуальные трудности, дискомфорт и тревожность при работе с этим учебником. Именно поэтому были предприняты попытки приблизить этот учебник к русскоязычному студенту путем создания интерактивного дидактического модуля по интенсификации устной речи и пособия по практике перевода.

Главное отличие созданных дидактических материалов по Infotech от перечисленных нами выше адаптационных учебников по деловому английскому языку заключается в том, что в них широко используются современные электронные ресурсы [5], что предоставляет дополнительные возможности для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов (СРС) технического вуза и повышает их мотивацию при обучении иностранному языку. Эти ресурсы нам представляются относительно инновационными, поскольку они позволяют обучать студентов – будущих программистов и IT-технологов – в родной для них информационной обучающей среде. Как показала апробация, применение компьютера при подготовке специально структурированных домашних заданий положительно оценивается студентами, которые готовятся к занятиям более эффективно.

Указанный элективный модуль интерактивного обучения ИЯ, который является частью созданной с СПбГПУ междисциплинарной системы модульного обучения и размещен в локальной сети университета на виртуальной платформе MOODLE [6, 7], содержит рекомендации для студентов и преподавателей, а также описание разработанной технологии интерактивного обучения ИЯ и примеры диалогов, составленных по определенному алгоритму. Технология ориентирует студентов на самостоятельную внеаудиторную работу в социальном сервисе *Вконтакте*. При подготовке СРС по ИЯ студенты составляют интерактивный диалог, в котором обсуждается проблема или противоречие, на основе тематики соответствующего урока в учебнике Infotech. Этот диалог записывается, затем делается его скриншот и аудиозапись, которые отсылаются ведущему преподавателю для мониторинга учебного процесса. Кроме этого, студенты

выполняют *Вконтакте* переводческие упражнения по освоению терминов соответствующего урока *Infotech* и составленный преподавателем кроссворд.

Таким образом, модуль формирует, прежде всего, коммуникативную компетенцию студентов, в то время как переводческой составляющей отводится более скромное место. Вся учебная деятельность студентов по подготовке к занятиям по ИЯ проходит в компьютерной обучающей среде.

Второе пособие по адаптации учебника *Infotech* полностью посвящено практике перевода. Отличительной особенностью этого варианта адаптации учебника *Infotech* – пособия «Английский язык. Практика перевода» (Грозный, 2014) [1] является то, что в нем практикуется не двусторонний, а трехсторонний перевод, поскольку в качестве третьего переводящего языка был выбран чеченский язык, который является родным языком большинства студентов Чеченского государственного университета. Чеченцы составляют порядка 90% национального состава контингента этого университета, поэтому было бы неправильным не учитывать этот фактор.

По нашему мнению, использование чеченского языка на занятиях по английскому языку для студентов по направлению информационных технологий даст стимул для развития самого чеченского языка. Чеченский язык, на котором по официальным данным говорит около полутора миллиона человек, а по неофициальным данным в несколько раз больше, относят к восточно-кавказской группе кавказских языков. Как отмечает А.Д. Вагапов, функции чеченского языка расширяются [2]: работает начальная школа, телевидение, радио, частично на нем ведется делопроизводство. Выдающимся культурным событием чеченского народа стал первый перевод и публикация Корана (2005), а в 2012 году была переведена и опубликована Библия на чеченском языке.

Для того чтобы чеченский язык выжил и стал развиваться в условиях глобализации, он должен, наряду с другими языками, войти в компьютерные технологии как язык хранения и передачи данных. В связи с тем, что современные молодые люди очень много времени проводят в виртуальном общении, им необходимо иметь варианты лексического оформления компьютерной терминологии не только на английском и русском, но и на своем родном языке. Именно для этого мы приложили максимум усилий для составления учебного англо-русско-чеченского глоссария при подготовке данного учебного пособия [1].

При составлении словаря мы использовали старые слова в новом значении, а также расширение значения, пример: для перевода «клавиатура» мы использовали чеченское слово «пиллиг» (клавиша), во множественном числе родительного падежа «*пиллигийн*» и слово «у» (доска), так как доска напоминает клавиатуру. Слово «*зле*» (цепь) используется в новом для себя значении – «связь». Большую часть словаря мы переводили методом калькирования, пример: англ. *hard drive*, русск. *жесткий диск*, чеч. *декъа (жесткий) диск*, англ. *log in*, русск. *войти*, чеч. *чохъавала (войти)*, англ. *low-level language*, русск. *низкоуровневый язык*, чеч. *лахара тлегла долу мотт*, англ. *menu bar*, русск. *строка меню*, чеч. *меню могл* (строка).

В чеченском языке широко используются русские суффиксы, такие как: *-ческий, -ской, -ной, -ировать*, причем эти суффиксы не используются в постсоветском пространстве ни в одном языке, кроме чечено-ингушского. А.Д. Вагапов предлагает следующие варианты написания этих суффиксов на чеченском языке: русск. *физический*, чеч. *физийка*, русск. *политический*, чеч. *политийка* (с долгим и в суффиксе). Глаголы с суффиксом *-ировать*, заимствованные из русского языка, фиксируются в словарях с добавлением чеченского вспомогательного глагола «дан» (делать), например: русск. *анализировать*, чеч. *анализировать дан*. русск. *балансировать*, чеч. *балансировать дан*. По мнению А. Вагапова [2], их следует оформлять по аналогии с чеченскими глаголами *даго, дохо*: анализировать – *анализиро*, балансировать – *балансиро*, интегрировать – *интегриро*.

В глоссарии, насчитывающем 420 словарных статей, приведены наиболее часто используемые термины и выражения по теме *компьютерные технологии*. Если прежде студенты в разговорной речи на чеченском языке употребляли только термины, заимствованные из русского и английского языков, то с введением переводческих упражнений и глоссария они стали заменять эти термины на чеченские аналоги. Это еще раз доказывает, что чеченский язык может обслуживать не только бытовую сферу, но и стать языком науки и техники. Понимание английских терминов чеченцами становится более глубоким, если они знают соответствующие чеченские эквиваленты.

Пособие по переводу состоит, как и учебник *Infotech*, из тридцати тематических разделов, каждый раздел содержит тексты по теме раздела, лексико-грамматические и переводческие упражнения, тексты для перевода с русского на английский, с английского на русский и с английского на чеченский. Многие упражнения выполняются на компьютере, к примеру, упражнения по словообразованию и работе с дефинициями, поисковые задания, а также задания по постредактированию машинного перевода, что является относительным новшеством в преподавании ИЯ и создании учебных пособий по ИЯ.

Пособие начинается с традиционного упражнения на нахождение межъязыковых соответствий. Это упражнение знакомит студентов с основной лексикой урока, которая может представлять определенные затруднения для студентов. Даются выражения на английском языке и их эквиваленты на русском языке, студентам нужно к каждому выражению на английском подобрать его эквивалент на русском языке. Упражнения на нахождение эквивалентов позволяют эффективно прорабатывать лексические клише и термины. Применение перевода доводит до автоматизма нахождение лексических единиц по тематике урока. Далее, когда студенты ознакомились с лексикой и тематикой урока, дается текст для перевода с английского на русский язык, при выполнении которого студенты усваивают новую лексику, развивают лексическую составляющую своей переводческой компетенции.

Особого внимания заслуживает упражнение на нахождение русских и чеченских эквивалентов для английских терминов и выражений. Теперь студенты могут переводить английские термины и выражения не только на

русский, на котором они учились в школе, и с которым им более привычно работать, но и на чеченский язык — родной язык студентов и государственный язык Чеченской республики наравне с русским языком. К упражнениям на перевод на чеченский язык студенты проявляют большой интерес, так как чувствуют ответственность за сохранение и развитие родного языка.

В обучении ИЯ особое место отводится работе над изучением частей речи, для чего мы отобрали наиболее часто употребительные слова в каждом тематическом разделе и составили таблицу, где нужно дописать недостающие части речи. Упражнения данного типа удобно выполнять при помощи электронных словарей, так как они содержат богатую лингвистическую информацию. Используя электронные словари, студент за короткое время может найти нужную ему часть речи: глагол, существительное или причастие, например, от слова *to calculate* (гл.) – *calculation* (сущ.), *calculating* (прич.). Данное задание с применением электронных ресурсов формирует лингвистическую и информационную составляющие переводческой компетенции студентов технического профиля. Занимаясь поиском необходимых слов, студенты сравнивают различные электронные словари по степени их пригодности для профессионально ориентированного перевода.

Вторым переводческим заданием с применением электронных ресурсов является *постредактирование* текста машинного перевода в сервисе *рецензирование*. Редактирование как форма речевой деятельности и языковой практики представляет собой процесс моделирования на основе речевого произведения процессов его порождения и восприятия, а также последующее улучшение, основанное на использовании закономерностей коммуникативного акта, которые текст моделирует, выступая как изображение действительности, построенное с определенной целью [10].

Задания на поиск и перевод определенной информации даются студентам в качестве домашнего задания, так как на занятиях они могут занять много времени, и обычно задание заключается в том, чтобы найти дополнительную информацию по пройденной на занятии теме. Для выполнения данного задания потребуется компьютер, доступ к Интернет и программа Microsoft word. Если, например, вы на занятии прошли тему «*Buying a computer*» и хотите узнать дополнительную информацию о компьютерах, нужно пройти по ссылке <http://en.wikipedia.org/wiki/Computer>, скопировать один абзац интересующего вас текста и перевести его с помощью систем машинного перевода PROMT или GOOGLE. Далее рекомендуется отредактировать переведенный фрагмент с использованием сервиса *рецензирование* и представить окончательный вариант. Редактирование машинного перевода в режиме *рецензирование* позволяет визуализировать процесс *постредактирования* и является удобным форматом для мониторинга учебной деятельности студентов. Пример формата выполнения контрольного задания на *постредактирование* МП представлен ниже.

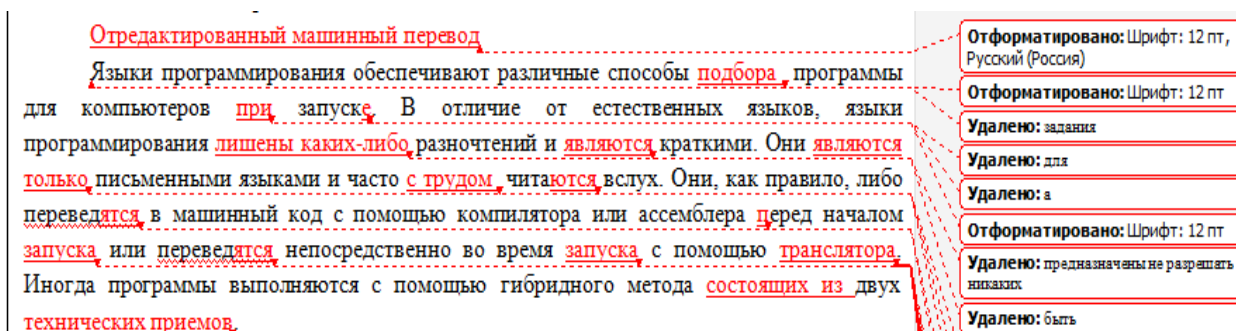


Рис. 1. Пример выполнения задания на постредактирование МП в режиме рецензирования

Если задавать студентам задания на постредактирование, то это является для них языковой практикой, в процессе которой они учатся четко формулировать свои мысли, учатся строить тексты определенного жанра. Во время редактирования студент сначала внимательно читает текст, добивается соответствия плана содержания плану выражения, повышает степень сочетаемости лексических единиц.

Третьим переводческим заданием с применением электронных ресурсов является сравнение двух текстов МП, полученных в разных переводческих системах, например, PROMT или GOOGLE. Поскольку системы машинного перевода допускают довольно много различных ошибок, это можно использовать в дидактических целях путем вовлечения студентов в процесс сравнительного редактирования. Среди грамматических ошибок можно отметить морфологические ошибки (неправильные падежи, наклонение, согласование по числу, предложное управление) и синтаксические ошибки (неправильный порядок слов); лексические ошибки – это неправильный выбор слов, нарушение сочетаемости коллокаций; стилистические ошибки – это употребление слова в несвойственном ему значении, употребление слова или выражения с неуместной коннотацией. После перевода текста в разных программах студенты редактируют МП на компьютере и разными цветами отмечают найденные и откорректированные ими ошибки.

Подобная визуализация не только вносит в выполнение задания элемент некоторой развлекательности, но и способствует формулировке более четких выводов по сравнительному редактированию. Пользуясь созданной им «картиной» редактирования, студент может обосновать превамирование грамматических или, скажем, лексических ошибок или, например, «похвастаться» тем, что он нашел и исправил стилистическую ошибку. Кроме этого, студенты могут обосновать свои предпочтения PROMT или GOOGLE. Общий вид задания на сравнительное постредактирование представлен ниже на Рис.2:

	Prompt-переводчик		Google-переводчик	
Л	Компьютеры взяли		Компьютеры взяли	Л
Л	доминирующую роль в		доминирующую роль в	
Л	нашем обществе, означая ,		нашем обществе, то есть	
Г	что большинство заданий		большинство рабочих мест в	С
Г	теперь требует доступа к		настоящее время требуют	
С	компьютерам и Интернету .		доступа к компьютерам и	
С	Но что происходит , если		Интернету . Но что	Г/С
Л	человек слепой, глухой или		происходит , если человек	С
Л	отключен двигателем? Они		является слепым, глухим или	С
С	не должны волноваться.		мотор-инвалидов? Они не	Л
С	Последняя вспомогательная		должны волноваться.	С
	технология разработана,		Последнее вспомогательная	
	чтобы помочь им		технология разработана,	

Рис.2. Таблица сравнительного постредктирования

Условные обозначения ошибок: Г– **грамматическая**; Л–**лексическая**;
С- **стилистическая**

На занятии студенты делятся полученными результатами сравнительного редактирования, создают собственные варианты отредактированного перевода, уточняют классификацию ошибок. Таким образом, посредством выполнения заданий на *постредактирование в сервисе рецензирование* и *сравнительное постредактирование*, студенты постигают научный стиль английского языка, который характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связи между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания. Предлагая свои варианты отдельных слов или выражений и объясняя, почему система допустила те или иные ошибки, студенты лучше осознают законы русского и английского языков. Кроме этого, при обсуждении того и другого заданий возможны параллели с чеченским языком, что также важно в плане развития языковой компетенции обучающихся.

Завершая обзор известных нам вариантов дидактической адаптации аутентичных учебников, нужно признать, что мы оцениваем этот опыт положительно, считаем его весьма полезным для российского контингента студентов. Формируемая в большинстве рассмотренных нами учебных пособий переводческая компетенция способствует развитию коммуникационных навыков обучающихся. Использование электронных ресурсов делает обучение иностранному языку интерактивным и повышает интерес к дисциплине *иностраный язык*, а адаптационные учебники с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) могут быть по праву отнесены к учебникам нового поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Абдуллахитов Р.Ш.** Английский язык. Практика перевода: учеб. пособие для студентов по направлению *Информационно-коммуникационные технологии* / Р.Ш. Абдуллахитов; под ред. Поповой Н.В. – Грозный. : Изд-во ЧГУ, 2014. – 146 с.
2. **Вагапов А.Д.** Словарь неологизмов чеченского языка. – Грозный, 2007. 143 с.
3. **Вдовина Е.К.** Профессиональный английский язык для экономистов: Учеб.пособие / Е.К. Вдовина. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. – 128 с.
4. **Гальскова Н.Д.** Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных яз. и культур» / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Academia, 2006. – 334 с.
5. **Леонов В.** Английский на компьютере + CD / Леонов В. – М.: Эксмо, 2010. – 224с.
6. Модуль интерактивного обучения иностранному языку в техническом вузе. Сост. Одинокая М.А. Под ред. Поповой Н.В. Электронный ресурс: LMS Moodle.lingua.spbstu.ru [Electronic resource] / moodle.lingua.spbstu.ru. – 2014. – URL: <http://moodle.lingua.spbstu.ru/course/view.php?id=79> (дата обращения: 25.05.2014).
7. **Попова Н.В.** Модульное проектирование интегративной основы обучения иностранному языку в вузе: междисциплинарный подход / Н.В.Попова; под ред. проф. М.А.Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 252 с. ISBN: 978-5-7422-3727-3
8. Практикум по закреплению лексического материала учебника “New Insights into Business”. Сост. Киселева А.В. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова. 2007. – 110 с. – Электронный ресурс: <http://www.docme.ru/doc/3713/posobie-k-insights> (дата обращения: 20.08.2014).
9. **Сомова С.В.** Адаптация зарубежных курсов английского языка к потребностям русскоязычных обучаемых в контексте диалога двух культур (начальный этап, языковой вуз). Автореф. дисс. канд. пед. наук, М., 2004. –22 с.
10. **Феллер М.Д.** Редактирование как разновидность речевой деятельности: дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук: ЛГУ им А. А. Жданова. – Л., 1986. – 320 с.
11. **Cotton D.** Market leader. Upper intermediate Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. – Harlow : Longman, 2006. – 176 p.
12. **Cotton D.** Market leader. Intermediate Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. – Pearson : Longman, 2005. – 176 p.
13. **Facilitator.** Business English for Russian Speakers (Upper Intermediate). Английский язык для студентов экономических специальностей: учебное пособие / Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 420 с.
14. **Facilitator.** Business English for Russian Speakers (Intermediate). Английский язык для студентов экономических специальностей: учебное пособие /Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 496 с.
15. **Remacha E.S.** Infotech. English for computer users. Student’s Book Fourth Edition. – Cambridge University Press, 2008. – 168 p.
16. **Supplementary File Business English Intermediate.** Учебное пособие / Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2005. – 424 с.
17. **Supplementary File Business English Upper-Intermediate.** Учебное пособие / Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: ООО Книжный дом, 2005.
18. **Tullis G.** New insights into business / Graham Tullis, Tonya Trappe. Student’s book. – London : Longman, 2000. – 176 p.

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГАМИ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНА SIMPLE)

Обучение основам перевода невозможно без знания базовой терминологии, однако один из общепринятых терминов, расплывчатый термин 'Simple', нередко становится камнем преткновения для начинающих изучать английскую грамматику ввиду несоответствия своего названия, подразумевающего структурную простоту, своей сути, выпадая из системы названий остальных английских видо-временных групп. В статье приводится доказательное сравнение достоинств и недостатков терминов 'Simple' и 'Indefinite'.

Ключевые слова: английская грамматика, структура, изучение, термин, 'Simple', 'Indefinite', система, понимание.

С учетом потребности специалистов в постоянном отслеживании новых идей и тенденций, равно как и в своевременном получении данных из непрерывно возрастающего информационного потока, обучение переводу в неязыковом вузе продолжает оставаться ведущим аспектом.

Поскольку перевод на родной язык невозможен без понимания синтаксического построения иностранного оригинала, процесс обучения переводу неизбежно строится на основе структурно-грамматического анализа, что, в свою очередь, предполагает использование терминологии. В учебных целях количество терминов, являющихся не более чем средством именованья грамматических данностей, желательно минимизировать, но, так как совсем без них обойтись не удастся, имеет смысл стремиться к тому, чтобы термины были понятны, а само их понимание опиралось на уже известное студентам знание, которое во многом строится на логическом увязывании разрозненных фактов в целостное видение.

Хотя отдельные термины уже встречались обучающимся в школе, они, как правило, не рассматривались системно, и тем более не осознавались как иерархия взаимосвязей и зависимостей. В лучшем случае речь шла о функциональных аспектах. Между тем, осознание системных связей способствует запоминанию и уверенному использованию структурно-грамматических моделей, а сам процесс освоения новых знаний упрощается в ходе их систематизации и приобщения к уже усвоенным. Другими словами, получение успешного результата во многом зависит от интенсивности адаптации новой информации через приобщение к систематизированному старому знанию.

Знание, как известно, безгранично, поэтому в процессе обучения возникает необходимость выстраивания приоритетов, среди которых важнейшим является изучение видо-временной системы глагола, поскольку

это стержень предложения. Логично ожидать, что системное знание представлено системной терминологией, однако, это не совсем так. Оказывается, что один из терминов, Simple, широко использующийся не только в школьных грамматиках и популярной учебной литературе, но и в целом ряде лингвистических трудов [6: 324, 369; 7: 54, 63-64; 8] фактически выпадает из системного восприятия обучающихся. Они его знают по названию, но не понимают по сути, что неудивительно, так как название ей не соответствует. Анализу причин неудачности этого термина и рассмотрению возможных альтернатив посвящена данная статья.

Обычно студенты пользуются этим термином механически, не понимая, что именно за ним стоит, и пытаются, следуя общепринятым схемам распространения своего языкового опыта на явление, представляющееся им аналогичным (подробней см. 2), соотносить известное им значение слова с несоответствующей этому значению реальностью, именуемой данным термином. Как правило, студенты буквально понимают Simple – «простой» – как однословную форму. Нужно заметить, что отчасти такое понимание вполне обосновано, ср: “composed of a single element” [5], однако оно не дает никакого представления о данной группе времен, равно как и не служит источником дополнительной информации ни о характере времени, ни о передаваемых с его помощью значениях, т.е. просто вносит путаницу.

Хотя причина, служащая препятствием пониманию, вполне объективна, в данном случае дело не в студентах, а в неудачности термина, который крайне противоречив. Заметим попутно, что наше восприятие даже в лучшем случае может быть объективно лишь отчасти и отнюдь не всегда, тогда как субъективность в нем присутствует постоянно, проявляясь не только как эмоции, но и через способность видеть избирательно, прежде всего то, что нам знакомо, или аналогичное этому, а значит, зависит от степени нашей информированности и, если шире, от позиции/точки зрения и ряда других общих мировоззренческих установок.

С одной стороны, термин Simple несистемен, поскольку невозможно добиться его «включенности» в терминологический ряд, используемый для именованя грамматических времен, из-за того, что его внутренняя форма апеллирует к критерию, несовпадающему с остальными. Тогда как названия Perfect, Continuous и Perfect Continuous строятся на содержательной основе, указывая на соответствующий характер протекания действия, и воспринимаются как «говорящие», коррелируя с соответствующей внутренней формой (Perfect «совершенный / совершенный» – результат, Continuous «длительный / длящийся» – процесс, Perfect Continuous – процесс у которого есть итог либо результат за непрерывный период времени), в названии Simple = «простой» содержится лишь указание на формально-структурный фактор, но ничего не говорится о сути именуемого действия. Таким образом, нарушается основополагающий принцип систематизации, а ведь явления одного порядка следует описывать в терминах и понятиях одного ряда (подробнее о системности в лингвистике [3: 452-454]), что

запутывает студентов, препятствуя построению осмысленной системы, а именно она и гарантирует настоящее понимание как основы всякого знания.

Вероятно, можно было бы предположить, что «простота» Simple относится к содержанию (в Concise English Dictionary есть значение “easy to understand”, см. 5), однако вряд ли на это имеются веские основания, хотя мысль об этом проскальзывала еще у грамматиков Пор-Рояля [1: 70], подразумевавших, как считают комментаторы, не формальную, а содержательную сторону, см. [1: 116]). Подтверждением такого подхода можно считать случаи, когда в некоторых современных источниках авторы расширяют значение слова Simple в «исходный/базовый», применяя его по контрасту со «сложными» временами, ср.: Present/Past/Future Perfect Simple vs. Present/Past/Future Perfect Continuous [9, 10, 11]. Однако практическое удобство, не говоря уже о теоретической обоснованности подобной практики, вызывает значительные сомнения ввиду того, что подобным образом не добавляется информации, и не становится яснее суть грамматических явлений. Происходит лишь смешение понятий и дополнительное нагромождению терминов, «удваивающих» название. К тому же «семантическая» простота/сложность видо-временных групп в английском языке трудно поддается измерению, находясь в зависимости от конкретных условий реализации и, по трудоемкости мыслительных операций, по-видимому, примерно одинакова.

При том, что критерий «простота и сложность» видо-временной формы представляется очень зыбким, а процедура его установления мало разработана, Simple, как будет показано ниже, во многих отношениях значительно сложнее остальных групп времен, не только по содержанию, но и по многообразию форм. Между тем студенты, наша целевая аудитория, видят в этом слове только указание на структурную нерасчлененность и, ожидая семантической простоты, сталкиваются с целым рядом сложностей. В неинформативности названия группы времен Simple, усложняющей его встраивание в систему, и внешней противопоставленности «непростым» видо-временным формам (т.е. многословным), в названиях которых отражается не их структурная сложность, а суть действия, кроется препятствие к установлению ассоциативной связи «название – значение», что усложняет понимание этой группы времен. Несистемное название мешает установлению семантических параметров сравнения, не позволяя студентам за счет учета сходств и различий, выявить системную роль и место этого явления.

С другой стороны, в названии Simple есть также внутренне противоречие: нетрудно заметить, что обозначаемые с помощью Simple явления структурно «просты» лишь отчасти. Анализ типов форм, возможных в данной группе времен, показывает, что из всего их множества количество простых минимально, а не простых (больше одного слова) – подавляющее большинство, поскольку в ряде случаев для выражения нужного грамматического значения невозможно обойтись без аналитической формы с дискретным представлением показателя времени, что наблюдается в сказуемых:

- с модальными глаголами;

- в будущем времени;
- в пассиве;
- с глаголом-усилителем;
- с глаголом категории состояния;
- с сочетаниями типа *make sure, take place, take part, grow small*;
- с глаголом, требующим послелого, напр.: *look after*
- во всех именных сказуемых (глагол-связка + имя существительное, прилагательное, числительное).

Степень «простоты» также нуждается в уточнении. Если подходить строго, то даже среди тех форм, что кажутся простыми по сравнению с вышеупомянутыми многословными формами, по-настоящему таковыми можно считать лишь безсуффиксальные слова, напр.: *ask (I/we/they/you)*, но никак не *asks (he/she)* либо *asked* (все лица и числа) и уж тем более не *will ask*. Некоторые неправильные глаголы с безсуффиксальными формами подпадают под это определение только в прошедшем, и отчасти в настоящем, но в 3 л. ед. ч. им требуется суффикс.

Заметим также, что многие однословные в исходной форме глаголы способны помимо суффикса приобретать еще и префикс: *work – works – worked // rework – reworks – reworked // do – undo – redo – overdo*.

Любопытный случай представляют глаголы, значение которых модифицируется с помощью послелога: *take – take in – take off – take after, etc.* Многочисленные глаголы такого типа обладают исходной «простой» формой, но с присоединением послелога уже не могут рассматриваться как однословные, поскольку его отсутствие меняет значение. В отдельных случаях послелог всегда следует за глаголом, не пропуская перед ним других слов, ср.: *sit – sit down, stand – stand up*, тогда как в других случаях связка не столь тесная: *to take a coat off* (снять), *to take the structure down* (разобрать).

Сложность возникает также с трактовкой как Simple однословных сказуемых, когда они выступают в вопросах и отрицаниях типа: *Do they live here? (< They live here) They don't live here*. Наличие/отсутствие суффикса не оказывает влияния: *Did he live here < He lived here / Does she live there < She lives there*. С появлением вопроса/отрицания грамматическое время не меняется, но формы уже не выглядят простыми.

Таким образом, в реальности оказывается, что из всех английских глаголов только личные формы от *to be (am/is/are was/were)* и *to have (have/has/had)* могут считаться истинно простыми (могли бы еще модальные, но это невозможно по определению, т.к. они сами по себе не встречаются, а только участвуют в образовании многословных форм).

К идеальному Simple-глаголу “be” подходит даже дефиниция *not compound* = простой (см. выше). Он всегда сам участвует в вопросах, сам себя усиливает (интонацией) и даже в отрицании не нуждается во вспомогательном глаголе: *He is not a fool = He is no fool*. Почти идеален и “have”, который может образовывать вопрос и отрицание самостоятельно: *Have you a dog? / We have no time*, но все чаще ведет себя как остальные глаголы, т.е. вопросы и отрицания строятся с помощью вспомогательного

“do”. То же происходит с усилением (всегда через “do”). Оба могут прикреплять к себе напрямую краткие формы (wasn’t/hadn’t) и не сочетаются с аффиксами. Супплетивизм “be” и “have”, не мешает, поскольку нашим критерием является нерасчлененность формы.

Если подходить к критерию простоты несколько либеральнее, к таковым можно было бы отнести все однословные сказуемые безаффиксальные и аффиксальные, но и они требуют дополнительного слова в будущем, как и сказуемые, состоящие исключительно из “be” и “have”: They will be in London / She will have time.

Следовательно, кроме личных форм от be/have, остальные сказуемые Simple в лучшем случае оказываются простыми только в утверждениях, но из-за использования вспомогательного “do” уже не могут считаться таковыми в вопросах и/или отрицаниях. Будущее время и пассив в английском языке также невозможно выразить одним словом. То же касается и сочетаний с модальными глаголами. Все они добавляются к исходной глагольной форме как своего рода надстройки вне зависимости от временной формулы, следующей далее. Показатель будущего добавляется как внешний контур, а показатель пассива встраивается внутрь формулы времени, образуя с ней единый комплекс.

Необходимо заметить, что представленными несоответствиями названия и формы проблематика вопроса не исчерпывается. Еще одна проблема – это параллелизм форм. Однословные сказуемые, исторически сохранившие средства передачи глагольного действия с рудиментами исчезнувшего в дальнейшем синтетизма, наблюдавшегося на древнейших этапах становления английского языка [4], удобны для обозначения мысли словесным знаком, но требуют дополнительных усилий в процессе декодирования знака в ментальный концепт, поскольку, чем проще знак внешне, тем труднее распознавание. С учетом многофункциональности английских лексем, с их зависимостью от позиции и лексико-грамматических значений других слов в предложении, вопрос омонимии возникает именно в отношении глаголов, временные формы которых часто именуется “Simple”. В обобщенном виде это выглядит так:

- Формы с нулевым суффиксом способны быть: *глаголом* They fast before Easter/ *существительными* Her fast is not so strict/*прилагательным* (здесь в другом значении) Fast sharks are dangerous /*наречием* Sharks move fast;

- Формы с суффиксом -s могут быть *существительным* во множественном Our likes and dislikes are so personal или *глаголом* в 3 лице единственного числа: She likes art;

- Формы с суффиксом -ed могут быть *глаголом* He provided some useful data/ *причастием* The data thus provided/ *союзом* We’ll help provided she asks us, а также *прилагательным* типа learned, marked.

Еще раз обратим внимание студентов на то, что чем проще на вид форма, тем больше у нее вариантов значения и тем больше времени и усилий требуется на определение, чем именно она выступает в каждом конкретном случае. Так, форма work может быть любым лицом/числом, кроме 3 л. ед. ч.,

либо выступать единственным числом существительного, а works – не только 3 л. ед. ч., но и существительным во множественном. Форма worked способна быть только глагольной (глагол/причастие [но есть исключения, см. пример с provided выше]). В этой связи также актуальна проблема совпадения однословных глагольных форм, наблюдающаяся в неправильных глаголах типа set/put с одинаковыми формами настоящего, прошедшего и Part II, или, к примеру, read, не изменяющего графическую форму в настоящем / прошедшем временах, но звучащего по-разному в зависимости от времени, которое еще нужно вычислить из контекста. В отдельных случаях возникает также необходимость разграничения омонимичных I и III форм (глаголы come/run), что может потребоваться в момент поиска неявного сказуемого.

Еще одной проблемой оказывается необходимость произведения дополнительных «вычислительных» операций в процессе постановки вопросов к однословному сказуемому с использованием вспомогательного глагола 'do', включая случаи, когда у сказуемого есть показатели времени, переходящие к вспомогательному глаголу He likes good books – Does he like good books? Дополнительную трудность вызывают однословные сказуемые, представленные формами неправильных глаголов (их более 100, и все нужно помнить/искать в словаре), в которых может отсутствовать подсказка вроде суффикса -ed у правильных глаголов, однако они трансформируются также как и правильные, используя для вопросов одну из форм глагола to do (do/does/did).

Усилительные конструкции с инверсией: Rarely do we see such marvelous landscapes! тоже представляют трудность и не могут считаться простыми, хотя и квалифицируются как Simple.

Теперь обратимся к аналитическим формам, которые невозможно ни с чем спутать. В них, что важно, первый элемент всегда однозначно указывает на время. Лицо и число определяются, как минимум, не труднее обычных глаголов, а в реальности легче ввиду специфичности форм глаголов be/have, не требующих высчитывания с привлечением внешних по отношению к этим глаголам данных, тогда как у однословных сказуемых можно увидеть только 3 л. ед. число. Благодаря отсутствию омонимии грамматических форм (ср.: books/ houses мн. ч. существительных vs. 3 л. ед. число глагола) упрощается понимание и ускоряется перевод.

Удобно и то, что все операции по изменению времени, а также постановка вопросов и отрицаний, производятся исключительно с первым словом (be/have), если только речь не идет о будущем, которое у всех сказуемых (одно- и многословных) образуется одинаково, т.е. дополнительно добавляется показатель будущего времени. Это снимает типичные для студентов трудности с нахождением однословного сказуемого, устраняя дополнительные препятствия в виде умения ставить вопросы к однословным сказуемым.

Более того, несмотря на кажущуюся сложность аналитических времен, в реальности мы имеем дело с комбинациями форм всего двух неправильных

глаголов (be/have) в сочетании с двумя причастиями – первым и вторым (Part I/Part II) и их ограниченно варьирующимися последовательностями.

Перевод аналитических форм тоже проще. Так, времена Continuous никогда не переводятся на русский язык глаголом совершенного вида. Для этого используется только несовершенный вид. Времена Perfect обычно переводятся совершенным видом русского глагола, и лишь в случае присутствия в формуле перфекта причастия, образованного от глагола длительного действия (durative verb), либо при наличии соответствующего наречия возможно использование русского глагола несовершенного вида: I have known her long = Я ее давно знаю; Have you ever attended his lectures? = Вы посещали его лекции (= хоть раз были)? Perfect Continuous чаще переводят несовершенным видом глагола, хотя не исключены случаи перевода совершенным (зависит от того, что акцентируется, результат или процесс).

В итоге получается, что Simple всегда альтернатива, аналитика же почти всегда однозначна и намного удобней для перевода.

Таким образом, ни по форме, ни по сути Simple не соответствует своему названию, ничем не помогает обучающимся в освоении глагольной системы английского языка и нежелателен как термин, вместо которого более приемлемым представляется термин Indefinite. Однако и у него имеются собственные недостатки и достоинства.

Возможно, главным недостатком этого термина, который может вызвать некий дискомфорт у отдельных учащихся, можно считать самого его название. Во-первых, малоподготовленные студенты неязыковых ВУЗов иногда путают его со словом Infinitive, что быстро проходит за счет высокой частотности упоминания последнего в совсем других контекстах. Во-вторых, название «неопределенный», как принято именовать по-русски это грамматическое время, некоторым студентам кажется расплывчатым, неконкретным, ввиду чего им поначалу трудно ухватить его суть. Да и психологически вдумываться в нечто неконкретное трудней. На первый взгляд он даже представляется несистемным. Но, если начинать объяснение видовременной системы английского глагола с более конкретных времен (Perfect с указанием на результат и Continuous указание на процесс), это подготовит к восприятию Indefinite, в котором нет ни того, ни другого, и поэтому оно «неопределенно». Привыкшие к постулируемой повсеместно симметрии в природе и осведомленные о свойственных всем наукам противопоставлениях с опорой на бинарные оппозиции, студенты хорошо понимают Indefinite как противоположность Perfect Continuous с его указанием на результат и процесс одновременно.

Еще одним обстоятельством, смущающим некоторых студентов, является широта (диапазон) охвата типов действий, причем настолько, что, кажется, одно значение противоречит другому, и в этом есть некая «бесконечность» Indefinite (еще одно его словарное значение). В реальности же никакого противоречия нет. С помощью этой группы времен дается указание на одиночное действие в будущем/прошедшем, но поскольку настоящее – лишь едва уловимое и постоянно сдвигающаяся грань «между

прошлым и будущим», здесь границы времени размыты, а высказывание относится к действию вообще (то, что именуется «регулярное, типичное, свойственное»), называя само действие (рисовать, а не гулять). Зато это название уже многим знакомо, оно хорошо «прочитывается» в видовременной системе как один из членов взаимно предполагающих оппозиций: результат (Perfect) <--> процесс (Continuous)//не результат и не процесс (Indefinite) <--> и результат и процесс (Perfect Continuous). Конечно, ни одно из названий полностью не исчерпывает суть именуемого явления, но даже указание на общую тенденцию, некую тематическую заданность, способствует пониманию учащимися типов действий, представленных в английском глаголе.

Таким образом, ввиду несистемности и расплывчатости термина “Simple”, его использование представляется нецелесообразным, тогда как альтернативный ему термин “Indefinite”, несмотря на отдельные присущие ему недостатки, оказывается значительно более удобным, понятным и, благодаря своей системной «включенности», логичным. Его применение помогает студентам лучше осознать суть грамматических явлений, что приводит к более успешным практическим результатам.

Дополнительно, для большей объективности исследования, имеет также смысл рассмотреть целесообразность построения не смысловой, а структурной видо-временной схемы, исходя из формальной структуры, а не содержательного аспекта, и попробовать сохранить термин “Simple”, поменяв все другие. Как правило, рассуждать на эту тему со студентами практически не приходится.

Так, можно было бы сделать деление времен на однословные, *Simple*, – многословные, *neSimple*, но целесообразность этого сомнительна. Придется также учитывать градации «простоты», что обсуждалось выше.

Критерий наличие/отсутствие вспомогательных глаголов также непродуктивен, поскольку пассив и будущее время без них не образуются.

Можно было бы рассмотреть оппозицию суффиксальные – несуффиксальные. Суффиксальные – с вариантами Ø, -s, ed. В несуффиксальных комбинации: be+PartI; have + PartII; have+been+PartI. Однако в остатке оказываются формы будущего времени, общие для всех, и сочетания с модальными глаголами, которые все равно будут присутствовать в обеих группах.

Можно также представить все формы в виде оппозиции «скрытая – открытая структура». Сказуемые со скрытой структурой характеризуются показателем времени, раскрывающимся только в вопросах/отрицаниях. Скрытые формы, частично сохраняющие в себе древние способы образования времен, могут заменяться в прошедшем времени другими скрытыми формами (2-я форма неправильного глагола). Только эти формы имеют полное или частичное совпадение по звучанию и/или написанию настоящего и прошедшего времени (к примеру, глаголы read, beat; hit, set). Только они способны к суффиксальным образованиям. Скрытые формы присутствуют у всех глаголов (у to be и to have особые способы образования), но служат для передачи лишь ограниченного количества типов действия.

Скрытые структуры могут расширяться за счет именных слов (существительных, прилагательных, числительных, герундия и инфинитива): *This is a book; She took part as well; They are three today; Her dream was flying a spaceship; His duty is to help customers.*

Открытая структура, в которой указание на время всегда присутствует расчлененно, находясь в начале видо-временной формулы, строится за счет прибавления к показателю времени неличных форм глагола (причастий I и II и их комбинаций), которые, в свою очередь, могут уточняться через имена (существительные, прилагательные, числительные). В качестве показателей времени используются личные формы глаголов *to be* и *to have*, способные самостоятельно выступать и сказуемыми со скрытой структурой. В открытых структурах на время могут также указывать модальные глаголы, после которых в обязательном порядке следует инфинитив, а далее при необходимости идут другие именные и глагольные формы. В активном залоге в видо-временных формах с открытой структурой после показателей времени следует причастие I после глагола *be* (в *Continuous*) и причастие II после глагола *have* (в *Perfect*), образованные от инфинитива смыслового глагола. В *Perfect Continuous* обе формулы объединяются в одну по тем же принципам: причастие II (только от глагола *to be*, как начало следующей формулы *Continuous*) находится после глагола *have*, а причастие I идет после глагола *be* (находящегося в 3 форме для завершения формулы перфекта). В пассиве у всех временных групп, кроме *Perfect Continuous*, где есть только актив, структура также строится на сочетании личных форм глаголов *to be* и *to have* с неличными: в *Indefinite* – *be* + причастие II (от смыслового глагола), в *Perfect* – *have* + причастие II (от *be*) + причастие II (от смыслового глагола), *Continuous* – *be* + причастие I (от *be*) + причастие II (от смыслового глагола). В финальном сегменте открытой структуры, где содержится указание на значение, возможно использование любых глагольных основ, но только в виде причастий (I или II).

Несмотря на их большие размеры, видо-временные формы с открытой структурой проще анализировать и легче трансформировать, причем это можно делать по отдельным параметрам. Нужно только знать, в каких элементах представлены эти параметры (время, залог, значение). Важно и то, что такие формы, как правило, прочитываются без привлечения других слов предложения, тогда как для понимания закрытых форм нужно знать все возможные морфологические показатели, а также учитывать структурно-синтаксические данные, зачастую и лексико-семантические особенности других слов/членов предложения. Полное разграничение, тем не менее, сделать не удастся, поскольку формы будущего времени и сочетания с модальными глаголами остаются общими для всех.

Можно также построить структурную классификацию по принципу «наличие – отсутствие причастий». Последние обязательно имеются в аналитических формах, но их нет в синтетических. Синтетические сказуемые расширяются за счет именных форм, но не могут присоединять к себе причастия, хотя и способны в зависимости от семантики глагола

присоединять инфинитив и герундий: *She stopped working/to work*. Аналитические сказуемые строятся, прежде всего, как комбинации причастий, однако могут расширяться за счет имен и неличных форм (инфинитива: *He is finally coming to understand it* или герундия со своим уточнителем: *The child has stopped being difficult* и особой формы причастия I, превратившейся в прилагательное: *The experience has turned upsetting*, а также причастия II: *She was feeling shocked*). Однако этот подход не годится для пассива, где причастие II присутствует всегда.

Таким образом, структурное размежевание представляется ограниченным и содержит слишком много подразделов, что делает его малопригодным для рассмотрения в неязыковых ВУЗах с их лимитом времени и недостаточностью мотивации студентов, хотя и может представлять какой-то интерес как чисто отвлеченное теоретизирование. Главное же – структура *служит* для передачи значения, поэтому подход должен быть кардинально иной. Поскольку весь структурно-грамматический инвентарь, используемый в процессе представления информации, является не более чем средством выражения идей, целесообразность возвращения к терминологии, построенной на содержательной основе, не вызывает сомнений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арно А., Лансло К. Всеобщая рациональная грамматика (грамматика Пор-Рояля). Л. Изд. Ленинградского гос. университета, 1991. – 128 с.
2. Брагилевский Д.Ю. Роль перевода в преодолении объективных трудностей обучения иностранному языку студентов непрофильных специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2005. – вып.8. – С. 92-99.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. М. Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
4. Barber Ch., Beal J. C., Shaw Ph. A. The English Language- A Historical Introduction. 2ed., Cambridge University press, 2009. – 306 p.
5. Concise English Dictionary, 11th. ed. Oxford University Press, 2008. – 3653 p.
6. Downing A., Locke Ph. English Grammar. A University Course, 2nd ed. New York. Routledge, 2006. – 610 p.
7. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A grammar of Contemporary English. Longman Group UK, 1992. – 922 p.
8. Eastwood J. The Oxford Guide to English Grammar. Oxford University Press, 2002. – 446 p.
9. The Tiny TEFL Teacher [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.tinyteflteacher.co.uk/learning-english/grammar/future-perfect.html> Дата обращения 16.04.2014
10. My English Pages. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-exercise-future-perfect.php Дата обращения 29.04.2013
11. e-grammar [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.e-grammar.org/future-perfect-simple-continuous> Дата обращения 23.04.2013

КЛАССИФИКАЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ СЛУХОВОЙ РЕЦЕПЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблемам преодоления трудностей восприятия на слух иноязычной речи студентами, начинающими изучать иностранный язык. Переосмысляются и конкретизируются термины «слуховая рецепция» и «слуховая компенсаторная компетенция». Вскрывается место слуховой рецепции в процессе аудирования и уточняется классификация трудностей данного процесса. Обосновывается важная роль актуализации слуховой компенсаторной компетенции для снятия трудностей различного характера.

Ключевые слова: Слуховая рецепция, аудирование, слуховая компенсаторная компетенция, трудности физиологического, психологического и лингвистического плана.

В соответствии с принципами компетентностного подхода, овладение выпускником языкового вуза компенсаторной компетенцией приобретает особо важное значение. В постоянно меняющихся условиях современной действительности данная компетенция помогает выходить из затруднительных ситуаций, приспосабливаться к новым требованиям, восполнять пробелы и дефицит иноязычных знаний и опыта, а значит поддерживать процесс иноязычной коммуникации, проявляя тем самым свою профессиональную компетентность. Такая способность особенно необходима студентам, изучающим иностранный язык «с нуля», они изначально не обладают каким бы то ни было иноязычным опытом, что существенным образом осложняет процесс иноязычной коммуникации. Овладение компенсаторной компетенцией позволяет таким студентам редуцировать стресс, напряжение в учебной ситуации межкультурной коммуникации, расширить когнитивный опыт, освоить новые средства коммуникации. Развитие и формирование компенсаторной компетенции должно, таким образом, стать приоритетным при овладении иностранным языком «с нуля», так как данная компетенция позволяет студентам справиться с трудностями, компенсировать дефицит языковых ресурсов, недостаток языкового и социального опыта.

Важная роль отводится навыкам использования компенсаторных стратегий и умений при обучении такой категории обучающихся **аудированию**, так как данные навыки позволяют справиться с трудностями этого особого, специфического и сложного вида речевой деятельности, в который вовлекаются студенты с первых дней обучения иностранному языку. Данный вид речевой деятельности является безусловным «лидером» среди других видов по частоте употребления, так как в современном обществе удельный вес восприятия на слух очень высок [6: 7]. Согласно результатам некоторых исследований, при обучении иностранному языку в школе и в вузе слушание занимает в среднем 80% учебного времени. Как подчёркивают Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина, студенты первых курсов

слушают речь преподавателей иногда «по шесть часов в день» [6: 7]. Немаловажная роль отводится аудированию в Интернет-коммуникации, так как умение понимать иноязычную речь на слух «способствует формированию коммуникативной и информационной компетенции» [4: 159], являющихся одними из первостепенных в составе профессиональной компетентности специалиста нового времени.

Термин «аудирование» традиционно трактуется учёными и исследователями как процесс восприятия и понимания звучащей речи (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, В.И. Ильина, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, М.Р. Львов и Л.Е. Тумина). При этом все исследователи справедливо отмечают, что восприятие и понимание – это два параллельных процесса, которые идут одновременно и требуют большой концентрации аналитико-синтетической и мыслительно-мнемической деятельности, а также памяти, внимания и других механизмов. Процессы восприятия и понимания невозможно отделить, их общей целью является смысловое восприятие чужой мысли.

Придерживаясь данной точки зрения, нельзя не обратить внимание на значимость той составляющей процесса восприятия и понимания, которая реализуется на первом этапе данного комплексного процесса. Речь идёт о слуховой рецепции, именно она сопровождается для студентов, овладевающих языком «с нуля», особыми сложностями и трудностями, чреватые возникновением барьеров к актуализации следующих этапов процесса восприятия на слух и понимания, потерей мотивации к слушанию, возникновением чрезмерных психо- и трудозатрат. Исключительное значение слуховой рецепции состоит в том, что от точности начального приёма и переработки аудитивных сигналов зависит положительный или отрицательный результат процесса слухового восприятия, а значит, и всей коммуникации.

Несмотря на то, что термин «слуховая рецепция» изначально относится к физиологии человека и определяется как восприятие слуховыми рецепторами слуховых раздражений, передача информации в центральную нервную систему и восприятие её сенсорными нейронами коры, он активно применяется в области методики преподавания иностранного языка и психологии, данные научные области трактуют «рецепцию» как «приём сообщения, который имеет значение при аудировании, чтении, зрительном восприятии картинки, фильма, предмета и др.» [2: 249]. Являясь одним из первоначальных этапов слухового восприятия в процессе аудирования, слуховая рецепция сопровождается не только слуховыми ощущениями, играющими решающую роль, но и моторными, зрительными и речевыми анализаторами [3]. Тем самым, под термином «слуховая рецепция» следует понимать процесс приёма информации, поступающей слуховым путём, с помощью различных слуховых, зрительных и моторных рецепторов, её переработку и сличение со слухомоторными образами.

Такое определение для целей лингводидактики, конкретнее для рассмотрения процесса обучения восприятию на слух и пониманию иноязычной речи, является вполне обыденным, традиционным. С постижением

новых образовательных доминант, проявлением инновационных лингвообразовательных тенденций толкование слуховой рецепции не может не быть переосмысленным. Расширение и конкретизация данного явления – цель настоящей статьи. Такая конкретизация, как гипотетически предполагается, должна идти по линии изучения психофизиологической природы процесса слуховой рецепции и доказательства необходимости учёта психофизиологических особенностей обучающегося-реципиента при выборе индивидуальной стратегии компенсации недостатков / преодоления аудитивных трудностей. Для подтверждения данной гипотезы целесообразно рассмотреть специфические черты слуховой рецепции в сравнении с характеристиками слухового восприятия речи в целом. Это поможет выявить сложности и трудности, возникающие у реципиентов в процессе реализации данного вида речевой деятельности, и определить возможности актуализации компенсаторной компетенции для преодоления данных трудностей.

Всесторонне и глубоко механизм речевосприятия был разработан И.А. Зимней (1985), которая вскрыла сложность и специфичность данного процесса, обладающего такими характеристиками, как:

- 1) быстротечность, необратимость и невозможность фиксации,
- 2) слабая пропускная способность звукового канала,
- 3) реактивность,
- 4) невыраженный, скрытый характер протекания процесса,
- 5) дистантность.

Одновременно с констатацией характеристик слуховой рецепции, осложняющих данный процесс, нельзя не указать на наличие ряда особенностей, облегчающих его протекание. Об этом говорят А.М. Есютина и Б.А. Лapidус, указывая на наличие «временных резервов» для облегчения и обдумывания поступившей информации, возникающих благодаря ряду обстоятельств. Среди таких резервов выделяют избыточность речи, превышение скоростью переработки информации скорости продуцирования речи, вероятностное прогнозирование, распределённость внимания и речевые паузы [5: 26].

Анализ специфических черт слуховой рецепции позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, ввиду своей сложности, процесс слуховой рецепции требует напряжённой психической деятельности реципиента. Во-вторых, имеют место некоторые характеристики, позволяющие создать возможности для передышки и обдумывания, временно облегчающие деятельность реципиента по приёму и переработке аудитивной информации. Как следствие первого и второго, можно выделить ряд факторов, действующих в противоположных направлениях и осложняющих процесс слуховой рецепции, делая его противоречивым и мало прогнозируемым, так как не представляется возможным заранее учесть все его особенности, просчитать многочисленные варианты развития событий и предусмотреть с целью преодоления все трудности. Снятию данных противоречий процесса и объективных сложностей его протекания призвана способствовать компенсаторная компетенция, актуализируемая в ходе слуховой рецепции.

Под рабочим термином «**слуховая компенсаторная компетенция**» следует понимать такую **способность студента-реципиента, которая призвана помочь ему преодолевать трудности при восприятии слуховой информации, порождаемые сложностями и специфичностью процесса слуховой рецепции**. Исходя из характеристик слуховой рецепции как начального этапа восприятия аудитивной информации, можно выделить три основные группы трудностей, на которые направлена (с целью их преодоления) слуховая компенсаторная компетенция – трудностей физиологического, психологического и лингвистического характера.

Трудности **физиологического** плана обусловлены особенностями строения и функционирования не только слуховой системы (центральных и периферических отделов), но и костного и мышечного строения всего речевого аппарата реципиента. Каждый отдел слухового аппарата выполняет свою функцию по формированию электрических импульсов определённой амплитуды и частоты, а изменения строения и функционирования любого из отделов могут повлечь искажения звукового сигнала, а значит, помешать качественному восприятию слуховой информации. Данные изменения могут носить генетический (органический) и приобретённый (функциональный) характер. Генетические нарушения зависят от врождённого строения и функционирования всей слуховой системы, а приобретённые являются результатом перенесённых заболеваний, длительного воздействия шума или музыки и других причин. Таблица № 1 обобщает возможные физиологические отклонения в функционировании слухового аппарата, которые влекут за собой, во-первых, снижение речевого слуха, следовательно, и эффективности слуховой рецепции, а во-вторых, трудности психологического плана, такие как боязнь, неуверенность в себе, напряжение.

Таблица 1.

Физиологические особенности реципиента

Отделы слухового аппарата	Нарушения их строения и функционирования	Последствия на слух
1. Ушная раковина	- Изменение формы (макротия, микротия, лопухость).	- Искажение звуковых сигналов; - ухудшение первоначального акустического анализа.
2. Слуховой проход	Сужение или удлинение слухового прохода вследствие врождённого дефекта или травмы.	Уменьшение интенсивности звуковых волн, точности звуковых сигналов; увеличение физических и нервно-психических усилий для приёма сигнала.
3. Барабанная перепонка	Травматическое или воспалительное повреждение барабанной перепонки.	Кондуктивная тугоухость; - шум в ухе; - снижение слуха.

4. Среднее ухо (молоточек, наковальня, стремечко)	Перелом слуховых косточек, вывих или разрыв их сочленений; травмирование внутренних мышц.	- Кондуктивная тугоухость.
5. Основная мембрана	- Высокие уровни звукового давления; - ототоксичные медикаменты; - инфекции; - нарушения обмена веществ, аллергии, аутоиммунные заболевания; - генетические нарушения.	- Кохлеарная потеря слуха.
6. Кортиев орган	- Наследственное предрасположение; - родовые травмы; - хронические заболевания.	- Ушные шумы; - понижение слуха (тугоухость).
7. Слуховой нерв	- Перенесённые инфекционные заболевания; - беременность; - воздействие постоянных шумов.	- Двухстороннее нарушение слуха, - снижение слышимости как низких, так и высоких тонов; - утрата способности различать высоту акустических раздражителей, их интенсивность, продолжительность; - речевые расстройства; - нейрогенная глухота.
8. Большие полушария головного мозга	- Опухоли, инфекции, кровоизлияния; - травмы.	- Нарушения фонематического, интонационного, музыкального слуха; - нарушение слуховой и речевой функций.
9. Речепроизводительный аппарат	- Врождённые дефекты речевого аппарата; - неправильное воспитание («сюсюкание», долгое сосание соски и как следствие недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата: языка, нижней челюсти); - подражание людям с неясной и косноязычной речью; - двуязычие в семье; - педагогическая запущенность; - нарушение правил гигиены (профилактика ушных и зубных заболеваний).	- Нарушения фонематического слуха. - Нарушения слуха.

Так как процесс слуховой рецепции речи предполагает наличие двух коммуникантов: продуцента и реципиента, то причины создания **психологических** трудностей могут исходить, по мнению Н.В. Агеевой, и от говорящего (продуцента), и от слушающего (реципиента) [1: 66]. Трудности подобного плана будут вызываться, с одной стороны, индивидуальными характеристиками реципиента, связанными, прежде всего, с работой психофизиологических механизмов восприятия речи (речевого слуха, памяти, внимания, внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования), с уровнем развития общей языковой подготовки (фонетических, лексических, грамматических навыков и умений), а также с такими личными особенностями, как гендерная и возрастная принадлежность, темперамент, характер и психическое состояние в момент слуховой рецепции. С другой стороны, немалые трудности создаются из-за ярко выраженных **индивидуальных характеристик говорящего**, таких как «особый тембр, диалектные отклонения в произношении, нарушение норм языка вследствие недостаточной грамотности, дефекта органов речи и т.д.» [1:66]. Перечисленные характеристики, а также несовпадение фонологических систем родного и иностранного языков приводят к тому, что студенты не различают на слух многие звуки иноязычной речи, не способны выделить существенные признаки речевого звука и отвлекаться от посторонних признаков. Трудности психологического плана отражены в таблице № 2.

Таблица 2.

Психологические особенности реципиента и продуцента

1.Психофизиологические механизмы слуховой рецепции	Причины возникновения трудностей	Последствия на качество слуховой рецепции
1.1. Речевой слух Фонетический Фонематический Интонационный	<ul style="list-style-type: none"> - Неразвитость слуха и приобретённые нарушения; - отсутствие или недостаточная сформированность акустико-артикуляционных навыков; - несовпадение фонетических и фонологических систем РЯ и ИЯ; - различный ритмико-мелодический рисунок в РЯ и ИЯ; - интерференция. 	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование искаженного звукового образа объекта, неправильное выделение его признаков; - невозможность восприятия интонационной структуры фразы, неправильное соотнесение её с интонационным вариантом.
1.2. Артикулирование	<ul style="list-style-type: none"> - Неразвитость речевого слуха или приобретённые нарушения речепроизводительного аппарата; - отсутствие или недостаточная сформированность акустико-артикуляционных навыков. 	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование искаженного звукового образа объекта; - нарушения в распознавании информативных признаков фонем.

1.3. Внимание Произвольное Непроизвольное	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточное развитие свойств внимания: объёма, устойчивости, концентрации, избирательности, распределения, переключаемости, произвольности; - растерянность, или излишняя сосредоточенность; - направленность внимания учащихся только на общее содержание и неумение понять побочную информацию. 	<ul style="list-style-type: none"> - Невозможность сконцентрироваться на нескольких образах; - слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание; - быстрая утомляемость и потеря интереса.
1.4. Память Кратковременная (оперативная) Долговременная	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточное развитие свойств памяти: объёма, точности, длительности, мобилизационной способности, уверенности в правильности воспроизведения; - недостаточный языковой опыт; - слабое развитие кратковременной памяти; - интерференция. 	<ul style="list-style-type: none"> - Невозможность идентификации акустико-артикуляционных признаков; - перегрузка памяти; - затрата большего времени на переработку информации; - слабая помехоустойчивость; - быстрая утомляемость.
1.5. Вероятностное прогнозирование	<ul style="list-style-type: none"> - Недостаточная языковая подготовка; - отрицательное использование жизненного и языкового опыта, переноса умений и навыков из РЯ в ИЯ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Отсутствие точности и быстроты схватывания структурной и смысловой сторон высказывания; - домысливание непонятных фактов без учета языковой формы сообщения; - отсутствие единства формы и содержания высказывания.
1.6. Психологическое состояние реципиента	<ul style="list-style-type: none"> - Боязнь не понять собеседника; - низкая самооценка своих аудитивных способностей. 	<ul style="list-style-type: none"> - Напряжение, быстрая утомляемость и отстранение от процесса.
1.7. Возрастная принадлежность	<ul style="list-style-type: none"> - Снижение слуховой чувствительности. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ухудшение качества слуха.
1.8. Гендерная принадлежность	<ul style="list-style-type: none"> - Более развитое левое полушарие у женщин; - различие в женских и мужских просодических портретах; - разная степень случайности и систематичности расстановки словесных ударений и смысловых акцентов. 	<ul style="list-style-type: none"> - Более развитые вербальные способности у женщин.
2. Психофизиологические характеристики	Причины возникновения трудностей	Последствия на качество слуховой рецепции

продуцента		
2.1. Качественные речевые характеристики (громкость, высота, тембр, дикция, выразительность, эмоциональность, преобладающий тон, темп речи, частота и длина пауз, отрывистость речи и др.)	- Нечёткая, невнятная дикция; - замедление или ускорение естественного темпа (250 слогов в минуту); - высокие голоса резкого тембра; - уменьшение и превышение количества пауз; - употребление звуков заполнителей пауз; - нарушение словесных ударений и смысловых акцентов и др.	- Нарушения в распознавании информативных признаков фонем; - искажение интонационного рисунка фразы; - быстрая утомляемость и отстранение от процесса.
2.2. Общенациональные характеристики и диалектные отклонения	- Несовпадение фонетической, грамматической, лексической и др. систем; - иноязычный акцент.	- Невозможность приёма и опознавания фонем и слов.
2.3. Недостаточная грамотность	- Допущение ошибок и неточностей.	- Невозможность восприятия иноязычной речи; - быстрая утомляемость и потеря интереса.
2.4. Дефекты органов речи	- Неразборчивость произношения; - замена одних звуков другими.	- Невозможность идентификации акустико-артикуляционных признаков; - быстрая утомляемость.
2.5. Возрастная принадлежность	- Логопедические отклонения в детском возрасте; - «проглатывание» слов в подростковом возрасте; - невнятность произношения в пожилом возрасте.	- Невозможность восприятия иноязычной речи; - быстрая утомляемость и потеря интереса.

К трудностям слуховой рецепции можно также отнести трудности, связанные с **лингвистическими** особенностями иноязычной информации. Лингвистическая специфика обусловлена характерными для иностранного языка параметрами фонетического, лексического, грамматического строя иноязычной речи. По мнению И.И. Халеевой, «воспринимая отдельные элементы её [речи] структуры, обучаемые будут формировать у себя умение идентифицировать прочитанный или услышанный текст как продукт речетворчества носителя языка с присущими этому тексту «типичностями» германоговорящего или иного языкового типа» [7: 15]. Данные трудности в приложении к французскому языку перечислены ниже:

1. Фонетические трудности: наличие фонем и явлений, отсутствующих в родном языке; наличие фонем и явлений, незнакомых и неизученных ранее; наличие качеств звука, отсутствующих в родном языке, но несущих смыслоразличительную нагрузку (долгота и краткость, открытость и закрытость); фонетические феномены слияния (liaison) и сцепления (enchaînement); различный ритмико-мелодический рисунок.

2. Лексические трудности: наличие омонимов, омофонов, паронимов; сокращённые разговорные формы, эллипсы; идиоматические и фразеологические выражения; имена собственные, числительные; реалии; «ложные друзья переводчика»; незнакомые слова.

3. Грамматические трудности: сложные синтаксические конструкции предложений; непривычный порядок слов; обороты, не присутствующие в родном языке; сложная временная система.

4. Скорость предъявления устной французской речи (6 слогов в секунду).

Все рассмотренные трудности преодолеваются, с одной стороны, путём регулярных и постепенно усложняющихся тренировочных упражнений на совершенствование языковых и речевых знаний, навыков и умений, развитие механизмов речевого восприятия: речевого слуха, краткосрочной и долгосрочной памяти. С другой стороны, их можно снять / уменьшить с помощью актуализации студентами **слуховой компенсаторной компетенции**, которая определяется как способность реципиента преодолевать три вида трудностей (физиологического, психологического и лингвистического плана), сопровождающих процесс восприятия на слух и идентификации определённых сегментов устной иноязычной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеева Н.В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании. // Язык и культура. – М., 2008. – С. 65-73.
2. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иноязычной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – 80 с.
4. Говорун С.В. Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Филология. – 2011 – №03. – Том 7. – С. 159-166.
5. Есютина А.М., Лapidус Б.А. Понимает ли слушающий слова, усвоенные им в чтении? // Иностранные языки в школе. – 2013 – №8 – С. 25-37.
6. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации.// Мир русского слова. – 2001 – №3 – С. 15-16.
7. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – М., 1990. – 36 с.

УДК 378.4.147

О.А. Марина

НИУ Высшая Школа Экономики, Москва

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (SSP): СТРУКТУРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Статья посвящена обучению устной речи для ситуаций повышенной проблемности, к которым можно отнести практически все ситуации профессионального общения и устные экзаменационные ответы. В основу данного подхода легли положения о когнитивных системах, участвующих в порождении речи, проблемном обучении,

коммуникативной мобильности, а так же исследования, проведенные в Высшей Школе Экономики. Представлены результаты апробации на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: Устная речь для специальных целей (SSP – Speaking for Specific Purposes), структурные компоненты профессиональной коммуникативной компетенции, педагогические условия для развития SSP, структурированная речь.

Благодаря расширению межкультурных контактов, владение таким ресурсом как иностранный язык для профессиональных целей, приобретает все более растущее практическое значение. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения изменило критерии уровней и качества обучения, повысило требования к владению профессионально ориентированным иностранным языком. Необходимость практического владения иностранным языком в профессиональных целях отмечается как отечественными, так и зарубежными исследователями [4,18] и, в частности, подтверждается результатами опроса выпускников Высшей Школы Экономики (НИУ ВШЭ), проведенного автором в 2013 году и охватившего 96 человек, окончивших университет в период 2007– 2012 гг. Большая часть респондентов (78%) ответили, что знание иностранного языка, английского в данном случае, сыграло решающую роль в их трудоустройстве. Более того, 64.5% ответивших на вопросы анкеты продолжают повышать уровень владения английским языком для профессионального продвижения. К прагматической цели обучения английскому языку относится также и подготовка к международным экзаменам, необходимым для академической и профессиональной мобильности. В настоящее время формат этих экзаменов, преимущественно IELTS и BEC, в той или иной форме включен в учебный план ряда неязыковых вузов, например НИУ ВШЭ. Половина респондентов упомянутого выше опроса получили один из международных сертификатов, сдав самостоятельно экзамены по окончании университета.

Несмотря на развитие методики обучения иностранным языкам для профессиональных целей, все же теоретические исследования в этой области значительно опережают предложение практических методов обучения иностранным языкам. Несомненна важность теоретических исследований, которые объясняют практические результаты, однако в контексте обучения иностранным языкам ценность представляют результаты исследований, максимально связанных с образовательной практикой, позволяющих органически соединить специфику профессиональной деятельности специалиста с соответствующими ей содержанием обучения и методическими приемами.

В статье описан практический метод, который, по мнению автора, может помочь в формировании умения эффективного общения на иностранном языке в профессиональном контексте. Необходимость этого умения диктуется практическими целями обучения иностранным языкам, а сложность его формирования вытекает из современной организации и содержания обучения предмету «Иностранный язык» в современных

русских неязыковых вузах. Основными трудностями, с которыми встречаются преподаватели иностранных языков, являются большой объем учебного материала и ограниченность учебного времени. В таких условиях преподаватели находятся под давлением задачи формировать все необходимые компетенции в равной степени до уровня владения иностранным языком, прописанного в ФГОСах высшего профессионального образования. Например, для НИУ ВШЭ такими уровнями являются уровни самостоятельного пользователя (уровень В2 по общеевропейской системе уровней владения иностранным языком CEFR) и умелого пользователя (уровень С1) на факультетах с расширенной сеткой часов.

Ответом на данный вызов могут быть следующие шаги: выбор приоритетов, обусловленных профессиональной необходимостью, вычленение дидактических единиц профессионально-коммуникативного развития и интенсификация уже существующих курсов путем внедрения методов для развития наиболее приоритетных компетенций в рамках уже существующих курсов.

Для осуществления поставленной задачи было сделано следующее:

1) проведен анализ наиболее востребованного формата и основных трудностей профессионального общения на иностранном языке;

2) определены структурные компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как профессионального стратегического ресурса;

3) определены описанные ниже дидактические принципы обучения и построения учебных заданий, основанных на результатах предварительного исследования.

4) проведен пилотный эксперимент, включающий собственно эксперимент, анализ последующего анкетирования и результатов международного кембриджского экзамена ВЕС.

Анализ наиболее востребованного формата и основных трудностей профессионального общения на иностранном языке.

Обзор зарубежной методической литературы позволил предположить, что преимущественной формой профессионального общения является либо устная коммуникация [18,24,25,15], либо мультимодальная, которая предполагает использование как устной, так и письменной речи [21,23]. Данные выводы подтвердились упомянутым выше опросом бывших выпускников НИУ ВШЭ: большинство респондентов признает, что для их профессиональной деятельности развитие умения устного общения (сюда можно включить и понимание на слух как элемент диалогического и полилогического дискурсов) является приоритетным. Более того, именно уровень владения навыком устной коммуникации часто является решающим для успешного трудоустройства [15]. Результаты опроса выпускников НИУ ВШЭ подтверждают данное предположение: половина респондентов считает, что они были приняты на работу в большей степени потому, что смогли продемонстрировать требуемый уровень владения устной речью на английском языке.

Анализ субъективной оценки трудностей бывших выпускников в использовании основных речевых и языковых навыков в профессиональном контексте выявил, что именно устная коммуникация является наиболее сложной для респондентов. Половина из них заявили о неудовлетворенности своим владением устной речью для профессиональной деятельности, и многие (64%) продолжают изучать английский язык после окончания университета.

Параллельно (2012-2013гг.) автором был проведен опрос профессионалов, работающих в различных областях корпоративного бизнеса, международных отношений и академической деятельности, который выявил те формы дискурса на иностранном языке, в которых говорящие испытывают наибольшие затруднения. Таковыми являются спонтанные информирующие высказывания, высказывание собственного мнения, аргументированный ответ на реплику партнера по коммуникации независимо от того, происходит ли коммуникация при личном общении или телефону.

Таким образом, анализ потребностей выявил, что устная речь является наиболее востребованной формой использования иностранного языка в рабочем контексте, при низком уровне сформированности данной компетенции у говорящих. При этом особую трудность представляют неподготовленные высказывания, требующие немедленной реакции на реплики собеседника.

Структурные компоненты профессиональной коммуникации

В настоящее время профессиональная коммуникативная компетентность рассматривается как сложный конструкт, в котором невозможно отделить иноязычные компетенции от более широкого круга других навыков и умений. Коммуникация понимается как интерактивная социальная активность [16], а коммуникативная ситуация как уникальное и динамичное сочетание специфических факторов: времени, места, деятельности и людей, вовлеченных в диалог. Все многообразие взаимодействующих ситуативных элементов можно сгруппировать в четыре области: структурные компоненты коммуникативной компетенции; отдельные факторы, влияющие на персонализированный характер порождения речи; природу коммуникативного контекста и коммуникативную мобильность [7], которые необходимо учитывать в педагогическом контексте.

Специфические характеристики устной коммуникации для профессиональных целей (SSP)

Опираясь на результаты исследования, можно предположить, что существует ряд факторов, определяющих характер устной коммуникации для профессиональных целей (SSP) как особого жанра иноязычной коммуникации. Основными из данных факторов являются следующие:

- устная речь является самым востребованным и наименее сформированным умением;
- наиболее распространённым типом устного общения являются не презентации и выступления, а обмен мнениями и ответы на вопросы;

- необходимы умения слушать собеседника и критически оценивать себя и своих собеседников;
- основными требованиями к дискурсу являются: ясность, прямота изложения [20], баланс имплицитности и эксплицитности [8]; и понимание различий развития логики высказываний в разных культурах[20];
- большую роль играет культурная компетенция в ее межкультурном и корпоративном аспектах, особенно соблюдение норм вежливости [8];
- существуют временные ограничения на подготовку высказывания в реальных условиях профессиональной коммуникации;
- заметное влияние на успешность коммуникации имеют лингвистические факторы, которые обладают потенциалом развития в педагогических условиях.

Педагогические условия для развития SSP(Speaking for Specific Purposes)

В соответствии с определенными на этапе исследования задачами были определены основные параметры педагогических условий для развития умения устной коммуникации для профессиональных целей с учетом описанной выше специфики. **Дидактической единицей** является **структурированная речь**, которую мы определяем в рамках данного исследования как четкое, соответствующее линейному формату логики и ситуативным культурным и этическим нормам изложение информации/собственного мнения, часто в очень ограниченных временных рамках, с минимальной подготовкой. **Цель:** формирование у студентов коммуникативной мобильности – особой ситуативной способности [22] выполнения коммуникативной задачи по производству структурированной речи в монологических и диалогических высказываниях.

Многофакторность требований определила синтетический характер основных принципов обучения, которые основаны на интеграции:

- теории поэтапного формирования умственных действий, предполагающей интериоризацию внешних действий [1];
- теории взаимодействия двух когнитивных систем, которая обращает большое внимание на принятие решений в условиях неопределенности [17];
- проблемности ситуаций профессионального общения [11,9];
- активной роли обучаемого в решении коммуникативных проблем [3];
- когнитивно-коммуникативного взгляда на учебно-речевую ситуацию и проблемные задания [11];
- элементов коммуникативно-риторического подхода [5];
- принципов формирующего оценивания [10].

В соответствии с принципами обучения и объективными требованиями педагогических условий были определены принципы составления учебных заданий:

- 1) студентоцентрированная организация обучающих действий;
- 2) поэтапность: от простого к сложному, от сознательного выполнения действий к их автоматизации;
- 3) создание элемента неопределенности на каждом новом этапе;

4) универсальность: т.е. усложнение заданий происходит независимо от языкового материала программы конкретных курсов иностранного языка;

5) дискретность: каждый элемент может быть использован в отрыве от системы учебных действий;

6) компактность: учебные задания рассчитаны на 10-15 минут учебного времени;

7) переносимость отдельных навыков на такие виды речевой деятельности, как письмо и аудирование;

8) возможность работать с актуальным языковым материалом в процессе выполнения заданий;

9) оценивание: прозрачность, формирующий компонент, удобство использования референтного материала (рубрики).

Практическое применение

Следующий пример является иллюстрацией к применению вышеизложенных принципов. Построенная в соответствии с упомянутыми в статье принципами обучения и объективными требованиями педагогических условий в вузе система последовательных учебных заданий, получившая рабочее название «1-minute talk», была положена в основу эксперимента, проведенного на базе НИУ ВШЭ.

В эксперименте участвовали 37 студентов 4-го курса факультета МЭ и МП НИУ ВШЭ. Учебные задания выполнялись студентами в течение 9 недель на занятиях по курсу ESP один раз в неделю. Для заданий был создан раздаточный материал определенного формата (карточки с вопросами/темами для обсуждения; рубрика для оценивания, интегрирующая критерии оценки способностей учащихся к коммуникативному партнерству [10] и требования международных экзаменов BEC Higher (14), а так же форма для заполнения во время ведения дебатов). Результаты эксперимента были проанализированы количественным и качественным методами.

Формат монологического высказывания продолжительностью в 1 минуту был выбран по следующим причинам:

- объем среднего абзаца любого эссе (соответственно и одной основной мысли), не превышает одной минуты в речи;

- существование в деловом английском таких понятий, как «1 minute business presentation», «elevator pitch», «BDNS 60-second speech» [13];

- ограниченные ресурсы кратковременной памяти, диктующие объем информации не более абзаца как близкий к оптимальному для запоминания и анализа;

- необходимость использования высших когнитивных процессов (по Блуму и др.) для того, чтобы проанализировать и реструктурировать информацию для такого небольшого объема высказывания;

- наличие фактора стресса из-за временных ограничений (неотделимого от реальных условий использования языка);

- соответствие формату устной части международных экзаменов.

Темы/вопросы выдавались студентам на карточках непосредственно перед подготовкой высказывания. Темы формулировались с учетом уровня

мыслительных процессов, необходимых для обработки информации [6] и обладали потенциалом для обсуждения, что является важным условием для создания когнитивного диссонанса как естественной составляющей речевого взаимодействия [2]. Например, вопрос «Is there a commonly accepted view on globalization?» вместо «What is the definition of globalization?» заставляет студента обратиться не только к фактической информации прочитанного текста, но и к собственному багажу знаний и опыта, а затем использовать высшие когнитивные процессы для оценки информации.

Последовательность учебных заданий представляла собой индивидуальные и интерактивные учебные действия нарастающей степени сложности. На первый взгляд, эти действия не новы, однако следует обратить внимание на тот факт, что каждая следующая ситуация, предложенная в учебном задании, несет элемент проблематичности и неопределенности, что является ключевым фактором для развития ситуативной коммуникативной мобильности. Отдельные элементы описанной ниже последовательности заданий, бесспорно, обладают учебным потенциалом при использовании вне предложенной последовательности или при повторении, но не используют в полной мере ситуативный потенциал приближения к реальным условиям устной коммуникации.

Индивидуальные виды работы:

1. **Введение временного ограничения** (1 минута на подготовку и 1 минута на говорение): осознание возможных проблем, связанных с подготовкой и реализацией высказывания в рамках временного ограничения и обсуждение путей их решения.

2. **Практика формулирования основной мысли** высказывания в формате «тема, комментарий, предполагаемое развитие темы», взаимная оценка высказываний студентами.

3. **Структурирование высказывания** по формату параграфа. Анализ и взаимная оценка.

4. **Тренировка оценки и самооценки** высказываний студентов: знакомство с адаптированной для студентов рубрикой (Приложение 1), обсуждение метаязыка рубрики со студентами (например, что означают на практике «simple» и «complex» grammatical forms», а «range» отличается от «wide range» и т.д.). Рубрика также позволяет обратить внимание на точность использования языковых средств (assurasy) в качестве тренировки личного мониторинга и подготовки к экзамену. Особенно полезными являются взаимная оценка высказываний и предложение лучших вариантов в парах или группах.

Промежуточный контроль (формирующий компонент).

Контроль высказывания в формате 1 minute talk (1 минута на подготовку и 1 минута на высказывание) с выставлением оценки согласно требованиям рубрики. Очевидно, что на данном этапе не представляется возможным использовать раздел рубрики, оценивающим интерактивное партнерство.

Интерактивные виды работы:

5. **Работа в парах:** выслушать партнера и представить его/ее точку зрения.

6. **Работа в парах:** выслушать партнера и представить его/ее точку зрения со своими комментариями.

7. **Работа в группах:** студенты в группах представляют свое устное домашнее задание по определенной теме, анализируют информацию по предложенному формату и представляют устный отчет.

8. **Подготовка к дебатам:**

(а) **Работа в группах:** студенты готовят высказывание за или против (выбор преподавателя) предложенного утверждения по определенному формату (Приложение 2), которое включает утверждение, два аргумента и заключение. Тренировка аргументированного ответа. Групповое обсуждение сильных и слабых сторон высказываний;

(б) **Работа в парах:** индивидуально подготовленные аргументированные высказывания за или против предложенных утверждений с последующим ответом партнеру. Обсуждение результатов в парах, а затем общее обсуждение.

10. **Дебаты** (может проводиться с участием другой группы и/или без предупреждения).

Результаты эксперимента

По окончании эксперимента был проведен количественный Т-тест анализ результатов устной части экзамена ВЕС двух групп студентов: экспериментальной и контрольной, которая была определена методом случайного выбора из остальных студентов данного курса. Результаты анализа выявили некоторую тенденцию в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой: Таблица 1 демонстрирует заметную разницу в средней оценке в пользу экспериментальной группы (среднее 21,973 для экспериментальной группы по сравнению со средним 21,527 для контрольной группы). При одинаковой медиане (значении, которое делит ранжированную совокупность баллов на две равные части), более высокие минимальные и максимальные оценки были также продемонстрированы в экспериментальной группе. Интересным представляется величина стандартного отклонения как показатель границ большинства значений, которое демонстрирует меньший разброс оценок в экспериментальной группе, что может объясняться тем, что система данных учебных заданий могла положительно повлиять на один или несколько факторов, определяющих успех устной коммуникации на экзамене.

Таблица 1.

Параметры	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Число студентов	37	37
Среднее арифметическое	21,527	21,973
Стандартное отклонение	3,046	2,351
Минимальный балл	15	16,5
Медиана	22,5	22,5
Максимальный балл	25,5	27

Анализ ответов студентов экспериментальной группы показал, что в процессе выполнения заданий у студентов изменилось самоощущение от речевых действий, выполняемых в ситуациях с элементами стресса, вызванного ограничением во времени, необходимостью логического структурирования высказывания и взаимодействия в паре или группе. 24 студента из 37 признали, что в начале эксперимента чувствовали дискомфорт при выполнении заданий. По окончании эксперимента все студенты чувствовали себя комфортно. Некоторые студенты, не испытывавшие затруднения в подобных ситуациях, написали о том, что задания помогли им быть более организованными, лучше формулировать свои аргументы. Ниже приведены некоторые оригинальные комментарии студентов о трудностях, с которыми они столкнулись в процессе выполнения учебных заданий:

- «неловкое молчание»;
- «нет «встроенных часов»: трудно не увлечься и не говорить слишком долго»;
- «трудно думать на английском»;
- «очень трудно совместить то, что ты выучил на русском и на английском»;
- «Я не ожидал, что так трудно договориться между собой. Очень много времени уходит, чтобы прийти к одному мнению».
- «Очень изменилось ощущение! Поначалу не мог выполнять задания и считал их глупыми. Теперь мне стало интересно, и я хочу научиться так говорить».
- «Все время забывал слова, когда думал о времени и структуре; теперь нет. Очень полезно!»

Как уже упоминалось выше, система учебных заданий, использованных в эксперименте, является лишь одним из примеров возможной организации учебного процесса по описанным в статье педагогическим условиям для развития умения профессиональной устной коммуникации с учетом выявленной специфики. Интересными представляются расширение репертуара риторических структур дискурса, отражающих разнообразие реальной коммуникации; обращение к источникам информации различного формата (тексты, схемы, таблицы, мультимедийные источники, язык/и источника информации) для подготовки высказывания; вариации временных ограничений и т.д.

Подготовка специалистов лингвистических вузов, компетентных в области иноязычной профессиональной коммуникации, требует комплексного подхода к разработке методических приемов, основанных на учете всех аспектов профессионального дискурса и педагогических условий для их реализации. Подобный подход может благоприятно повлиять на такие аспекты профессиональной лингводидактики, как рост информированности преподавателей о реальном положении вещей в тех областях деятельности, в которых заняты их выпускники; ориентация учебного процесса на наиболее профессионально востребованные умения; более рациональное использование учебного времени и интенсификация учебного процесса в

рамках уже существующих курсов; повышение мотивации студентов вузов, всегда реагирующих на уровень прагматичности занятий.

Приложение 1.

Рубрика для оценки устного высказывания в рамках системы учебных заданий «1-minute talk»

	5.0	7.0	10.0
Grammar	- a <u>good degree</u> of control of <u>simple</u> grammatical forms, and <u>attempts some complex</u> grammatical forms;	- a good degree of control of <u>a range of simple and some complex</u> grammatical forms;	- control of <u>a wide range</u> of <u>simple and complex</u> grammatical forms;
Lexis	- <u>appropriate vocabulary</u> to give and exchange views, but only when talking about <u>familiar topics</u> ;	- <u>a range of appropriate vocabulary</u> to give and exchange views <u>on familiar and unfamiliar topics</u> ;	- <u>a wide range of appropriate vocabulary</u> to give and exchange views <u>on familiar and unfamiliar topics</u> ;
Discourse	- provision of <u>relevant factual information</u> ; - <u>stretches</u> of language despite <u>some hesitation</u> ; - <u>relevant</u> and there is <u>very little repetition</u> ; - <u>a range of cohesive devices</u> ;	- provision of <u>relevant substantive factual information</u> ; - <u>extended stretches</u> of language with <u>very little hesitation</u> ; - <u>relevant</u> and there is <u>a clear organization of ideas</u> ; - <u>a range of cohesive devices and discourse markers</u> ;	- provision of <u>relevant personal comments</u> to substantive factual information; - <u>extended stretches</u> of language <u>with ease</u> and with <u>very little hesitation</u> ; - Contributions are <u>relevant, logically organized, coherent and varied</u> ; - <u>a wide range of cohesive devices and discourse markers</u> ;
Pronunciation	- intelligible; - generally <u>appropriate intonation</u> ; - generally accurately placed <u>sentence and word stress</u> ; - <u>individual sounds are generally articulated clearly</u> ;	- intelligible; - intonation is <u>appropriate</u> ; - <u>sentence and word stress</u> is accurately placed; - <u>individual sounds are articulated clearly</u> ;	- intelligible. - phonological features are used effectively <u>to convey and enhance meaning</u> ;
Interactive communication	- <u>starts conversations and responds appropriately</u> ; - <u>sustains and develops</u> the interaction and negotiates to get to a result <u>with very little support</u> .	- <u>starts conversations and responds appropriately, linking contributions</u> to those of other speakers; - <u>sustains and develops</u> the interaction and negotiates to get to a result <u>with no support</u> .	- interacts <u>with ease, linking contributions</u> to those of other speakers; - <u>extends the scope</u> of the interaction and negotiates to get to a result.

Форма для заполнения во время проведения дебатов в формате «1 minute talk».

Statement for the debate:

Introduction of the opinion

Statement Group A:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group B:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Debates

Statement Group A:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group B:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group A:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Statement Group B:

A 1:

A 2:

Conclusion: Yes/Not clear/No

Results of the debate:

Group A: (points) Group B: (points)

Приложение 2. Форма для заполнения во время проведения дебатов в формате «1 minute talk».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. М., 1976.
2. Дроздова Т. В. Когнитивный диссонанс как лингвистическая проблема: дис.... филол. наук: 10.02.04 – Тула: 2011.

3. **Зимняя И.А.** Проблемность в обучении неродному языку// Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.
4. **Крупченко А.К.** Основы профессиональной лингводидактики// Профессиональная лингводидактика в высшем образовании: сб. науч.- метод. материалов САФУ им. М.В. Ломоносова. – Вып.1. –2013. – С.10-20.
5. **Макавчик В.О., Максимов В.В.** Языковая подготовка: коммуникативный подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2003. – Вып.6.– С.47-59.
6. **Марина О.А.** Виды мыслительной деятельности, определяющие уровень трудности тестовых заданий // Иностранные языки: теория и практика. – 2009. –Т.3. – № 8.– С. 37-40.
7. **Марина О.А.** Структурные компоненты иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как профессионального стратегического ресурса // Педагогическое образование и наука.– 2014. –№5.
8. **Савинова Е.К.** Когнитологические аспекты нарушений в актах коммуникации и некоторые практические приемы их предотвращения для использования при обучении иностранным языкам// Вопросы филологических наук. – 2011.– №6. – С.73-78.
9. **Смирнова, О.В.** Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического вуза : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 – Москва: 2013
10. **Соловова Е.Н.** Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. 2008. – 192с.
11. **Тарева Е.Г.** Личностно развивающий потенциал учебного пособия по иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. –2007. – № 538.– С. 49-58.
12. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. – М., ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488с.
13. **Blazkova, H.** Telling tales of professional competence: narrative in 60-second business networking speeches // Journal of Business Communication, Vol. 48, Number 4, 2011. – 446-463.
14. Cambridge English Business certificate: Handbook for Teachers. University of Cambridge ESOL Examinations. – 2012–
www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/businessenglish/becpreliminary
15. **Crosling, G. & Ward, I.** Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees // English for Specific Purposes, Volume 21, Issue 1, 2002. – 41–57.
16. **Harris, R.** Reading Saussure: A Critical Commentary on the ‘Cours delinguistique générale’. La Salle, IL: Open Court, 1987.
17. **Kahneman, D.** Thinking fast and slow. Farra, Straus and Giroux, 2011. – 499.
18. **Kankaanranta, A.** (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals // Journal of Business Communication, 47(4), 2010. – 380-407.
19. **Kankaanranta, A., Louhiala-Salminen L.** (2010).” English? – Oh, it’s just work!”: A study of BELF user’s perceptions // English for Specific Purposes. 29, – 204-209.
20. **Kaplan, R.B.** (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education.//Language Learning. Volume.16, Issue 1-2, – 1-20.
21. **Louhiala-Salminen, L.** The fly’s perspective: discourse in the daily routine of a business manager // English for Specific Purposes, 21, – 211-231.
22. **Marina O., Krich R.** Investigating the Impact of Personality Factors on Perceived Communication Mobility of Non-native English Speaking Thai Professionals in International Companies // A Journal of English Teaching and Learning (PASAA). 2014. Vol. 47.
23. **Raimaturapong A.** Curriculum renewal pathways for specific purposes teachers. Paper presented at the AARE 2006 Annual International Research Conference, Adelaide SA, 2006.
24. **Rogerson-Revell, P.** Using English for international business: a European case study // English for Specific Purposes, 26, 2007. – 103-120.
25. **Wozniak, S.** (2010).Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides // English for Specific Purposes, 29, 2010. – 243–252.

АКТУАЛЬНОСТЬ СМС-ЛЕКСИКИ КАК ПРИНЦИПИАЛЬНО НОВОГО ТИПА
ОБЩЕНИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена анализу основных принципов СМС-коммуникации, раскрытию таких понятий, как СМС-общение и СМС-лексика, рассмотрена логика образования неологизмов языка СМС. Основное внимание уделяется лингводидактическим и социокультурным особенностям языка СМС; учитываются возможности использования данного вида современной коммуникации в процессе обучения иностранному языку. На основе принципов СМС-коммуникации предложены задания с использованием СМС-лексики и определена польза их применения.

Ключевые слова: СМС-коммуникация, СМС-лексика, коммуникативная компетентность, новая коммуникативная среда, неологизмы, фонетический принцип написания, консонантное письмо, логографические символы, обучение иностранному языку.

Образование как механизм социогенеза [3:338-339] во все периоды истории человечества является основополагающим и играет одну из самых важных ролей в развитии сознания, личности, социальных отношений. Обучение на всех уровнях призвано служить базой для адаптации человека в обществе; задачи профессионального обучения должны иметь прикладной характер и реагировать на характерные черты и запросы общества.

Современный мир, в котором основные конкурентные преимущества имеют знания, информация и новшества, характеризуется постоянными инновациями, с которыми связаны не только создание и распространение новшеств, но и изменения в образе деятельности и мышлении [12:4].

Одним из новшеств коммуникационной системы конца XX века явилась мобильная связь, и до сих пор одним из лидирующих современных средств коммуникации считается существующее чуть более 20-ти лет СМС-общение. Сервис СМС – возможность быстрого обмена короткими текстовыми сообщениями – объединяет в себе функции телефона (возможность общаться в режиме реального времени из любой точки мира) и телеграммы (краткость и письменная форма передачи информации) [5]. Известно, что первым коротким текстовым сообщением было отправленное в 1992 г. служащим британской компании сотовой связи «Водафон» сообщение своим коллегам «Merry Christmas-92». За десять лет с момента отправки первого сообщения количество сообщений возросло до 2,4 триллиона отправляемых сообщений в год, о чем свидетельствуют данные портала статистических данных «Статистика» [10] (график №1).



График №1 «Статистика использования СМС-сообщений»

К 2010 году сервисом обмена короткими текстовыми сообщениями пользовалось более трех четвертей населения нашей планеты, что говорит о простоте, общедоступности и чрезвычайной популярности данного вида коммуникации [15]. С появлением мобильных телефонов, имеющих мгновенный доступ к сети интернет, распространенность смс-переписки несколько уменьшилась, однако с появлением и распространением мобильного телефона «I-phone», имеющего программу обмена смс-сообщениями при помощи интернета – «I-message», СМС-коммуникация приобрела вторую жизнь.

В связи с глобальной популяризацией данного сервиса произошло формирование, развитие и распространение особого языка СМС, который изучается современными исследователями как новое средство коммуникации [5, 6, 8, 11, 13 и др.]. В настоящее время неологизмы, связанные с новой сферой коммуникации, проходят стадию социализации и лексикализации. Специальная комиссия «Oxford English dictionary» ежегодно включает в словарь термины, относящиеся к данному новому виду коммуникации [16]. Таким образом, СМС-коммуникация является принципиально новым видом межличностного общения, продуктом которого является СМС-язык.

Правильное владение языком любого общения – межличностным, международным, профессиональным и т.п. – является безусловной характеристикой современного образованного человека. Коммуникативная компетентность сегодня – это, в первую очередь, культура общения. Очевидно, что именно гуманитарное образование может и должно вырабатывать такую культуру. Компетентность выступает результатом профессиональной подготовки специалиста и выражается в умении осуществлять деятельность в жизненных и профессиональных ситуациях [7:127]. Известно, что основополагающей тенденцией в обучении иностранным языкам в современной методике является коммуникативная направленность, т.е. обучение владению языком через общение. И целью такого обучения выступает формирование иноязычной коммуникативной

компетентности, позволяющей обучающимся удовлетворять свои жизненные (в том числе учебные) потребности в избранной сфере общения [4:103].

В связи с реформой образования и введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), в методике преподавания гуманитарных дисциплин необходимы новые идеи и средства для максимальной реализации новых требований в образовательном пространстве. Это особенно касается обучения иностранного языка как языка международного общения в условиях глобализации. Современному преподавателю также необходимо идти в ногу со временем, подстраиваться под быстро изменяющуюся образовательную среду, обладать навыками пользования различными техническими средствами обучения, тем самым способствовать мотивированности своих студентов к обучению [2:208].

Известно, что формирование коммуникативной компетенции является одной из важнейших целей при изучении иностранного языка. Иностранный язык невозможно реализовать вне коммуникации, сама его «предметная деятельность обеспечивает благоприятные условия для общения участников дидактического процесса» [12:79]. Очевидно, что использование современных средств общения в обучении влечет за собой значительное увеличение мотивации студентов, поскольку, чем современнее изучаемый материал, тем более студент вовлечен в деятельность на занятии. В этой связи авторы статьи задались целью сфокусировать внимание на возможностях СМС-текстов для обучения и предложить некоторые типы заданий с использованием современных средств общения с целью формирования у студентов коммуникативной компетенции.

Исследования феномена СМС показали, что данная коммуникативная среда является совершенно новой (даже в сравнении с интернет-коммуникацией) и не может оставаться традиционной средой полнотекстовых сообщений, поскольку имеет ограничения в допустимом объеме и скорости написания [8]. На сегодняшний день сформирована специальная СМС-лексика, популярность и распространенность которой доказывает тот факт, что часть ее уже вошла в состав международных словарей [14]. Лексика же, не вошедшая в состав какого-либо словаря, имеет статус неологизмов, что делает ее, по мнению авторов статьи, чрезвычайно полезной и востребованной для обучения иностранным языкам.

Рассмотрим логику образования современных неологизмов языка СМС на нескольких примерах.

Так, необходимость наименования пишущих – адресанта и адресата короткого текстового сообщения – обусловила возникновение таких слов, как «*texter*» и «*textee*» (по аналогии с *employer-employee*, *trainer-trainee*, *interviewer-interviewee* и т.п.).

Целую группу неологизмов составляют сокращения, описывающие психические или физические расстройства пользователей, злоупотребляющих данным сервисом. Так, чрезмерно активный любитель СМС-коммуникации получил наименования «*textaholic*»/ «*text-a-holic*» (по аналогии с *alcoholic* и *workaholic*). От «*textaholic*», в свою очередь, был

образован неологизм *«textadrunkaholic»*, обозначающий человека, склонного к отправлению многочисленных посланий в состоянии сильного алкогольного опьянения. *«Textaphobic»* - человек, испытывающий неприязнь ко всем формам текстов, особенно к коротким текстовым сообщениям. Отклонение, при котором человек ощущает несуществующую вибрацию от сотового телефона в своем кармане или в сумке, получило название *«textaphrenia»*. *«Textitis»*, или *«texting thumb»*, или *«text message injury»* (ТМІ), что в отечественной медицине носит название *«тендинит»*, – очень болезненное воспаление тканей внутри и вокруг сухожилий рук, вызванное чрезмерным набором СМС-сообщений [14].

Поскольку участились случаи дорожно-транспортных происшествий, связанных с неаккуратностью и невнимательностью пешеходов, набирающих СМС-послания на ходу, или водителей, набирающих СМС-сообщения за рулем, это повлекло за собой формирование таких неологизмов, как *«text blindness»* (в случае пешеходов) и *«textastrophe»* (text + catastrophe) (в случае водителей).

Новейшие неологизмы современной СМС-коммуникации связаны с инновациями мобильной связи. Так, популярнейший телефон «I-phone» имеет камеру на передней панели и предоставляет возможность делать фотографию перед самым экраном и мгновенно видеть результат. Такие фотографии в английском языке прошли путь от названия *«self-image»* до *«selfie»*; в русский язык пришел конечный вариант – «сэлфи», обозначающий фотографию, на которой изображен человек, сфотографировавший сам себя на камеру телефона. Из этого примера видно значительное влияние смс-лексики на современный язык, а также можно наблюдать заимствование лексики из одного языка в другой, в частности, из английского в русский, происходящее при взаимодействии двух культур, а значит, в очередной раз подтверждающее статус масштабной и межкультурной лексики.

Таким образом, из приведенных выше примеров можно сделать вывод, что неологизмы СМС-коммуникации образуются по определенным словообразовательным моделям. Подавляющее большинство новых единиц – это так называемые слова-слитки [5], в которых одно слово соединяется с усеченным элементом другого слова. Как правило, эти слитки являются усеченным вариантом словосочетания или сложного слова.

Принимая во внимание описанные выше особенности СМС-текстов, авторы, в рамках данной статьи, предлагают следующие типы заданий с использованием СМС-лексики.

1) *Задания, связанные с такой особенностью СМС-лексики, как фонетический принцип написания слов.* Эта тенденция обусловлена как действием принципа экономии, так и стремлением создать эффект разговорности и неформального общения. «Частным случаем фонетического принципа является использование эрративов (от лат. *«errare»* – «ошибаться»; термин введен Г. Гусейновым) [6]. Различают первичные эрративы, которые, стремясь в письменной форме воспроизвести произношение слова, обычно искажают фонетический облик этого слова (*как слышыца, так и пишыца*) и вторичные эрративы, по сути являющиеся еще более трудной для

произношения трансформацией первичного эрратива (*кросавчег/ красафчек/ красавчик*). В обоих случаях это слова и выражения, «которые подверг осознанному искажению носитель языка, владеющий литературной нормой» [6]. Поскольку фонетический принцип написания – один из ведущих в СМС-коммуникации, значительно экономящий время написания и прочтения, одним из возможных заданий может послужить следующее: переписать слова, написанные фонетическим принципом, на орфографически верные (и наоборот).

Задание может выглядеть следующим образом:

Преобразуйте данную СМС-лексику в орфографически правильно написанные слова:

da - ; of corse - ; neber - ; haz - ; enuf - ; deez - .

Выполненное задание будет выглядеть следующим образом:

da – the; of corse – of course; neber – never; haz – has; enuf – enough; deez – these

Такой тип задания направлен на улучшение внимательности и лучшей восприимчивости языка [9]. Регулярное выполнение студентами таких заданий сможет, по мнению авторов, способствовать лучшему восприятию современного английского языка. Так как описываемый тип задания основан на фонетическом принципе произношения слов в разговорном или слэнговом английском, это также способствует улучшению понимания при просмотре аутентичных фильмов или при живом общении с носителями языка.

2) *Задания по преобразованию СМС-лексики, главный принцип которой – написание при помощи консонантного письма.* Консонантный вид письма является самым древним видом звукобуквенного письма, возникшего во втором тысячелетии до н.э. В консонантном письме гласные звуки не имеют букв для своего обозначения и восстанавливаются при чтении, что делает подобное письмо весьма экономичным. Благодаря своей экономичности, техника консонантного письма, основанная на опущении гласных букв в слове, стала одним из характерных способов сокращения печатного пространства текстов СМС-сообщений [13:27]. Приведем пример подобного задания:

Подберите к словам в левой колонке правильно расшифрованное слово или словосочетание из правой колонки:

<i>ths sntnc hsnt gt ny vwels</i>	<i>long time no see</i>
<i>Cngrtltns</i>	<i>This sentence hasn 't got any vowels</i>
<i>LngTmNoC</i>	<i>congratulations</i>

Это задание может быть представлено и по-другому – классическую лексику предложить записать консонантным письмом.

Такие задания способствуют выявлению способности студента творчески мыслить, дают представление о лексическом запасе обучающегося и в полной мере способствуют, по нашему мнению, продуктивному запоминанию новой лексики [9].

3) *Задания, связанные с раскрытием логографического символа.* Использование логографического символа - это включение в текст дополнительных семиотических знаков - цифр, букв, буквенно-цифровых сочетаний и типографских знаков, призванных замещать части слов и даже целые слова в коротких текстовых сообщениях. Для обозначения данного феномена в работе используются термины «логографический символ» или «логограмма» (Д. Кристал) [13].

В большинстве случаев цифры используются для замещения слов или части слов благодаря омонимичности звучания (по принципу фонологической аппроксимации). Заметим, что цифрами могут заменять как части слова, так и слово целиком. Приведем примеры данной тенденции: *gr8 - great, h8 - hate, 2day - today, wan2 - want to, 2 - too, 8 - ate*. Как показало наше исследование, наиболее продуктивными слого- и словообразующими цифрами в английском языке являются 1, 2, 4, 8. Как и цифры, буквы английского алфавита также могут выступать в качестве знаков-субститутов отдельных слов и их частей, а также словосочетаний и целых фраз, часто в комбинации с цифровыми символами, например: *y — why; xs — access; t4u — tea for you; RUok? — Are you OK?; CUL8er — See you later*. В целом, как минимум двенадцать букв английского алфавита обладают абсолютным фонетическим совпадением с полными формами слов: *b — be/bee, c — see, i — eye/I, n — an, o — oh, p — pee, q — queue, r — are, t — tea/tee, u — you, x — ex, y — why*. Однако наибольшей популярностью пользуются *b, c, u*.

Приведем пример возможного задания на раскрытие логографического символа:

Перепишите диалог, написанный на СМС-языке, так, чтобы он был орфографически правильно оформлен.

-Hi!

-Gd mrnin! RUok?

- Yep, totly,y?

- Im jst askn. Any plns 4 2day?

- I need 2 C my uncl & hav sme T with him, h8 it! Wan2 come 2gether?

- oh, no, thanx, bt I need 2 B at home 2day & 2C my bro, his GF & thr 3 kds FTF

- OK, CUL8er thn!

- CU!

Данный тип задания при правильном выполнении будет иметь следующий вид:

-Hi!

- Good morning! Are you ok?

- Yes, totally, why?

- I'm just asking. Any plans for today?

- I need to see my uncle and have some tea with him, I hate it! Want to come together?

- Oh, no, thanks, but I need to be at home today and to see my brother, his girlfriend and their three kids face-to-face.

- Ok, see you later than!

- *See you!*

Данный вид задания имеет бесконечное число вариаций. Например, можно предложить студентам самим составить диалог подобного типа, максимально используя смс-лексику со всеми ее особенностями и применяя все тенденции. По нашему мнению, это способствует развитию языкового творчества и интуиции, а также реализует такое понятие, как языковая игра.

Практическое применение заданий с использованием особой СМС-лексики, по мнению авторов статьи, связано с ее широкой распространенностью и, тем самым, актуально при обучении всех категорий обучающихся иностранному языку. Данный тип заданий актуален также для всех возрастов, поскольку сервис СМС, как уже было упомянуто выше, повсеместно популярен и востребован людьми всех возрастов.

Хотелось бы отметить, что мы предложили три задания, однако их может быть бесконечное количество: язык СМС развивается с ошеломительной скоростью, характеризуется регулярным появлением новых тенденций и особенностей, которые можно свободно и с пользой применять при изучении иностранного языка. Эффект от таких заданий авторам представляется весьма положительным, поскольку обучающиеся видят «живой» язык, его реальное поведение в жизни, в разговорной и теперь уже в письменной речи носителей. Именно этим и привлекательны, по мнению авторов, подобные задания – через письменный план выражения мы получаем устный по своей сути пример речи. Это одно из основных особенностей СМС – его устно-письменный характер. Применение заданий с использованием особенностей СМС-лексики не может не способствовать улучшению качества знаний обучающихся и их готовности к реальным жизненным ситуациям.

Важно отметить, что расширение и углубление программы обучения иностранным языкам путем введения в нее инновационных технологий, отвечающих духу времени, делает возможным для преподавателей вносить определенную лепту в создание педагогической концепции современного образования [1:83].

В связи со всем вышесказанным, авторы статьи считают смс-лексику чрезвычайно полезной в применении при изучении иностранного языка, поскольку это современно, увлекательно и, кроме того, имеет, безусловно, творческую составляющую. Важно также и то, что студенты сами являются постоянными пользователями и, тем самым, носителями СМС-лексики, что актуализирует и делает задания с ее использованием современными и влияющими на мотивацию, стимул и интерес студента к занятию, привлекающими внимание и способствующими более быстрому усвоению новой информации и лексики. Использование СМС-лексики в заданиях представляется авторам возможным на таких дисциплинах, как разговорная практика, теория перевода, практика перевода, лингвистика, стилистика, письменная практика, культурология, межкультурная коммуникация и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Акопова М.А., Крепкая Т.Н.** Дополнительное профессиональное образование студентов технического вуза в свете концепции непрерывного образования // XXXII Неделя науки СПбГПУ. Материалы межвузовской научно-технической конференции – СПб, изд-во: СПбГПУ, 2004. – Ч.VIII. – С. 83-84
2. **Алмазова Н.И.** Культурологическая парадигма как основа новых образовательных технологий обучения эффективной иноязычной коммуникации //Материалы X Международной науч.-метод. конф. – Санкт-Петербургский гос. технический ун-т, – СПб, 2003. – С.208-213
3. **Асмолов А.Г.** XXI век: психология в век психологии// Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева/ по ред.А.Е.Войсунского, А.Н.Ждан, О.К. Тихомирова. – М.:Смысл,1999. – С.332-340
4. **Бободжанова Л.К., Ветрова О.Г.** Обучение грамматике в многопрофильном вузе в аспекте межкультурной и профессиональной коммуникации // XXXIII Неделя науки СПбГПУ. Материалы межвузовской науч.-техн. конф., – 2005. – Ч.VIII. – С.103.
5. **Венедиктова Ю.Е.** СМС-сообщения: опыт типологического исследования (на материале русского и английского языков): дисс...канд. филол. наук:10.02.20. – М., 2011 – 211с.
6. **Гусейнов Г.Ч.** Берлога веблога. Введение в эрратическую семантику // Архивы форума «Говорим по-русски» [Электронный ресурс]. URL: http://www.speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm (дата обращения: 25.02.2013).
7. **Крепкая Т.Н., Акопова М.А.** Формирование профессионально значимых компетенций переводчика в сфере профессиональной коммуникации // XXXIII Неделя науки СПбГПУ. Материалы межвузовской науч.-техн. конф., 2005. –Ч.VIII. –С.127-129.
8. **Михайлов В.А., Михайлов С.В.** Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, – 2004. – С. 34-52.
9. **Попова Н.В.** К вопросу о развитии дискурсивной компетенции учащихся // Иностранные языки в школе. –2011. – №7. –С. 74-80.
10. Портал статистических данных «Статистика» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.statistika.ru/> (дата обращения: 28.07.2014)
11. **Ферсман Н.Г.** К вопросу о лингводидактическом и социокультурном аспектах изучения и формирования современной коммуникативной среды в условиях обучения (на примере СМС как принципиально нового вида общения) //Вестник: сб.ст/ Ленинградский гос. ун-т – СПб, –2014 – Т.3. – № 1–
12. **Ферсман Н.Г.** Формирование и развитие инновационного (творческого) мышления специалистов в системе постдипломного образования (в рамках курса иностранного языка)/Н.Г.Ферсман; под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора М.А. Акоповой. СПб.: Астерион, 2014. – 180 с.
13. *Crystal D.* Txtng: The Gr8 Db8. – New York: Oxford University Press, 2008. – 239 p.
14. Longman dictionary of contemporary English. New Edition. — Harlow: Pearson Education Limited, 2009. –2081 с.
15. News Center ericsonn.com [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ericsson.com/> (дата обращения: 28.07.2014)
16. Oxford English dictionary online [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oed.com/> (дата обращения: 11.06.2014).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА
РЕЧИ» БАКАЛАВРАМ-НЕФИЛОЛОГАМ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена уточнению содержания дисциплины «Русский язык и культура речи» в свете требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения. На основе анализа текста ФГОС классифицируются группы компетенций, направленных на формирование современной языковой личности, в структуре которой отмечены три уровня. На базе проведенного исследования обосновывается оптимальная структура курса «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: русский язык и культура речи, студенты-нефилологи, федеральный государственный образовательный стандарт, компетенция, языковая личность.

Состояние русского литературного языка вызывает сегодня ожесточенные споры не только у специалистов-филологов, но и у широкого круга заинтересованной общественности. Одними это состояние характеризуется как своего рода лингвистический «нервный срыв» [5], другие видят в происходящем закономерное развитие живого языка. Однако и те, и другие подчеркивают необходимость поддержания стабильности языковой системы.

Одним из ключевых понятий, определяющих уравновешенное, но при этом динамичное состояние языка, является норма. В постперестроечный период в России, как и в большинстве цивилизованных государств, функции своего рода хранителя языка и, соответственно, носителя идеальной литературной нормы с неизбежностью переходят к интеллигенции. Соответственно, каждый получивший высшее образование должен в идеале быть образцом для подражания, идеальной современной языковой личностью.

Необходимость целенаправленной педагогической деятельности по формированию современной языковой личности была учтена в Государственных образовательных стандартах второго поколения. В федеральный компонент блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин был введен курс «Русский язык и культура речи», причем содержание курса было направлено, прежде всего, на формирование коммуникативно значимых навыков и умений. В настоящее время на смену Государственным образовательным стандартам второго поколения пришли стандарты третьего поколения. Возникает необходимость коррекции педагогических технологий, направленных на формирование современной языковой личности, и, соответственно, обучения студентов-нефилологов русскому языку и культуре речи.

Наиболее полно и последовательно понятие языковая личность было раскрыто Ю.Н.Карауловым и его последователями. Под языковой личностью при этом понималась «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [3].

Структура языковой личности, как следует из приведенной выше цитаты и других работ Ю.Н.Караулова, предполагает наличие трех уровней: вербально-семантического, когнитивного (или лингвокогнитивного) и прагматического (мотивационного). Для каждого уровня характерны свои типовые единицы и отношения между ними. Коротко напомним особенности каждого из уровней.

Вербально-семантический уровень предполагает «для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя — традиционное описание формальных средств выражения определенных значений» [3]. В качестве типовой единицы этого уровня выступают отдельные слова и стереотипные, стандартные словосочетания (формульные фразы), характерные для индивидуума. Парадигматические и семантико-синтаксические отношения между этими единицами определяются, прежде всего, внутренней структурой языка. Однако говорить об индивидуальной языковой личности на данном уровне, по мнению некоторых исследователей, невозможно, поскольку на этом уровне невозможен выбор, личностное предпочтение той или иной единицы [2].

Когнитивный уровень отражает процессы моделирования окружающей действительности носителем языка и требует от исследователя проникновения в структуру процесса познания путем изучения языковых явлений, процессов говорения и понимания (когнитивная лингвистика). Типовая единица этого уровня – понятия, идеи, концепты, отражающиеся в излюбленных разговорных формулах и индивидуальных речевых оборотах [4]. Отношения между единицами подчиняются достаточно строгой иерархии и отражают так называемую «картину мира». Этот уровень свидетельствует о сформированности индивидуальной языковой личности.

Прагматический уровень определяется целями, мотивами, интересами, установками и интенциональностями. Основная типовая единица прагматического уровня – коммуникативно-деятельностная потребность, отношения между ними зависят не столько от логических, сколько от эмоциональных и ситуативных факторов. Ю.Н. Караулов отмечает, что до некоторой степени прагматический уровень был предметом изучения стилистики и риторики, однако отсутствие полного перечня изучаемых единиц (коммуникативно-деятельностных потребностей) затрудняет его исследование [3]. При этом именно прагматический уровень в наибольшей степени отражает индивидуальные особенности языковой личности.

Отталкиваясь от приведенных выше общих положений, попробуем смоделировать структуру языковой личности среднестатистического выпуск-

ника высшего учебного заведения и определить, насколько этот выпускник готов к исполнению роли «языкового образца» для других слоев населения.

Очевидно, что процесс формирования языковой личности начинается еще в средней школе. Для того чтобы получить возможность говорить о результатах этого процесса, обратимся к нормативным документам Министерства образования Российской Федерации. Согласно «Кодификатору элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена по русскому языку», у выпускника средней школы должны быть сформированы представления практически обо всех единицах языка и особенностях их классификации, выработаны навыки орфографически и пунктуационно грамотного письма. В общей структуре проверяемых на Едином государственном экзамене знаний информация о стилях и функционально-смысловых типах речи, особенностях отбора языковых средств в тексте, алгоритмах порождения собственных текстов составляет менее 5% (3 из 69 элементов содержания). Что касается умений, то предполагается, что выпускник должен овладеть основными видами чтения, научиться извлекать необходимую информацию из текста и перерабатывать ее, а также создавать собственные письменные высказывания и соблюдать нормы речевого поведения. Ни об умении оценить коммуникативную ситуацию, ни о способах адекватной языковой реакции на экстралингвистические явления речь, естественно, не идет.

Таким образом, можно говорить о том, что после окончания средней школы у молодого человека оказывается сформированным только вербально-семантический уровень языковой личности. Когнитивный уровень на уроках русского языка целенаправленно не формируется, что, впрочем, отчасти компенсируется педагогической деятельностью преподавателей других предметов (в частности, обществознания, литературы, истории, отчасти – математических и естественнонаучных дисциплин). Что касается прагматического уровня, то его формирование может протекать стихийно, если коммуникативные потребности личности достаточно велики. Вывод очевиден: работа по формированию языковой личности с неизбежностью должна быть продолжена в вузе.

Отметим, что требования, сформулированные в «Кодификаторе», – это максимум, который на практике оказывается усвоенным далеко не всеми учащимися. Так, опыт работы с первокурсниками автора данной статьи и его коллег показывает, что навыки лингвистического анализа отдельных языковых единиц и грамотного письма часто бывают окончательно сформированы лишь у 10-40% студентов (в зависимости от группы, факультета и пр.). У многих студентов отмечается также весьма ограниченный словарный запас, неумение правильно построить предложение, ошибки сочетаемости лексических единиц. Исходя из этого, вузовский преподаватель часто вынужден ликвидировать «школьные» пробелы.

Говоря об особенностях формирования языковой личности в вузе, необходимо рассмотреть условия, в которых оно осуществляется. Прежде

всего, следует опровергнуть распространенное заблуждение о том, что этот процесс протекает спонтанно и всегда завершается успешно. Исследования показывают, что это возможно только при высокой мотивации студента и наличии у него определенных лингвистических способностей [1].

Одним из главных отличий новых стандартов стало появление понятия «компетенция» и исчезновение уточнения состава дидактических единиц для базовых дисциплин. Сократилось также и количество самих базовых дисциплин, в том числе и гуманитарных. Предполагается, что выпускающая кафедра должна сама определить, каким образом и в рамках какого курса будут сформированы те или иные компетенции, и предусмотреть наличие соответствующих курсов в рабочих учебных планах. Количество и состав компетенций в разных стандартах могут существенно отличаться, поэтому для того, чтобы охарактеризовать условия, в которых должно осуществляться формирование современной языковой личности, необходимо внимательно изучить текст всех стандартов.

Автором данной статьи был осуществлен анализ текста стандартов всех направлений, по которым осуществляется подготовка бакалавров и специалистов в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете (72 документа). В результате были сделаны следующие выводы:

1. Дисциплина «Русский язык и культура речи», как и другие дисциплины, направленные на формирование знаний, умений и навыков в области русского языка, к сожалению, не вошли в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла.

2. Компетенции, связанные с формированием современной языковой личности, в той или иной форме присутствуют во всех стандартах, однако отличаются несистемным характером.

Все отмеченные нами компетенции можно разделить на несколько групп.

К первой группе следует отнести компетенции, сформулированные самым общим образом: «свободно владеет литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи; умеет создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждений и высказываний», «способен демонстрировать знание стилистических особенностей русского языка, грамотно использовать их в профессиональной и научной деятельности».

Очевидно, что такого рода определения в наибольшей степени отвечают задачам формирования языковой личности. По большому счету, компетенции первой группы – это концентрированное выражение содержания дисциплины «Русский язык и культура речи». Единственное, что может в данном случае вызвать опасения, – свобода выпускающей кафедры попасть в плен распространенного заблуждения об автоматическом формировании соответствующих навыков и умений и, следовательно, отказаться от курса. Сложным представляется также процесс реализации подобных компетенций в условиях ограниченного аудиторного времени. Именно здесь уместно говорить о применении новых педагогических технологий.

Вторая, весьма небольшая по объему группа компетенций связана с риторикой. Чаще всего приходится сталкиваться со следующей формулировкой: «способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь». Если при этом других компетенций в области русского языка не предусмотрено, то очевидно, что выпускник может оказаться не готовым к реакции на коммуникативные ситуации, возникающие в профессиональной сфере общения, поскольку основы стилистики за подобными формулировками угадываются с трудом.

Третья, достаточно часто встречающаяся группа определяет как раз способности, связанные с профессиональной коммуникацией на русском языке: «создавать тексты профессионального назначения», «составлять (техническую) документацию (описания, инструкции) и подготавливать отчетность по установленным формам», «принимать участие в работах по составлению научных отчетов по выполненному заданию и во внедрении результатов исследований», «составлять описания проводимых исследований и разрабатываемых проектов, готовить данные для составления отчетов, обзоров», «грамотно пользоваться языком предметной области». Понятно, что данная группа компетенций тоже является односторонней, поскольку непрофессиональным областям речевой деятельности внимания не уделяется. Возможно, профессиональные качества такого выпускника и не пострадают, однако стать образцом для подражания остальных носителей языка он вряд ли сможет. Нам представляется, что в данном случае есть риск повторить ошибки советского периода, когда даже первые лица государства, не говоря уже о «рядовых» директорах заводов и профессорах, могли себе позволить речевые ошибки, особенно – в повседневной коммуникации.

Отметим, что и вторая, и третья группа компетенций – необходимая составляющая формирования прагматического уровня языковой личности.

Четвертая группа компетенций характеризует когнитивно-языковые способности по «анализу поставленной задачи на основе подбора и изучения литературных, патентных и других источников информации», «восприятию, сбору, обработке, обобщению информации (в том числе научно-технической информации по тематике исследования)». Эта группа особенно важна, поскольку только она (из всех перечисленных) связана со становлением когнитивного уровня языковой личности. Данный вид компетенций встречается в стандартах достаточно часто и задает верное направление развития образовательного процесса.

Подведем итоги. Формирование полноценной языковой личности бакалавра на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях в современном вузе возможно только в том случае, если при составлении программы курса «Русский язык и культура речи» будут учтены компетенции всех четырех групп. Типовая программа курса, разработанная на кафедре русского языка Санкт-Петербургского политехнического университета, содержит разделы, направленные на формирование соответствующих компетенций. [6]. Педагогическая практика показывает, что при полноценной

реализации программы формирование у студента основных качеств современной языковой личности вполне реально.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Волошинова Т.Ю., Ганапольская Е.В.** Об актуальности введения курса «Русский язык и культура речи» в техническом вузе и некоторых связанных с этим проблемах // Русский язык на рубеже тысячелетий: Материалы всерос. конф. 26-27 окт. 2001 г. В 3 т. – т.3.: Теория и практика преподавания русского языка: традиции и перспективы. – СПб.: фил.ф-т СПбГУ, 2001. – С.9-12.
2. **Давлетбаева Р.Г.** Методический подход к реконструкции языковой личности// Вестник Башкирского университета. –2009. –Т.14. –№3. –С. 991-993.
3. **Караулов Ю.Н.** Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность. М.: Наука,1989. – С.3-8.
4. **Конецкая В.П.** Социология коммуникации. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. –С. 104-106.
5. **Кронгауз М.А.** Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак – Языки славянских культур, 2008. – 229 с.
6. **Хохлов А.В.** Кафедра русского языка на современном этапе // Труды СПбГТУ. – 2008. – № 508. –С. 127-132.

УДК 378.22:811.161.1”42:655.254.22

А.Д. Волошинова, Т.Ю. Волошинова

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КУРСА «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ КНИЖНОГО ДЕЛА

Статья посвящена проблемам профессиональной направленности курса «Лингвистический анализ художественного текста» для бакалавров направления «Издательское дело». Представлен обзор подходов к лингвистическому анализу текста как методу исследования; рассматривается место лингвистического анализа в профессиональной деятельности редактора. Подтверждена гипотеза о возможности использования лингвистического анализа для определения читательского адреса издания, что позволит повысить профессиональную мотивацию студентов в ходе изучения дисциплины.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, бакалавры книжного дела, профессиональная направленность обучения, читательский адрес издания.

Курс «Лингвистический анализ художественного текста» входит в учебный план подготовки бакалавров книжного дела как неотъемлемая составная часть лингвистических и филологических компетенций будущих редакторов. Проблемой при изучении курса часто оказывается определение места лингвистического анализа в профессиональной деятельности редактора, поскольку отсутствие практической ориентации может снизить мотивацию обучающихся. Для того чтобы обучение данной дисциплине приобрело более ярко выраженную профессионально ориентированную

направленность, следует связать дисциплину с основными категориями издательского дела и редактирования.

Читательский адрес — одно из важнейших понятий издательского дела. С необходимостью установления читательского адреса сталкиваются и специалисты-практики, создающие концепции изданий и разрабатывающие редакционно-издательскую политику, и теоретики, обосновывающие фундаментальные категории теории редакторской подготовки. Определение читательского адреса издания обычно происходит или эмпирически, на основе редакторского и редакционного опыта, или статистически — на основе редакторского и социологического анализа.

На практике вышеуказанные методы не всегда дают достаточную точность в определении читательского адреса, что подтверждается наблюдением за ассортиментом книжных магазинов и динамикой продаж отдельных изданий, а также редакторским анализом книжной продукции.

Поскольку книга обладает двойной природой, логично предположить, что определение читательского адреса может строиться не только на книговедческих характеристиках самого издания, но и на природе издаваемого текста. Известно, что, будучи объектом изучения многих наук, текст, прежде всего, изучается в рамках филологии, в частности — лингвистики. Исходя из этого, можно выдвинуть гипотезу о том, что лингвистический анализ текста может быть достаточно эффективным методом определения читательского адреса. Доказательство этой гипотезы позволит наглядно продемонстрировать студентам, что сформированные в ходе усвоения курса «Лингвистический анализ художественного текста» компетенции окажутся востребованными непосредственно в редакционно-издательской практике.

Лингвистический (филологический) анализ текста как особая дисциплина начал формироваться во второй половине XX века; впрочем, попытки анализа поэтического текста начали производиться гораздо раньше: в 1914 году образуется общество по изучению поэтического языка [5:22], что ознаменовало начало активного исследования поэтических текстов. Источниками для его становления являлись античные риторика (ситуативно обусловленные типы речи), опыты целостного филологического анализа литературных произведений, теория языка художественной литературы, учение о сложном синтаксическом целом, традиционная стилистика, теория актуального членения, теория деривации, достижения семантического синтаксиса [2:12].

На настоящий момент однозначного подхода к лингвистическому анализу текста нет.

Так, согласно Л.А. Новикову, «термину лингвистический анализ текста придается широкое значение: к компетенции лингвистики отнесено изучение эстетической функции языка как первоэлемента литературы, а также рассмотрение композиционной структуры художественных произведений» [9:11]. Таким образом, приоритетной областью анализа является все литературное произведение в целом.

В то же время, согласно Н.М. Шанскому, «лингвистический анализ художественного текста абсолютно необходим потому, что язык любого литературного произведения ... является многоплановым и разнослойным, в силу чего содержит в своем составе такие «речевые инкрустации», без знания которых либо просто непонятно, о чем говорится, либо складывается искаженная картина образного характера слов и выражений, художественной ценности и новизны используемых языковых фактов, их отношения к современной литературной норме» [12:7]. То есть основным объектом анализа становятся отдельные языковые элементы, а не все произведение в целом.

В некоторых случаях основным понятием признается филологический анализ текста, который является обобщением входящих в него лингвистического, лингвостилистического и литературоведческого анализа, где лингвистический анализ предполагает комментирование различных единиц, составляющих текст, лингвостилистический — изучение выражения образного строя в художественной речевой системе произведения, литературоведческий — рассмотрение идейно-эстетического содержания текста [8:22].

Отдельно стоит оговорить существование так называемого психолингвистического анализа текста, который не может в полной мере рассматриваться как форма лингвистического анализа, так как они обладают несовпадающими объектами исследования: для лингвистического анализа это текст (большой уклон в лингвистику), для лингвопсихологического — восприятие и понимание этого текста (большой уклон в психологию). Так, основными областями приложения психолингвистики и психолингвистических методов считаются публичные выступления, компенсация речевых дефектов и минимализация двусмысленности в научных (а также официально-деловых) текстах [11:387]; то есть они предназначены в первую очередь для обработки текста под вполне определенные и однозначные цели, в то время как лингвистические методы предполагают множественность областей применения.

Достаточно подробный обзор выделяемых методов работы с текстом приводит в своей книге Н.С. Болотнова. Она рассматривает как общенаучные методы, так и их частные формы, применяющиеся в филологии: трансформационный, структурный и семиотический методы, дистрибутивный, контекстологический, компонентный, композиционный и концептуальный анализы [4:445]. Единый метод анализа автором не предлагается, что, однако не мешает нам ориентироваться на предложенные методы как на одну из возможных классификаций.

Стоит отметить, что вне зависимости от трактовки содержания понятия «лингвистический анализ» различными специалистами, он может использоваться с несколькими подходами. Выделяют лингвоцентрический, текстоцентрический, антропоцентрический и когнитивный подходы. Лингвоцентрический подход предполагает изучение функционирования языковых единиц и категорий в условиях художественного текста; в текстоцентрическом подходе текст рассматривается как целостный

завершенный объект исследований; антропоцентрический подход уделяет основное внимание интерпретации текста в аспекте его порождения и понимания; когнитивный подход предусматривает изучение концептов, содержащихся в тексте [1:25].

Таким образом, мы можем говорить о том, что виды лингвистического анализа выделяются в зависимости от объекта исследования: отдельные элементы текста, текст целиком, идеи и эстетика текста. Предмет исследования определяет подходы к лингвистическому анализу: лингвоцентрическому соответствуют языковые единицы, текстоцентрическому — сам текст, антропоцентрическому — создание и восприятие произведения и когнитивному — концепты текста.

Наличие определенных социальных функций, заложенных в текст автором еще на этапе его создания, позволяет говорить о потенциальной возможности применения лингвистического анализа текста для определения его читательского адреса. Можно выделить два пути применения данного метода: непосредственный и опосредованный. В первом случае требуется установить связи между языковыми элементами и читательскими предпочтениями; реализация подобных соотношений невозможна без создания базы данных, содержащей в себе возможные комбинации языковых единиц и относящихся к ним читательских адресов. Подобный проект крайне сложен для исполнения и потребует значительных материальных вложений.

Второй путь предполагает использование текстов с уже определенным читательским адресом в качестве эталона для определения читательского адреса текста, который еще не прошел читательской оценки. Можно предположить, что подобным образом можно не только выделять читательский адрес для еще неизданных произведений, но и уточнять его для произведений, уже известных широкой публике (например, при переиздании или разработке принципиально новой концепции издания).

Решение стоящей перед нами задачи требует выявления в тексте так называемого «имплицитного читателя» по литературоведческой терминологии. Н.Д. Тмарченко предлагает рассматривать три точки зрения на имплицитного читателя. Первая точка зрения заключается в определении имплицитного читателя как «идеального читателя» по Ю.М. Лотману [7] и Б.О. Корману [6]. Вторая точка зрения опирается на концепцию читателя-сотворца М.М. Бахтина [3]. И, наконец, третья точка зрения связана с постструктуралистскими теориями, в которых читатель заменяет творца [10:238], однако поскольку она в силу своей специфики может быть применена только к ограниченному кругу текстов, применять ее в нашем анализе мы не будем.

Традиционный подход к анализу текстов предполагает исследование только одного текста. В условиях, когда основной целью ставится изучение общих закономерностей функционирования текстов, такой подход не может считаться оптимальным. Предлагаемая нами методика предполагает анализ совокупности нескольких текстов.

Таким образом, для проведения анализа группы текста нам требуется провести поаспектный анализ каждого текста, а затем сопоставить каждый из

полученных результатов с результатами анализа того же типа внутри группы. Подобное сопоставление позволит выделить общие для всех текстов элементы и определить ключевые параметры для дальнейшего сравнения с другой группой.

Следующим этапом анализа является соотнесение результатов, полученных для каждой группы, между собой. Можно утверждать, что межгрупповые совпадения будут носить нерегулярный характер, поэтому подобная последовательность анализа позволит минимизировать случайные корреляции между группами.

Результаты, полученные в результате сопоставления двух групп текстов, определяют ключевые параметры для каждой из анализируемых групп, а также позволяют определять несвойственные для каждого из данных читательских адресов элементы.

Эффективность разработанной нами технологии определения читательского адреса была подтверждена путем выявления читательского адреса произведения П.Бормора «Игры демиургов», причем данные лингвистического анализа совпали с имеющимся статистическим материалом, позволили уточнить читательский адрес книги и дать некоторые рекомендации по подготовке издания анализируемого произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Бабенко Л.Г.** Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа.— М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004 .— 464 с.
2. **Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В.** Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика.— М.: Флинта: Наука, 2004 .— 496 с.
3. **Бахтин М.М.** Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук.— СПб.: Азбука, 2000 .— С. 249–298
4. **Болотнова Н.С.** Филологический анализ текста.— М.: Флинта: Наука, 2009 .— 520 с.
5. **Казарин Ю.В.** Филологический анализ поэтического текста.— М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004 .— 432 с.
6. **Корман Б.О.** Избранные труды по теории и истории литературы / Предисл. и составл. В.И. Чулкова.— Ижевск: изд-во Удм. ун-та, 1992 .— 236 с.
7. **Лотман Ю.М.** Об искусстве.— СПб.: Искусство-СПб, 1998. — 288 с.
8. **Николина Н.А.** Филологический анализ текста.— М.: Издательский центр «Академия», 2003 .— 256 с.
9. **Новиков Л.А.** Художественный анализ текста и его анализ.— М.: Рус.яз., 1988 .— 300 с.
10. **Тамарченко Н.Д.** Автор // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий.— М.: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008 .— С.11–14.
11. **Ушакова Т.Н.** Психология речи и языка. Психолингвистика // Психология XXI века / под ред. В.Н. Дружинина.— М., 2003 .— С. 353–396.
12. **Шанский Н.М.** Лингвистический анализ художественного текста.— Л.: Просвещение, 1990 .— 415 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА – ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУРСА «ЯЗЫК И ЭТИКА ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ»

Речевое поведение, культура речи определяют степень профессиональной компетенции человека. Знание правил речевого поведения и понимание его национальных и гендерных особенностей помогают при установлении контактов в деловой коммуникации. Рассматриваются требования к речевому поведению в деловом взаимодействии, национальные и гендерные особенности речевого поведения специалиста как важное и необходимое направление в курсе «Язык и этика делового общения».

Ключевые слова: речевое поведение, гендерные и национальные особенности, деловые контакты, общение, коммуникативные барьеры, профессиограмма.

Роль общения в человеческой жизни огромна. Успех специалиста зависит не только от его профессионализма, но и от его умения общаться с людьми, с которыми он работает. В современном мире расширяется сфера деловых контактов, повышается ценность личности, и немаловажное значение приобретает речевое поведение любого специалиста. Речевое поведение – сложное явление, и связано оно не только с личностными свойствами человека, но и с особенностями его воспитания, социальной и национальной средой, местом рождения и обучения, профессией, культурой. Речевое поведение, с одной стороны, стереотипно, а с другой – индивидуально в речевых проявлениях. «Новый словарь методических терминов» определяет речевое поведение как форму взаимодействия человека с окружающей средой, выраженную в речи, обусловленную ситуацией, задачей, условиями общения, коммуникативными потребностями, национально-культурной спецификой поведения участников общения.

Индикатором общей эрудиции человека, особенностей его интеллекта, мотивации поведения и эмоционального состояния является речевое поведение. Требования к речевому поведению в профессиональной сфере просты. Это – ответственность за каждое слово, выразительность речи, соблюдение норм речевого этикета, логичность высказывания, точность, естественность. Практически в каждой профессии речевое поведение является инструментом и условием успешности. В. И. Курбатов разработал коммуникативную профессиограмму. Эта профессиограмма показывает, что для успеха в профессиональной деятельности и корректировке речевого поведения специалист должен:

- знать речевой этикет и уметь им пользоваться;
- владеть техникой, логикой, культурой речи;
- правильно формулировать цели и задачи предстоящего общения;

- знать законы построения правильной, убедительной речи, владеть основами ораторского искусства;
- уметь организовать общение и управлять им;
- владеть навыками и приёмами делового общения, его тактикой и стратегией;
- уметь вести различные по характеру и цели варианты общения: беседу, собеседование, полемику, дискуссию, переговоры, совещание;
- иметь навыки аргументации своих доводов;
- владеть богатством языка;
- уметь словом проявить эмпатию, адаптировать партнёра или аудиторию к общению, корректировать ход общения.

Автор отмечает, что «это всего лишь малая толика чисто профессиональных навыков, без которых нет и не может быть профессионала. Умение говорить и быть понятым правильно, слышать и понимать самому, убеждать, создавая доверительные отношения, искренне сочувствовать – всё это важнейшие глубинные характеристики коммуникативной профиограммы» [3: 7-9].

В своей монографии Е. В. Харченко, анализируя учебники и учебные пособия для специалистов разного профиля, отмечает, что в них проблема профессионального общения либо игнорируется, либо даются положения, не учитывающие специфику деятельности. Исследователь делает вывод о том, что «в большинстве случаев пособия, ориентированные на обучение представителей коммуникативных профессий, практически не затрагивают такую важную область, как вербальное поведение профессионала, а в некоторых учебных пособиях ответственность за результат взаимодействия перекладывается на клиента, и даются рекомендации, как тот должен, а чаще, не должен себя вести» [10:24]. Однако именно на специалисте лежит ответственность за успешную коммуникацию и взаимодействие, т. к. это часть его профессиональных обязанностей. Проблема в том, что в настоящее время речевое поведение специалистов разного профиля не соответствует общепринятым нормам и требованиям. Неприятие вызывает не только лексика, но и собственно манера говорения, интонация, дикция, темп речи, громкость голоса. Речевое поведение учителей, медицинских работников, менеджеров, редакторов, чиновников, работников сферы обслуживания и многих других достаточно часто приводит к коммуникативной неудаче, непониманию и конфликту. Всё это в деловой коммуникации становится барьером.

Причины могут быть разные: особенности интеллекта, неодинаковое понимание предмета разговора, различный словарный запас, отсутствие единого понимания ситуации общения, некорректное речевое поведение и т.д.

Распространёнными ошибками в речевом поведении может быть и использование просторечной лексики, жаргонизмов, слов-паразитов, бедность лексических средств, нарушение лексической сочетаемости, речевая недостаточность или речевая избыточность, неверное использование синонимов, антонимов, омонимов, паронимов. Все эти ошибки приводят к

коммуникативному барьеру и негативной оценке речевого поведения. По мнению Е. В. Харченко, специфика взаимодействия людей разных профессий состоит:

- в специфике построения речевых стереотипов, осуществляемых в соответствии со стратегиями действий, которые формируются в профессиональном сознании;
- в специфике образов сознания, отражающих предметы конкретной корпоративной культуры;
- в учете этнокультурной специфики, которая во многом определяет нормы речевого поведения профессионала [10: 37-38].

Исследователь считает, что необходимы стандартные речевые формулы, которые позволят ввести фирменный стиль, выровнять общую культуру, т.к. именно отсутствие закреплённых деловых форм приводит к подбору фраз из бытовой речи, использованию просторечия. Всё это в результате приводит к барьеру в коммуникации. Появляется барьер из-за различий в речевом поведении как представителей одной культуры, так и представителей разных культур [9: 103-106].

Знание правил речевого поведения в своей стране и понимание национальных особенностей речевого поведения помогает при установлении контактов в деловом общении с зарубежными партнёрами. В каждой стране и у каждого народа есть своя система правил.

В. Овчинников в книге «Сакура и дуб» описывает особенности японского речевого поведения. В Японии придают большое значение подтексту и чаще намекают, а не декларируют, избегают судить о поступках и характере человека в целом, а делят его поведение на изолированные области, в каждой из которых могут быть свои правила. Японцы постоянно употребляют слово «хай» – да, но это слово далеко не всегда означает утверждение. Умение чётко, ясно, прямолинейно выражать свои мысли несовместимо с японским представлением о вежливости и учтивости.

Подтексту придают большое значение и англичане. Английские традиции предписывают сдержанность в суждениях как знак уважения к собеседнику, который может придерживаться другого мнения. Как и японцы, англичане избегают категоричных утверждений или отрицаний. Они используют конструкции «мне кажется», «я думаю», «возможно, я не прав».

Т. В. Ларина отмечает, что англичане предпочитают в общении «*Small talk*» – бессодержательный разговор, поверхностное, неоткровенное общение, которое используется для заполнения пауз, создания доброжелательной психологической атмосферы, установления контакта [4: 77]. По мнению В. В. Фениной, именно в таком типе общения реализуются важные культурные ценности англичан – дистантность и недоговорённость [8: 77].

Для американского речевого поведения характерна открытость, преувеличение и эмоциональность. Британский лингвист Р. Д. Льюис приводит интересные примеры сопоставления выражения одной и той же мысли американцами и британцами [5: 242].

Американцы

«У Джека «поедет крыша» от вашего предложения».

«Вы, наверно, шутите?»

«Это прекрасный сценарий».

«Бухгалтерия сведет меня с ума».

«Меня загнали в угол».

«Мы ошарашили потребителей ценниками».

«Ради этого он из кожи вылезет».

Британцы

«Наш начальник может не согласиться с этим».

«Хм, это интересная идея»
(несогласие)

«Можно найти способ, как это сделать».

«Бухгалтеры будут сопротивляться».

«У меня нет другого выбора».

«Мы слишком завысили цену на товар».

«Он сделает все возможное, чтобы добиться успеха».

Выражение американцев «отложить предложение» (*«tabling a proposal»*), означает, что они хотят отменить решение, в то время как англичане понимают это выражение как сигнал к немедленным действиям. Если англичане обещают что-либо «к концу дня» (*«by the end of the day»*), это значит, что дело будет выполнено не в течение 24 часов, а тогда, когда они завершат свою работу [7: 32-33].

Французы любят конкретность, точность, ясность, на французском языке трудно замаскировать мысль.

Русский язык отличает богатство лексического состава, эмоциональность, большое количество уменьшительно-ласкательных суффиксов, разнообразие языковых средств для выражения оттенков отношения к миру, стране, семье, людям. При этом русскому языку свойственна категоричность в суждениях, императивность.

В русском речевом поведении употребительны формулы: *Дайте / Сделайте / Читайте / Пишите / Выполняйте*.

Для актуализации вежливости между говорящими и снижения категоричности высказывания существует ряд языковых средств: «*пожалуйста*», формы «*ты – вы*», преуменьшение: «*чуть-чуть*», «*на минутку*». Могут быть вопросительные высказывания: «*Не могли бы Вы передать мне документы?*»

Для русских характерными ответами на вопрос: «*Как дела?*» являются: «*Ничего*» / «*Нормально*» / «*Все в порядке*» / «*Хорошо*».

В русском языке распространены слова со значением «долженствования», «необходимости», «вынужденности»: *Я должен* (вместо «*хотел бы*»), *Мне необходимо* (вместо «*предпочел бы*»), *нужно* (вместо «*желательно*»).

В деловой коммуникации также должны учитываться и гендерные особенности речевого поведения.

Гендер – различия в поведении и ролевых моделях женщины и мужчины. Мужская ролевая модель ориентирована на признание, автономию,

самостоятельность. Женская – на социальную компетентность, способность устанавливать и поддерживать отношения.

Стереотипы поведения мужчин и женщин формировались столетиями. Мужской стиль поведения связан с решительностью, активностью, целеустремленностью. Женский стереотип поведения – эмоциональность, чувствительность. В связи с этими стереотипами мальчиков воспитывали, прививая им такие качества, как сила, настойчивость, уверенность в своих силах, а девочек учили быть нежными, заботливыми, послушными, кроткими. Жизнь в настоящее время изменилась, но стереотипы оказали заметное влияние на взаимоотношения в деловой коммуникации.

Представляют большой интерес исследования речевого поведения женщин и мужчин в профессиональной коммуникации. В результате длительной работы лингвистов по исследованию гендерной специфики профессионального общения установлено, что мужчины реже согласны с критикой, чаще прибегают к иронии, ссылкам на авторитеты, используют меньше речевых средств, выражающих неуверенность, и в результате производят впечатление более компетентных и уверенных в себе. В публичной сфере мужчины злоупотребляют временем для вербальной самопрезентации, и там, где речь формирует статус, мужчины говорят больше [2].

Исследователи отмечают, что для женского речевого поведения характерна вежливость, мягкость, отсутствие доминантности. Для женщин больше характерна реализация косвенных ответов, переспросы, отрицательные конструкции. Процесс разговора важнее его результата. В их речи часто присутствуют уменьшительно-ласкательные суффиксы, восклицательные предложения. Они уделяют большее внимание манере, тону, стилю общения, используют в качестве аргументов примеры из личной жизни и жизни знакомых. Женская речь, по мнению исследователей, более эмоциональна, в ней множество сравнений, гипербол [1].

Рассказывая о чем-либо, женщины приводят многочисленные, по мнению мужчин, детали и подробности, несмотря на то, что сами предложения короче и многочисленнее. Отмечается также большое разнообразие речи в интонационном плане.

В письменной речи женщины используют множество вводных слов и модальных конструкций, выражающих различную степень неуверенности и предположительности (может быть, по-видимому, по-моему, вероятно, возможно).

Они склонны к употреблению стилистически окрашенных слов, книжной лексики. Также используют коннотативные нейтральные слова и выражения, эвфемизмы. Достаточно часто встречаются в речи конструкции *наречие + наречие* (очень хорошо, совершенно изумительно).

Активно используются разнообразные знаки препинания. В целом письменная речь женщин имеет высокую эмоциональную окраску [1].

В мужском речевом поведении общение ориентировано на результат, на принятие решения. Они склонны к диалогу в общении, любят поспорить, демонстрируя компетентность и доказывая свою правоту. Мужчины

предпочитают логику и факты, категоричность формулировок, безапелляционный тон, избегают эмоциональных разговоров. В устной речи большее внимание уделяют не форме речи, а ее содержанию. Ассоциативные ряды в мужской речи короче и рациональнее женских, вопросы используются в два-три раза реже, чем у женщин. Также мужчины плохо понимают подтекст и намеки, иронию в свой адрес, слабо различают интонационные оттенки оформления речи.

В письменной речи мужчины используют большое количество абстрактных существительных, часто употребляют вводные слова, имеющие значение констатации (очевидно, несомненно, конечно).

При передаче эмоций в мужской речи больше однообразных лексических приемов, сниженной лексики, несоответствия знаков препинания эмоциональному накалу речи [1].

Несмотря на то, что различия между речью мужчин и женщин не столь значительны, не проявляют себя в любом речевом акте и не являются определяющим фактором коммуникации, они могут быть причиной речевых конфликтов в межгендерном общении. Причинами этих конфликтов могут быть: вербальная агрессия, изменение темы разговора, разное понимание подтекста, разное значение вопросительной интонации, разные подходы к обсуждению аргументов.

Изучение особенностей речевого поведения специалистов различного профиля, национальных и гендерных особенностей речевого поведения помогают студентам понять специфику делового общения, так как от культуры общения в целом и речевого поведения специалиста в частности во многом зависит эффективность, успешность профессиональной деятельности и микроклимат в коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н.** Особенности мужской и женской речи//Русский язык в его функционировании/Под ред. Е.А. Земской и Д.Н. Шмелева. М., 1993. – С.96-136.
2. **Коатс Дж.** Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык. М., 2005. – С.96-223.
3. **Курбатов В.И.** Стратегия делового успеха. Учебное пособие для студ. вузов. – Ростов-н/Д: Феникс, 1995. – 416 с.
4. **Ларина Т.В.** Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур. 2009. – 516 с.
5. **Льюис Р.Д.** Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ – 2-е изд. – М.: Дело, 2001. – 448 с.
6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
7. **Стровский Л. Е.** Кросс-культурные коммуникации в международных экономических отношениях: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2002. – 62 с.
8. **Фенина В. В.** Речевые жанры и светская беседа в англо-американской и русской культурах. Автореф. дисс... канд. филол. наук, Саратов, 2005. – 20 с.
9. **Харченко Е. В.** Моделирование речевого поведения в профессиональном общении // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. –2006– № 6(61) – С. 103-106.
10. **Харченко Е.В.** Модели речевого поведения в профессиональном общении. – Челябинск, 2009. – 336 с.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ
ТЕАТРАЛЬНЫХ ПОСТАНОВОК

В статье обсуждается метод изучения английского языка с помощью театральных постановок и рассказывается о практическом опыте применения данной методики на физическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета. Неоспоримым достоинством данного метода является резкое повышение мотивации студентов, что, в свою очередь, ведет к значительному росту эффективности изучения иностранного языка.

Ключевые слова: театральная постановка, эффективность обучения, мотивация, драматизация, английский язык.

На протяжении уже многих десятилетий педагоги и психологи неустанно ищут новые эффективные методы преподавания иностранных языков, которые бы способствовали более быстрому и легкому усвоению языкового материала и его активизации при оперировании в различных жизненных ситуациях. При этом, однако, не секрет, что, несмотря на все инновационные коммуникативные методики, получившие большое распространение в последние годы, все, что происходит на занятии при изучении иностранного языка, в большинстве случаев структурировано и находится под строгим контролем преподавателя. Как правило, подобного рода методики основываются на определенных ожидаемых (или предсказуемых) результатах, для достижения которых прилагаются значительные усилия и которые, в свою очередь, могут быть оценены с помощью тестов или экзаменов.

В то же время неоспоримым является и тот факт, что языки изучаются не только путем прямого приложения усилий. Важную роль играют и такие факторы, как удовольствие (например, прослушивание песен на иностранном языке), физическая деятельность (занятия спортом, танцами и участие в международных соревнованиях), межличностные взаимоотношения и др. Все это способствует так называемому “flow state” [1], когда язык как бы «втекает» в обучающегося при абсолютном минимуме затраченных усилий.

Одним из способов обеспечить подобное «проникновение» языка является метод обучения иностранным языкам с использованием театрализованных постановок. Неверно полагать, что драматизация и игровые моменты интересны лишь детям или тинэйджерам. Студенты, вчерашние школьники, устают от однообразия и монотонности, драматизация же помогает сделать процесс обучения увлекательным и интересным. Она способствует развитию творческих способностей, применению их на практике, развитию мышления, самостоятельности и познавательной активности. Как показал наш опыт, неоспоримым достоинством этого метода является резкое повышение

мотивации обучающихся. Важно отметить, что вопрос мотивации встает особенно остро, когда речь идет о студентах неязыковых специальностей вузов, в частности, таких специализаций как физика и математика. Как правило, студенты, выбравшие естественнонаучные или технические специальности, до поступления в университет не уделяют достаточного внимания изучению иностранного языка и не имеют сильного желания его изучать, имея более приоритетные области. Участвовать же в постановках хотят, как правило, все. При этом высокая положительная мотивация играет роль компенсаторного фактора в случае недостаточного запаса требуемых знаний, умений и навыков.

При создании студенческого театра на английском языке “PhysFac Theatre” на физическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета мы ставили перед собой следующие цели, ориентируясь при этом на общеевропейские компетенции владения языком (Common European Framework of Reference for Languages, level B1, Independent User):

1. Сформировать у студентов навыки общения на иностранном языке;
2. Научить их пользоваться иностранным языком для достижения своих целей: умению описывать свои мысли, чувства и стремления; общаться в большинстве реально возникающих жизненных ситуаций; излагать и обосновывать свое мнение;
3. Расширить социокультурный уровень студентов-физиков; пробудить интерес к жизни и культуре стран изучаемого языка;

В качестве эксперимента нами была осуществлена постановка пьесы (Рис.1).

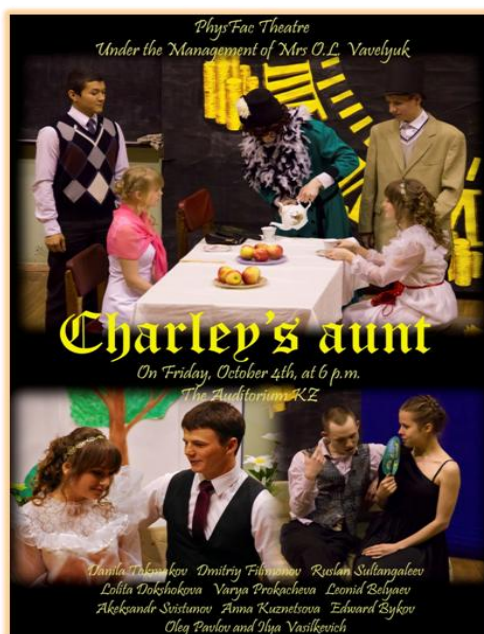


Рис.1. Афиша спектакля британского драматурга Брэндона Томаса «Тетушка Чарли» (Brandon Thomas “Charley’s aunt)

Выбор пьесы имеет немаловажное значение, поскольку одной из основных задач, стоящих перед преподавателем, является задача научить

студентов ситуативно-адекватному использованию лексико-грамматического материала. Это означает, что текст должен моделировать разнообразные жизненные ситуации, способствовать тому, чтобы в памяти прочно фиксировались структурно-семантические особенности тренируемых речевых образцов, тем самым развивая у студентов способности ситуативного переноса, иначе говоря, их умения использовать заученные речевые образцы в ситуации реального общения. В этом смысле предпочтительнее всего использовать небольшие по объему современные пьесы, комедии или детективы, которые бы содержали современную лексику, отвечающую потребностям повседневного общения. В связи с тем, что интерес к данному методу (обучение через драматизацию) в последние годы растет, появляются и специализированные издания, содержащие различные скетчи и пьесы для постановки при обучении английскому языку [2]. Однако, возможно и обращение к классическому, проверенному временем, репертуару. Постановка таких пьес, несомненно, требует бóльших усилий со стороны как преподавателя, так и студентов, поскольку зачастую возникает необходимость адаптации реплик персонажей и/или их перефразирования. Другими словами, требует усилий по совмещению заданных лексико-грамматических структур и реальных ситуаций.

Хочется подчеркнуть, что одним из важнейших моментов при использовании метода, на наш взгляд, является то, что ранее пассивные студенты, считающие, что овладение английским языком представляет для них непосильную задачу («Десять лет учу, а все равно не знаю»), коренным образом меняют свое отношение к изучению языка. Во время подготовки и проведения занятий-репетиций такие студенты попадают в дружескую атмосферу непринужденного общения, и неожиданно для себя стремятся внести свой вклад в общее дело, что естественным образом требует от них применения знаний и умений, полученных во время занятий по иностранному языку. При этом значительно повышается самооценка студентов, исчезает неуверенность в себе, уходит страх допустить ошибку, отступает смущение перед публичным выступлением. Кроме того, подобная совместная деятельность преподавателя и студентов способствует укреплению межличностных контактов, растет доверие к преподавателю как старшему товарищу, к которому можно обратиться за советом и в случае сложной жизненной ситуации. Тем самым, речь идет уже не только о преподавании предмета, но и о воспитании личности.

Обучение через театр включало в себя и традиционные элементы: введение понятия о функциях языка, анализ грамматических структур, запоминание лексических единиц, обучение переводу. В последнее время при переходе на учебники, написанные англоязычными авторами, перевод все чаще необоснованно исключается при активизации лексико-грамматического материала. Хотя именно перевод требует максимальной концентрации усилий студента и является той самой лакмусовой бумажкой, которая позволяет проверить, насколько прочно студенты овладели материалом и научились избегать типичных ошибок. Предлагаемые

студентам задания по тексту пьесы включали в себя следующие задания: ответить на вопросы по тексту, объяснить своими словами происходящую ситуацию (парафраз), составить свои предложения, используя фразы и слова из текста, перевести ремарки персонажей в косвенную речь, составить вопросы к тексту и т.д. [3].

Важное отличие при таком подходе состоит в том, что студент, несмотря на то, что он выполняет, казалось бы, те же самые упражнения, что и на обычных занятиях в аудитории, вдруг обретает новый статус, его роль меняется, он становится актером, а преподаватель режиссером. Напряженная атмосфера аудитории исчезает, не преподаватель исправляет ошибки, а режиссер помогает актеру научиться говорить и говорить правильно на иностранном языке.

Как известно, одним из самых важных и в то же время сложных видов речевой деятельности является аудирование. Участвуя в спектакле, студенты учатся слушать и понимать друг друга. Помимо самих артистов это важно и полезно зрителям, поскольку любая дополнительная возможность в практике аудирования полезна, при этом сценическое действие помогает понять смысл происходящего, в результате у зрителей развивается языковая догадка. Кроме того, сцена приучает к четкой речи, правильно оформленной грамматически, интонационно и фонетически. Большую помощь здесь оказывает и предварительный просмотр спектаклей или фильмов, поставленных носителями языка. Так, в нашем случае, неопределимую роль сыграл снятый по пьесе в 1941 году фильм британского режиссера Арчибалдо Майо с одноименным названием.

Итак, внедрение данной методики показало, что использование театральных постановок при обучении иностранному, в частности, английскому, языку повышает мотивацию к изучению языка и способствует развитию коммуникативных языковых навыков, а именно: позволяет обогатить и активизировать лексический запас; освоить и закрепить в речи изученный грамматический материал; скорректировать произношение и интонацию, сформировать фонематический слух; повысить языковую компетенцию; развить творческие способности и воображение, тем самым выполняя еще и воспитательные задачи.

В заключение отметим, что поскольку конечной целью постановки является не создание театрального шедевра, а вовлечение студентов в творческий процесс обучения языку, то преподавателям не стоит опасаться показаться непрофессиональными с точки зрения режиссуры и драматургии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Wilson K.** Drama and Improvisation. – Oxford: University Press, 2008. – 126 p.
2. **Puchta H., Gerngross G., Devitt M.** Get on Stage! – Helbling Languages, 2012. – 225 p.
3. **Арбекова Т.И.** Пособие по развитию навыков устной речи на английском языке. – М.: Высшая школа, 1984. – 207 с.

СОСТАВЛЕНИЕ ТЕСТОВ
КАК МЕТОД ЗАКРЕПЛЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Статья посвящена нестандартному использованию тестовой методики, в частности, составлению студентами вопросов к пройденному материалу в форме теста. Данная методика позволяет: подготовиться к контрольному тестированию; «вынужденно» повторить пройденный материал; самостоятельно изучить дополнительный материал по пройденным темам. Повторению и закреплению изученного материала также способствует обсуждение результатов проведенного тестирования. Высокие показатели в усвоении учебного материала подтверждаются контрольным тестированием.

Ключевые слова: тестовые технологии, закрепление учебного материала, творческая работа студентов.

В рамках модернизации учебного процесса на современном этапе особое внимание уделяется развитию системы тестирования и тестовых технологий как методов контроля качества подготовки обучающихся. Обычно тесты готовят преподаватели на этапе разработки программы или методических рекомендаций по своей дисциплине. Мы включили в данный процесс еще и студентов. Для этого было несколько оснований. Первое, что натолкнуло нас на данную идею – исследование специалистов в области педагогической физиологии. По их оценкам, эффективность различных режимов обучения распределяется следующим образом [2]:

- чтение текстового материала – 10 %
- восприятие информации на слух – 20 %
- восприятие визуальной информации – 30 %
- сочетание визуальной и аудио информации – 50 %
- обсуждение информации с другими – 70 %
- данные, полученные на основе собственного опыта – 80 %
- объяснение учебного материала другому – 90 %.

В разное время, пытаясь добиться эффективности обучения, мы уже использовали некоторые из этих режимов. Так, например, разрешалось выполнение творческих заданий в паре, что заметно повышало их результат. Но самых высоких показателей в усвоении учебного материала дало выполнение задания по составлению вопросов к пройденному материалу в форме теста.

Кроме этого, попутно были решены еще несколько проблем:

- подготовка студентов к контрольному тестированию;
- «вынужденное» повторение студентами пройденного материала;
- самостоятельное изучение дополнительного материала по пройденным темам.

При подготовке творческого задания по составлению тестов учитывались требования, которых придерживается большинство разработчиков, в частности, В.С. Аванесов [1], М.Б. Чельшкова [4]. Исходя из них, всем студентам было выдано одинаковое домашнее задание:

– Используя лекции и дополнительную литературу, подготовить тесты по изучаемой дисциплине (или по отдельным темам).

– Тестов должно быть не менее двадцати пяти, в каждом – три варианта ответа с единственным правильным.

– Задания должны быть краткими и сформулированы в виде вопроса.

– Тесты должны быть самостоятельными, не дублировать друг друга.

– Ответы не должны вызывать тупиковых ситуаций.

– Недопустимы вопросы, содержащие умышленные «подвохи».

– Тесты должны быть выполнены по предлагаемому шаблону.

Выполненные студентами работы были нами проанализированы, и на их основе составлен сводный тест, при этом использовались самые грамотные и оригинальные задания. Была унифицирована форма и стилистика теста. А также учтено то, чтобы в его заданиях как можно более полно отражался пройденный материал. Подготовленные таким образом тесты были использованы для проведения устного тестирования студентов, после которого были даны и обоснованы правильные ответы.

Как уже было сказано, подобная методика преследует несколько целей. И самая главная из них, которая, несомненно, достигается, – это повторение студентами пройденного материала, совершенно необходимое для составления тестов и для ответов на них. Повторению и закреплению изученного материала также способствует обсуждение результатов проведенного тестирования.

Тестологи утверждают [4], что объективность тестов зависит от качества тестовых материалов, и в этой связи настаивают на обязательной сертификации тестов, используемых в учебном процессе, особенно при итоговом контроле. Мы не можем согласиться с однозначностью данной позиции, хотя бы на том основании, что в случае использования в учебном процессе лишь сертифицированных тестов, до сих пор не было бы возможным тестирование по большинству специальных дисциплин, т.к. они не имеют сертифицированных тестов.

Вместе с тем, составление тестов преподавателями не только приветствуется, но и на многих кафедрах является обязанностью, о чем писалось выше. Преимущество такого подхода, на наш взгляд, бесспорно, так как при этом появляется возможность использования тестов не только в качестве контроля знания, но и в усвоении и закреплении учебного материала.

Отдельно стоит сказать о результатах работы студентов по составлению тестов. В самом общем виде она складывалась из оценки выполнения задания, предложенного преподавателем, и оценки, насколько полно отражен в тестах учебный материал. Первая часть просчитывалась легко – так как оценивались формальные требования, предъявляемые к

составлению тестов. Что касается их содержательной части, для ее оценки мы поэтапно рассматривали, насколько отражен в тестах пройденный учебный материал и как сформулированы задания, ответы на них.

В оценке тестов самая главная сложность – ее объективность. Мы не нашли всеобъемлющих критериев этой оценки, тестирование оценивалось нами по двухбалльной шкале: «удовлетворительно» (предъявляемым требованиям соответствуют более 75% тестов) и «неудовлетворительно».

Результативность описанной выше методики использования составления тестов в качестве закрепления учебного материала проверялась нами методом тестирования. Одни и те же итоговые тесты по дисциплине «Редакторская подготовка периодических изданий» (подготовленные преподавателем) были даны студентам, которые составляли тесты, и студентам, с которыми проводились только семинарские занятия.

Тест оценивался по немного видоизмененной шкале, предложенной В.А. Скакуном [3]: коэффициент $> 0,9$ – «отлично»; коэффициент $0,8...0,9$ – «хорошо»; коэффициент $0,7...0,8$ – «удовлетворительно»; коэффициент $< 0,7$ – «неудовлетворительно». Результат оказался следующим. Половина группы, в которой перед тестированием была проведена творческая работа по составлению тестов, справилась с контрольным тестированием на «отлично». Еще 40% студентов этой группы получили оценку «хорошо». Не было ни одной удовлетворительной оценки. И только 10% группы получили оценку «неудовлетворительно». После сравнения этих итогов с итогами творческого задания было выяснено, что это те же студенты, что не справились с составлением тестов.

Совсем иные итоги оказались в группе, не выполнявшей творческого задания. В ней не было ни одного отличного ответа. Остальные оценки распределились следующим образом: 8% группы получили «хорошо»; 64% – «удовлетворительно»; 28% – «неудовлетворительно».

Сравнивая результаты в двух контрольных группах, мы можем сделать вывод, что проведение творческой работы по составлению тестов способствует закреплению изученного материала. При этом стоит напомнить, что в качестве *контрольных* были использованы тесты, составленные преподавателем, и в них не вошли задания из тестов, подготовленных студентами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Аванесов В.С.** Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: Пособие для профессорско-преподавательского состава высшей школы. – М.: МГТА, 1995. – 95 с.
2. **Гультяев А.К.** Macromedia Authorware 6.0. Разработка мультимедийных учебных курсов. – СПб.: Учитель и ученик: КОРОНА принт, 2002. – 400 с.
3. **Скакун В.А.** Методика преподавания специальных и общетехнических предметов (в схемах и таблицах). – М., Издательский центр «Академия», 2005. – 128 с.
4. **Челышкова М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие. – М., 2002. – 432 с.

**ГАЗЕТНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Рассматривается вопрос о месте газетно-публицистического текста при обучении русскому языку и его значении в аккультурации иностранных учащихся, формулируются основные требования к публицистическому тексту с точки зрения лингвострановедения. Речь идет о включении элементов страноведения в преподавание русского языка как иностранного, учитывая соединение в учебном процессе языка и сведений из сферы национальной культуры и политики.

Ключевые слова: текст, газета, публицистика, страноведение, иностранный учащийся, жанр, требования.

Кардинальные социально-политические и экономические изменения в российском обществе, современные общественные и государственные реалии, состояние высшего образования, которое характеризуется постоянными динамичными переменами, выдвигают задачу повышения и развития гуманитарной культуры общества в целом и, в частности, общегуманитарной подготовки студентов.

Большинство иностранных учащихся интересуется общественно-политическими событиями, происходящими в мире. Важным побуждающим мотивом изучения русского языка у иностранных учащихся является желание ближе познакомиться с проблемами внутренней жизни страны изучаемого языка, ее экономикой, и историей, традициями, накопленными культурными ценностями, поскольку «две национальные культуры никогда не совпадают полностью, это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов» [1:30].

Современное состояние российской истории сложно и многогранно, что объективно отражается в языке. За последние годы русский язык приобрел огромное количество новых слов и устойчивых сочетаний, которые потоком хлынули на страницы многочисленных публицистических изданий и прессы. Многие из них носят интернациональный характер, другие воспринимаются как исключительно российские реалии, требующие специального комментария. В связи с этим лингвострановедческая работа, необходимая ранее при комментации советизмов и старых слов-реалий, также приобретает значимость.

Проблеме отбора и презентации лингвострановедческого материала в процессе обучения русскому языку как иностранному уделяется большое внимание методистов. Этому посвящен целый ряд публикаций, страноведческая проблема обсуждается на различных международных конференциях, конгрессах, симпозиумах, значительное место отводится ей в

работе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ).

Как известно, основной принцип и цель лингвострановедческой работы со студентами-иностранцами – не только совершенствование речи, но и усвоение знаний страноведческого характера, которые наилучшим образом помогают ориентироваться в новой среде. Представляется, что в настоящее время язык газетной публицистики наиболее ярко отражает все процессы, происходящие в обществе и сознании российских граждан, что особенно важно при лингвострановедческой работе [3].

Существуют различные формы подачи страноведческого материала, и, безусловно, первостепенную роль в этом играют тексты. Именно текст является исходной единицей в организации учебного материала. Задача преподавателя-русиста научить иностранных студентов, стажеров, аспирантов читать и понимать информацию, предоставляемую СМИ, в частности, газетной публицистикой.

С позиций лингвострановедения выделяют три жанра текстов: 1) информирующие тексты, справочные, энциклопедического характера, которые предполагают безэмоциональное, фотографическое изложение материала; 2) тексты публицистического характера с яркой, образной передачей фактов; 3) художественные тексты.

Все жанры не исключают, а дополняют друг друга.

При отборе публицистических текстов страноведческие и языковые задачи должны решаться комплексно с учетом определенных требований:

- учебно-методическая целесообразность;
- учет интересов учащихся;
- учет национальных особенностей адресата;
- мотивированная необходимость лингвострановедческих знаний;
- страноведческое наполнение (информация должна быть не национально оригинальной, а страноведчески ценной);
- учет фоновых знаний учащихся;
- типичность отбираемого текстового материала;
- современность сведений, представляемых в тексте;
- следование принципу актуального историзма в подаче материала, отражающего наследие прошлого.

В публицистических текстах допустима двусторонняя информация (и положительные, и отрицательные факты). Преподаватель постепенно приводит иностранных студентов к эксплицитным и имплицитным выводам. Задача коммуникатора, опираясь на национально обусловленную информацию, разрушить неадекватные представления о России, так как дисбаланс представлений реципиента приводит к дискомфорту.

Условия языковой среды позволяют увеличить страноведческий материал изучаемой темы. Поэтому не только языковая форма должна быть в центре внимания преподавателя русского языка как иностранного, но и страноведческий аспект – правильное построение фраз в содержательном

отношении, понимание явной и скрытой проблемы – должен стать неотъемлемым элементом учебного процесса. Часто иностранный студент, читая и понимая каждое слово текста, все же не воспринимает авторский замысел, позицию автора. И причину этому нужно искать не в слабом владении русским языком, а в отсутствии страноведческих фоновых знаний. А ведь именно на них ориентируются в своей работе писатель-публицист, журналист.

Для языковой работы должны отбираться тексты, отвечающие следующим критериям: доступное, яркое информирование учащегося о важнейших событиях и фактах жизни страны изучаемого языка (информативная функция); формирование объективного отношения к событиям и фактам (функция воздействия); фотографичность и образность как две стороны одного текста.

Соблюдение этих требований должно обеспечивать максимальную эффективность акта коммуникации, формирование страноведческих знаний, успешное решение общеобразовательных и эстетических задач обучения.

В преподавании иностранным студентам должны быть задействованы вузовские, а не школьные формы работы. Не развитие памяти, а требование активно мыслить – вот задача преподавателя. Комментированное чтение не всегда себя оправдывает, студент должен больше работать самостоятельно. Язык – это сама действительность, процесс, а не только фиксация, продукт, система. Поэтому и публицистический текст должен быть проблемно-обзорным, объективно-фактологическим. Все это даст возможность реализовать одну из основных целей обучения – формирование у изучающих русский язык как иностранный системы представлений о русской национальной культуре и общественной жизни современной России в процессе изучения языка и формирование коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через адекватное понимание текстов на изучаемом языке [4: 4].

Прежде чем приступить к чтению текста, необходимо привести в порядок те разрозненные сведения, которыми располагает студент, целенаправленно подготовить его к полному и правильному восприятию отобранного материала. Обучение чтению российской прессы с учетом лингвострановедческого аспекта способствует повышению мотивации иностранных учащихся в изучении русского языка в целом.

Постоянное совершенствование учебного процесса, поиск новых форм работы является неотъемлемой частью улучшения качества подготовки специалистов для зарубежных стран.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** «Язык и культура»: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методич. руководство. – М., 1990. – 246 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. II сертификац. уровень. Общее владение. Москва – Санкт-Петербург, «Златоуст», 2002. – 56 с.
3. **Костомаров В.Г.** Языковой вкус эпохи. «Златоуст», Санкт-Петербург, 1999. – 280 с.
4. **Веренич Т.К., Еремина Е.В., Смиронова Т.Л., Чистова Е.В.** Лингвострановедение России: Учебное пособие. / Издательство: Сибирского федерального университета – Красноярск, 2011. – 206 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ

Необходимость соответствовать международным стандартам в вузовском образовании, воспитывать самостоятельную творческую личность влечет за собой интенсификацию учебной деятельности студентов и преподавателей, поиск и разработку новых методик обучения российских и иностранных студентов. В статье рассмотрены проблемы отбора и организации языкового материала при обучении иностранных студентов аудированию лекций по специальности. Предложена методика работы с аудиотекстом.

Ключевые слова: аудирование, аудитор, научный стиль, аудиотекст, микротемы, коммуникативная задача.

Включение русского языка в состав европейской системы обучения иностранным языкам является свидетельством интеграции России в международное экономическое и единое образовательное пространство, что требует осмысления модели специалиста, осмысления процесса обучения и его методик, в частности, методик обучения иностранных студентов разным видам речевой деятельности на русском языке.

В связи с этим в последние годы остро стоит вопрос о создании нового поколения учебников по русскому языку для иностранных граждан. Такая потребность возникла и в результате появления нового контингента иностранных учащихся – магистров и студентов включенной формы обучения, приезжающих в российские вузы по безвалютному обмену на один или два семестра после получения диплома бакалавра в своей стране.

Как показывает практика аудиторной работы, наибольшие трудности возникают у иностранных студентов в понимании при слушании лекций, записи прослушанного материала по специальным дисциплинам.

Инновационный подход применительно к процессу обучения аудированию лекций по специальности состоит в скорейшем преодолении трудностей восприятия иностранными студентами включенной формы обучения терминологической лексики, номинативного характера научного стиля речи, большого количества сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, межфразовых средств связи и способов соединения частей типовых фрагментов лекции.

Аудирование в силу своих особенностей является значительно более трудоемким способом получения информации, особенно на иностранном языке.

Трудности связаны, с одной стороны, с напряженной работой психики (слуховой анализатор имеет меньшую пропускную способность, чем зрительный; характерными чертами слуховой рецепции являются ее кратковременность, однократность и необратимость). С другой стороны,

трудности связаны с рядом неблагоприятных условий, таких как: однократность предъявления; звучащий текст поступает последовательно, и реципиент лишен возможности повторного прослушивания; аудитор не может изменить темп, предложенный ему говорящим; не может сделать паузу, как это делается при чтении.

Реципиенту при аудировании необходимо производить такие мыслительные операции, как анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, сравнение и различие, установление причинно-следственных отношений, обобщение. Аудирование вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего, что необходимо учитывать при разработке системы обучения и отбора аудиотекстов.

Трудности аудирования лекций по специальным дисциплинам связаны и с особенностями научного стиля речи. Лекции присущи многие специфические черты научного стиля, например, наличие глагольно-именных сочетаний, преобладание форм родительного падежа, большое количество сложных предложений, использование развернутых распространенных предложений, обобщенность и отвлеченность при употреблении глагола.

Большую частотность в лекционных курсах по техническим дисциплинам приобретают определенно-личные предложения. Использование определенно-личных конструкций способствует лучшему восприятию и пониманию содержания лекции. Это, в первую очередь, связано с необходимостью обращения лектора к аудитории.

«Видите, таким образом, что наше дифференциальное уравнение автоматически отбирает следующие допустимые значения E :» [3:111].

«Теперь вам интересно, какой вид имеют волновые функции, относящиеся к характеристическим значениям E , и способны ли они объяснить какие-либо экспериментальные факты» [3:111].

«Рассмотрим теперь с помощью волновой механики случай, недоступный обычной механике, а именно случай, который характеризовался как движение электрона в атоме водорода. Как нам приступить к такой проблеме?» [3:108].

«Вернемся теперь к общей функции (15) и спросим, можно ли величине ___ приписать определенное физическое значение, чтобы объяснить световое излучение частоты $\nu_{kk}=\nu_k$ » [3:114].

По нашим наблюдениям, именно обращение лектора к аудитории, использование лектором повторов, вопросов существенно облегчает учащимся понимание лекции.

В лекционных курсах по техническим дисциплинам большое место занимают лексико-грамматические средства сцепления предложений и частей лекции. Работе над ними потребуются уделить достаточное внимание. Это будет иметь значение, с одной стороны, для умения извлекать основную и дополнительную информацию, а с другой – для работы над логикой и композиционным построением высказывания. Такие умения могут быть экстраполированы на умение составлять собственное монологическое

высказывание (в естественных учебных ситуациях – на практическом занятии, в лаборатории, на зачете, экзамене, защите курсовой, дипломной работы и др.).

Определенные трудности в понимании лекционного материала вызывает у иностранных учащихся плохое знание связочных средств сцепления предложений и частей лекции, а также неразграничение их принадлежности к разным типам речи (описание, объяснение, рассуждение).

Из лексико-грамматических средств сцепления предложений во фрагментах лекций с преобладанием описания встречаются сочетания существительного с местоимением «такой» («Поэтому в цепь вводят согласующий элемент. Таким элементом обычно является согласующий трансформатор») и лексические повторы, выраженные местоимениями третьего лица («Существенное влияние на величину пороговой плотности тока оказывают посторонние примеси и различные дефекты кристаллической решетки материала излучающего диода. Они увеличивают вероятность релаксационных безызлучательных переходов...» [1:267]).

Во фрагментах лекций с преобладанием объяснения в качестве связочных средств выступает повтор в разных формах:

а) выраженный указательными местоимениями тот, этот («Увеличение напряжения прекращается, когда луч достигает крайнего правого положения. После этого напряжение начинает очень быстро уменьшаться, падая до нуля, и луч также быстро перебрасывается в противоположное – крайне левое – положение»);

б) повтор главного слова в заменителе («В большинстве случаев наиболее удобно синхронизировать развертку исследуемым сигналом. Если же этот сигнал недостаточен по амплитуде или непригоден по форме для синхронизации, то используется внешнее напряжение. Это внешнее напряжение должно быть синхронным с исследуемым сигналом»);

в) совпадение заменителя с главным словом по смыслу, но отличие от него грамматическое, как от другой части речи («Ослабление сигнала измеряется в децибелах. Измеряемый сигнал проходит последовательно через оба блока – усилитель и аттенуатор») [3:125].

Во фрагментах лекций с преобладанием рассуждения и объяснения часто используются синтаксические связочные средства сцепления предложений и частей лекций. Они выполняют различные функции при оформлении структурно-композиционных частей лекции, например, начала высказывания («в первой лекции мы рассматривали..., рассмотрим теперь...»); порядка следования частей (фрагментов) лекций (сначала, далее, потом, затем, наконец), вывода по теме лекции (следовательно, итак, таким образом). Знание и различение связочных средств сцепления предложений и типовых фрагментов лекции формируют речевые навыки и умения перефразирования, сокращения, трансформации при записи лекций сложных лексико-грамматических конструкций в простые.

При анализе психологических особенностей компонентов речевой деятельности приходим к выводу о том, что чтение должно использоваться в

качестве поддерживающего и сопровождающего вида такой деятельности при обучении аудированию.

Для подготовки к аудированию научного монологического высказывания (а не обучению собственно чтению) достаточно выделить следующие компоненты: тему текста, его коммуникативную задачу (КЗ), микротемы (МТ) текста.

Поскольку чтение как вид речевой деятельности обладает рядом преимуществ (восприятие информации посредством зрительного анализатора, позволяющего ее дублировать и обеспечивать надежность приема; большая пропускная способность зрительного анализатора, больший эффект от работы зрительной памяти, чем от слуховой), постольку текст для чтения должен быть несколько сложнее текста для аудирования. Уточним, что мы понимаем под терминами легкий текст и трудный текст. Легкие тексты – это тексты (учебные) научно-технического подстиля речи, составленные в жанре сообщения, объяснения и фабульного повествования с простым последовательным изложением. В таких текстах коммуникативная задача выражена эксплицитно в начале текста.

Языковые и структурные особенности состоят в том, что, как правило, они построены на известной студентам грамматике, включают не более 3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту или словообразованию. Структура изложения простая с информативным или номинативным заголовком. В способе презентации такого текста зрительная информация превалирует над звуковой.

Трудные тексты – это неадаптированные тексты научно-технического подстиля из лекционных курсов по техническим дисциплинам. Коммуникативная задача выражена в середине или в конце текста, или эксплицитно не выражена.

Языковые и структурные особенности характеризуются тем, что в таком тексте имеются незнакомые грамматические явления, 4-5% незнакомых слов, не являющихся ключевыми, структура изложения осложненная. Форма презентации, затрудняющая понимание, – контактное общение с носителями языка, в нашем случае с лектором.

Тексты для чтения и аудирования должны быть связаны общей темой. Тема обеспечивает подбор и повторяемость лексики. Содержательная информация должна быть расположена по всему тексту равномерно, чередуясь с избыточной информацией. Коммуникативная задача в тексте для чтения может быть выражена в середине или в конце сообщения (или не выражена эксплицитно), в аудиотексте коммуникативная задача должна быть выражена в самом начале или в середине (выражена эксплицитно). Приведем пример фрагмента текста для чтения и составленный на его основе фрагмент аудиотекста для аудирования из вузовского учебника [2:15].

Текст для чтения. Ньютоновская механика. Классическая механика изучает законы движения макроскопических тел, скорости которых малы по сравнению со скоростью света.

Кинематика дает описание движения тела, не затрагивая вопроса о том, почему тело движется именно так (например, равномерно по окружности или равномерно по прямой), а не иначе.

Динамика изучает движение тел в связи с теми причинами (взаимодействие между телами), которые обуславливают тот или иной характер движения.

Аудиотекст. Классическая механика. Механику можно разделить на две части:

- 1) кинематику, которая рассматривает перемещение тел в зависимости от времени и не рассматривает причин этого перемещения;
- 2) динамику, рассматривающую законы движения тел и те причины, которые вызывают это движение.

Текст для чтения является более сложным, поскольку, во-первых, нет формального указания на взаимосвязь трех его фрагментов. Текст состоит из трех предложений (двух сложноподчиненных и одного простого, осложненного вставной конструкцией). Коммуникативная задача эксплицитно не выражена. Содержательная информация расположена по всему тексту равномерно. Формально данный текст длиннее, он состоит из 60 слов, 4-5% слов (т.е. 2-3 слова) могут быть не знакомы учащимся.

Текст для аудирования будет восприниматься как более простой: есть указание на взаимосвязь его частей, построен он из бессоюзных предложений, осложненных причастными оборотами и придаточным определительным предложением (грамматический материал знаком студентам). Коммуникативная задача выражена эксплицитно в начале текста. Незнакомые грамматические явления могут быть в тексте для чтения. Незнакомый лексический материал может составлять 3-4%, эти слова не должны быть ключевыми.

Когда студенты овладевают умением находить предложение, в котором заявлена КЗ аудиотекста, они, базирясь на знаниях, которые находятся в долговременной памяти, могут прогнозировать МТ аудиотекста. Так, зная, что есть такие разделы, как кинематика и статика, студенты при восприятии первого предложения аудиотекста, в котором говорится, что механику можно разделить на две части, строят гипотезу о том, какие микротемы могут быть в тексте лекции. Основанием для гипотезы является информация долговременной памяти, полученная во вводной лекции по этому курсу, где сообщалось, что разделами механики являются кинематика, динамика и статика.

Аудирование как вид речевой деятельности максимально способствует интеграции всех видов речевой деятельности. Учитывая особенности работы оперативной и кратковременной памяти, аудиотекст должен включать содержательные и избыточные блоки информации и звучать 8-12 минут в общей сложности. С точки зрения методической целесообразности текст должен быть разбит на два-три типовых фрагмента и презентироваться (один прием не более 1,5-3 минут) с перерывами для методической обработки нового материала. Обучение аудированию целесообразно осуществлять с опорой по систему учебных текстов (тексты для чтения и аудиотексты для

аудирования). Успешному аудированию способствует расположение содержательной информации по всему аудиотексту равномерно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Дудкин В.И., Пахомов Л.Н.** Основы квантовой электроники: Учебное пособие / В.И.Дудкин, Л.Н. Пахомов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2001. – 307с.
2. **Ипатова И.П., Мастеров В.Ф., Уханов Ю.И.** Курс физики: в 2-х т. Т. I: Механика. Термодинамика. [Текст] / И.П. Ипатова, В.Ф. Мастеров, Ю.И. Уханов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 388с.
3. **Шредингер Э.** Лекции по физике. / НИЦ «Регулярная и хаотичная динамика». – Ижевск, 2001. – 160с.



МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 061.3: 004.5

М.С. Коган

Санкт-Петербургский государственный
политехнический университет

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЧЕЛОВЕКА И КОМПЬЮТЕРА-2014»

Сообщение посвящено XVI международной конференции HUMAN-COMPUTER INTERACTION – 2014, проходившей в июне в Ираклионе (Крит, Греция). Дается представление о широте географического и культурного представительства участников. Объясняются организационные особенности форума, и более подробно описывается работа 1-й международной конференции по технологиям обучения и сотрудничества (Learning and Collaboration Technologies). Кратко характеризуется тематика выступлений российских участников и лучших докладов.

Ключевые слова: международная конференция, взаимодействие человека и компьютера, лучшие доклады, технологии обучения и сотрудничества

Более тридцати лет проводится международная конференция, посвященная разным аспектам взаимодействия человека и компьютера HUMAN-COMPUTER INTERACTION, привлекающая очень большое количество специалистов из разных областей знаний, которые в процессе работы «взаимодействуют с компьютером». В этом году на 16-й по счету конференции участвовало более 2 000 человек из 73 стран. На 244 заседаниях было представлено 1476 докладов и 225 стендовых докладов. В ее подготовке участвовали 14 международных оргкомитетов, состоящих из 342 представителей 38 стран.

Особенностью этой конференции является то, что сразу после официального открытия конференции вниманию участников представляется единственный пленарный доклад, с которым выступает выдающийся ученый – специалист в области компьютерных технологий. В качестве Пленарного докладчика этого года был приглашен Dr. James R. (Jim) Lewis (IBM, USA). Свой доклад, озаглавленный “Usability: Lessons Learned ... and Yet to Be Learned”, он посвятил рассмотрению пяти спорных положений в области практичности (usability), вызывающих горячие дискуссии на протяжении ряда лет. В докладе давалась краткая история вопроса и прагматическая оценка положения дел в настоящее время. Полный текст доклада доступен на сайте журнала International Journal of Human-Computer Interaction (<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10447318.2014.930311>). Впечатляет тщательность подготовки этого материала, библиографический список которого содержит более двухсот источников.

Помимо числа участников, о высоком статусе этой конференции свидетельствуют следующие факты:

- Материалы конференции издаются в 17 томах издательством Springer в серии the Lecture Notes in Computer Science (LNCS) и регистрируются рядом авторитетных баз данных, таких как ISI Conference Proceedings Citation Index, EI Engineering Index, ACM Digital Library, Google Scholar, MathSciNet, Scopus и некоторыми другими. (Кстати, все авторы, имеющие хотя бы одну публикацию в изданиях издательства Springer, имеют право на 33.3% скидку при покупке (заказе) любой продукции издательства).
- Конференция постоянно расширяет количество аффилированных конференций (affiliated conferences). Таблица 1 дает представление о динамике этого процесса.

Таблица 1.

Увеличение количества аффилированных конференций в рамках конференции НСИ

Номер по порядку	Название конференции	Количество прошедших конференций
1	Human-Computer Interaction	16
2	Human Interface and the Management of Information	16
3	International Conference on Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics	11
4	International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction	8
5	International Conference on Augmented Cognition	8
6	International Conference on Virtual, Augmented and Mixed Reality	6
7	International Conference on Cross-Cultural Design	6
8	International Conference on Social Computing and Social Media (formerly Online Communities and Social Computing)	6
9	International Conference on Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management	5
10	International Conference on Design, User Experience and Usability Advert – DesignPoster	3
11	International Conference on Distributed, Ambient and Pervasive Interactions	2
12	International Conference on Human Aspects of Information Security, Privacy and Trust	2
13	International Conference on HCI in Business	1
14	International Conference on Learning and Collaboration Technologies	1

В рамках новой для форума этого года конференции *International Conference on Learning and Collaboration Technologies* была организована секция Computer Assisted Language Learning (обучение ИЯ с использованием компьютерных технологий) под председательством Antigoni Parmaxi из Кипрского технологического университета (Cyprus University of Technology). Интересно, что одной из особенностей организации НСП является то, что у руководителей секций есть право приглашать нескольких перспективных исследователей в данной области для выступления с докладом, что автоматически исключает для последних менее благоприятный возможный исход рассмотрения их заявки на участие на общих основаниях: отклонение заявки или предложение выступить со стендовым докладом. Приятно отметить, что представителей СПбГПУ/ИПЛ пригласили для участия в НСП именно в таком статусе.

В рамках конференции были организованы 23 семинара (<http://www.hcii2014.org/tutorials>) продолжительностью полдня или целый день, а также работа выставки, в которой приняли участие 14 ведущих компаний в области компьютерных технологий. Среди них Interactive Minds GmbH, специализирующаяся в области окулографии (eye tracking) (<http://www.interactive-minds.com/>), Brain Products, предлагающая решения для исследований в области нейрофизиологии (<http://www.brainproducts.com/>), g.tec Guger Technologies OG, разрабатывающая продукты для медицинских исследований (<http://www.gtec.at/>), Noldus Information Technology B.V., выпускающая программное обеспечение для проведения исследований в области поведения людей и животных (<http://www.noldus.com/>), Tobii Technology, выпускающая оборудование и программное обеспечение для проведения исследований по отслеживанию движения глаз для разных научных областей (<http://www.tobii.com/en/eye-tracking-research/global/>) и другие. Представители компании Tobii Technology проявили большой интерес к сотрудничеству с СПбГПУ и, в частности, с институтом прикладной лингвистики. Предварительно обсуждалась возможность проведения семинара для сотрудников ИПЛ по применению технологий по отслеживанию движения глаз при проведении исследований в области прикладной лингвистики. Компания также проводит бесплатные вебинары для желающих получить представление об этом способе проведения исследований (<http://www.tobii.com/en/eye-tracking-research/global/about-tobii/event-calendar/>).

По количеству слушателей на заседаниях организаторы определили направления, вызвавшие наибольший интерес у участников конференции. Ими стали: доклады по сенсорным интерфейсам и интерфейсам, способным реагировать на жесты (gestures and haptic interfaces), когнитивному моделированию, виртуальной реальности и по использованию компьютерных технологий в медицине.

Оргкомитет выбрал 16 лучших докладов: по одному в каждой аффилированной конференции, один стендовый доклад и один лучший доклад всей НСП 2014. Авторы лучших докладов были награждены сертификатами и памятными выгравированными табличками. Лучший

доклад конференции получил статуэтку с пальмовой ветвью (рис.1). Победители были награждены во время церемонии открытия конференции. Информации о них посвящен специальный раздел сайта конференции (<http://www.hcii2014.org/awards>). Лучшим докладом был признан доклад исследователей из Великобритании М. Dima (University of Edinburgh), L. Hurcombe (University of Exeter), M. Wright (Liverpool John Moore University) на тему “Touching the past: Haptic Augmented Reality for Museum Artefacts”. Авторы [2] разработали новый способ взаимодействия, который создает иллюзию физического прикосновения к музейным объектам, которые нельзя потрогать. Разработанная методика оставляет в тени технические сложности, позволяя посетителю сосредоточить свое внимание на музейном экспонате, используя свои сенсорные и двигательные навыки. Авторы назвали разработанный способ Haptic Augmented Reality.



Рис. 1 Пальмовая ветвь за лучший доклад досталась исследователям из Великобритании

Лучшим докладом «нашей» конференции был признан доклад исследователей из Кореи Doori Jo, Jae-gil Lee и Kun Chang Lee (Sungkyunkwan University) “Empirical Analysis of Changes in Human Creativity in People Who Work with Humanoid Robots and their Avatars”, посвященный результатам исследования влияния взаимодействия гуманоидных роботов и людей на рост творческих способностей последних [3]. В исследовании приняли участие 90 добровольцев. Исследователи отмечают статистически значимый эффект такого

взаимодействия на рост творческих способностей участников эксперимента. По утверждению авторов, аналогичных исследований в мире не проводилось.

Исследователи из России сделали относительно небольшое количество докладов. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Доклады участников из России, включая совместные

Имена авторов	Название доклада	Название конференции
S. Rasool, A. Sourin, Nanyang Technological University, Singapore; V. Pestrikov, Moscow Institute of Physics and Technology, Russia; F. Kagda, Alexandra Hospital, Singapore	Virtual Knee Arthroscopy using Haptic Devices and Real Surgical Images	Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Man
S. Lytaev, Saint Petersburg State Pediatric Medical University; M. Aleksandrov, S. Vasilyev, A. Arutunyan, Saint Petersburg Research Institute for Emergency Care, Russia	The Predictability of Pharm-EEG in Patients with Long Unconscious Status	Augmented Cognition
A. A. Karpov, SPIIRAS Institute / University ITMO, St. Petersburg, Russia; A. Ronzhin, SPIIRAS, Russia	A Universal Assistive Technology with Multimodal Input and Multimedia Output Interfaces	Universal Access in Human-Computer Interaction
N.V. Averbukh, Ural Federal University, Russia	Subjective-Situational Study of Presence	Virtual, Augmented and Mixed Reality
N. Almazova, M. Kogan, St. Petersburg State Polytechnical University, Russia	Computer Assisted Individual Approach to Acquiring Foreign Vocabulary of Students Major	Learning and Collaboration Technologies
A. Smorkalov, M. Morozov, Volga State University of Technology, Russia; M. Fominykh, E. Prasolova-Førland, Norwegian University of Science and Technology, Norway	Virtualizing Real-life Lectures with vAcademia, Kinect, and iPad	Learning and Collaboration Technologies
I. Starodubtsev, V. L. Averbukh, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Russia; N. V. Averbukh, Ural Federal University, Russia; D. Tobolin, AngioSystems Ltd, Russia	Professional Natural Interfaces for Medicine Applications	Poster

Доклад *Н.И. Алмазовой, М.С. Коган* [1] был посвящен использованию подходов корпусной лингвистики для оптимизации работы аспирантов с незнакомой им лексикой из специальной литературы при самостоятельной работе. Доклады, представленные на секции *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, обсуждали использование ИКТ для обучения иностранному языку учащихся разных возрастов (от детского сада, младших средних и старших школьников до студентов и аспирантов вузов), а о повышении компьютерной грамотности говорилось даже применительно к пожилым людям, высвечивали проблемы, которые приносят компьютерные технологии в учебный процесс (например, причины высокого отсева с курсов *Massively Online Open Courses (MOOC)*, необходимость аннотирования видеолекций для облегчения восприятия учебного материала студентами, особенно, если они используют для этого мобильные устройства, необходимость контроля того, насколько внимательно студенты вникают в лекционный материал в процессе просмотра видеолекции, почему происходит большой отсев участников многоуровневых многопользовательских компьютерных игр, специально разработанных для развития определенных профессиональных навыков.

Представление о разнообразии интересов исследователей, выступавших на конференции *Learning and Collaboration Technologies*, может дать простое перечисление названий секций: *Learners' behaviour and engagement, Designing and evaluating learning environments, Supporting teaching, Digital Literacies – competences for collaboration and knowledge sharing, Re-conceptualizing the e-textbook, Innovative Solutions for Technology-Rich Interactive Learning Environments in Higher Education, Employing digital technologies to enhance student reflection, Student-centered computing: Technological innovations to improve the motivation and 3D spatial skills of the students, Immersive New Worlds: Web 3.0 Emerging Architectures for Collaborative eLearning Communities, Computer Assisted Language Learning*. Полная Программа конференции *НСИ-2014* доступна на сайте конференции (<http://www.hcii2014.org/program>).

Со следующего 2015 года конференция станет ежегодной и состоится в августе в Лос-Анжелесе. Подробности доступны на сайте конференции *НСИ-2015* (<http://www.hcii2015.org/>)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Almazova N., Kogan M.** Computer Assisted Individual Approach to Acquiring Foreign Vocabulary of Students Major // *Lecture Notes in Computer Science. Learning and Collaboration Technologies First International Conference, LCT 2014 held as part of HCI International 2014 Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014. Proceedings, Part II.* pp. 248 – 257.
- 2. Dima M., Hurcombe L., Wright M.** Touching the past: Haptic Augmented Reality for Museum Artefacts // *Lecture Notes in Computer Science. Virtual, Augmented and Mixed Reality Applications of Virtual and Augmented Reality. 6th International Conference, VAMR 2014 Held as Part of HCI International 2014. Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014 Proceedings, Part II.* pp. 3 – 14.
- 3. Jo, J. D.- Lee, G. и Lee, K. C.** Empirical Analysis of Changes in Human Creativity in People Who Work with Humanoid Robots and their Avatars // *Ibid. Part I,* pp. 273 – 281.

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»

Статья посвящена XI международной конференции «Языки и культуры в современном мире», состоявшейся в Париже в июне 2014 года. Автор даёт обзор работы пленарного заседания, круглых столов, некоторых научных секций. Характеризуется тематика научного форума: подчёркивается роль прикладной лингвистики в разных сферах человеческой деятельности в эпоху глобализации, оценивается роль Интернета в усилении влияния английского языка.

Ключевые слова: международная конференция, прикладная лингвистика, пленарное заседание, круглый стол, научная секция, языковая политика России, инновации.

В июне 2014 года в Париже состоялась XI Международная конференция Национального общества прикладной лингвистики (НОПриЛ) «Языки и культуры в современном мире». Конференция была посвящена 25-летию образования НОПриЛ – российского отделения Международной ассоциации прикладной лингвистики (Association Internationale de Linguistique Appliquee), штаб-квартира которой находится в Париже. Организаторами выступили НОПриЛ и Российский центр науки и культуры в Париже при поддержке постоянного представительства России при ЮНЕСКО и посольства Российской Федерации во Франции. Дата конференции была приурочена к 6 июня – Международному дню русского языка [1].

На церемонии открытия с приветственным словом выступила постоянный представитель России при ЮНЕСКО Э. Митрофанова, которая поздравила собравшихся с юбилеем, отметила значимость тематики конференции, её актуальность и созвучность с направлениями деятельности ЮНЕСКО. Директор Российского центра науки и культуры в Париже И.А.Шпынов познакомил членов российской делегации и представителей французских научных лингвистических кругов с деятельностью Российского центра науки и культуры, работой курсов русского языка, научными проектами центра.

В работе научного форума приняли участие более 200 учёных-лингвистов из России, Белоруссии, Украины, Казахстана, Болгарии, Польши, Италии. Российскую делегацию возглавила доктор филологических наук, заслуженный профессор МГУ им. М.В.Ломоносова Светлана Григорьевна Тер-Минасова.

На конференции обсуждался широкий круг проблем: судьбы национальных языков и культур в глобальном мире, актуальные проблемы и основные направления современной лингвистики, культурные и лингвистические связи России и Франции, толерантность и национальная

безопасность в контексте межкультурной коммуникации, русистика в современном мире, методика преподавания иностранных языков, информационно-коммуникационные технологии в прикладной лингвистике, актуальные проблемы лексикологии и лексикографии, переводоведения.

В своём приветственном выступлении на церемонии открытия конференции С.Г. Тер-Минасова отметила исключительно важную роль прикладной лингвистики и максимально эффективное её использование в самых разных сферах человеческой деятельности, а также подчеркнула междисциплинарный характер прикладной лингвистики. Учёные-лингвисты, по мнению профессора С.Г. Тер-Минасовой, должны работать в тесном союзе с представителями всех гуманитарных наук, равно как и с биологами, медиками, кибернетиками, компьютерщиками, ибо прикладная лингвистика решает широкий круг проблем, включая машинный перевод, искусственный интеллект, афазию (утрату способности речевого общения вследствие поражения головного мозга) и ряд других важнейших проблем.

На пленарном заседании выступили с докладами видные Российские учёные-лингвисты: профессор, доктор филологических наук Т.Ю. Загряжкина (Москва, МГУ) и профессор, доктор филологических наук С.Г. Тер-Минасова (Москва, МГУ). В докладе «Дискурс о языке и проблема языкового многообразия (на примере России и Франции)» профессор Т.Ю. Загряжкина анализировала изменения образа французского языка в России как важнейший ресурс самоидентификации человека и коллектива. Дискурс о французском языке в России имеет, по мнению автора доклада, константы и варианты, референтные и узуальные компоненты. Образ языка, сформированный в предшествующую эпоху, продолжает воздействовать на говорящих, но подвергается изменениям. «Старые» и «новые» социальные представления могут подкреплять или ослаблять мотивацию изучения и использования языка. По утверждению профессора Т.Ю. Загряжкиной, речь о французском языке в России – больше, чем речь о языке. Это речь о сохранении языкового и культурного разнообразия.

В своём докладе «Языковая политика России в эпоху глобализации» профессор С.Г. Тер-Минасова подчеркнула, что эпоха глобализации даёт реальную возможность объединения людей в одно глобальное сообщество, «глобальную деревню», благодаря великим технологическим инновациям в сфере коммуникации. Однако, между народами, по убеждению докладчика, встал «человеческий фактор». Единая семья народов, «глобальная деревня», требует единого средства общения, т.е. глобального языка. Противоречие между глобальным языком, роль которого уже выполняет английский язык, и национальными языками и культурами – серьёзное препятствие на пути единения народов. Профессор С.Г. Тер-Минасова попыталась раскрыть угрозы, с одной стороны, и, с другой стороны, наметить пути сохранения и развития национального языка и культуры на примере русского языка и культуры. Особую роль в усилении влияния английского языка и американской культуры, по её мнению, играет Интернет. Языковая политика России, как справедливо отметила профессор С.Г. Тер-Минасова, должна

быть направлена на укрепление статуса русского языка как объединяющей силы многонационального государства, обеспечивающей поддержание единого языкового пространства. В то же время необходимо совершенствовать преподавание иностранных языков, обязательным компонентом которого должно стать изучение родного языка и мира.

Тематика круглого стола была созвучна с тематикой выступления профессора С.Г. Тер-Минасовой и затрагивала языковую политику в сфере национальных языков и культур, а также социальную роль русского языка в России и мире в XXI веке. Ведущими круглого стола выступили: В.Г. Костомаров – доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, президент Государственного института имени А.С. Пушкина, и С.Г. Тер-Минасова – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории преподавания иностранных языков МГУ имени М.В. Ломоносова. Профессор В.Г. Костомаров касался в своём выступлении проблем определения «нормы» и «антинормы» языка, проблемы взаимодействия языков и культур, национальной политики в сфере русского языка, проблем образования в России, роли России и русского языка на международной арене. По его глубокому убеждению, одним из приоритетных направлений должна стать подготовка и реализация программ в сфере науки, культуры, образования и продвижение русского языка за рубежом. Профессор В.Г. Костомаров внёс большой вклад в распространение русского языка как средства международного общения, и ему принадлежит идея изучения иностранных языков через «русистику», а также идея подготовки в вузах России специалистов по «международному общению».

Выступая, профессор С.Г. Тер-Минасова подчеркнула, что использование одного «международного» языка для международного общения может привести к нивелированию, игнорированию и даже гибели языков и культур народов, говорящих на других языках, разрушит их национальную принадлежность. На примере нашей страны видно особенно ярко, как отметила С.Г. Тер-Минасова, и проникновение чужой культуры, и нивелирование нашей. Однако выступление было закончено на оптимистической ноте. Профессор С.Г. Тер-Минасова считает, что вторжение глобального языка заставило все народы очнуться, осознать свою национальную самобытность, глубже оценить свою культуру и свой язык и начать о них заботиться. Важным и неожиданным результатом глобальных процессов, по её мнению, является осознание необходимости изучения иностранных языков. Своё выступление профессор С.Г. Тер-Минасова закончила фразой: “Learning one or more foreign languages is the true way of becoming “global”. Данная фраза должна стать крылатой для всех изучающих иностранные языки, а английский язык должен стать стимулом для изучения новых иностранных языков [1,2].

Затронутые ведущими круглого стола проблемы активно обсуждались учёными-лингвистами как из России, так и из стран ближнего и дальнего зарубежья. Работа круглого стола была плодотворной и интересной.

В рамках конференции работали 11 научных секций. Институт прикладной лингвистики (ИПЛ) Санкт-Петербургского политехнического университета на научном форуме представляли: доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Н.И. Алмазова, кандидат педагогических наук, доцент Н.Э. Аносова, кандидат филологических наук, доцент В.Н. Варламова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель А.Б. Алмазова и кандидат биологических наук, доцент М.М. Козлова.

На научной секции «Инновации в методике преподавания иностранных языков», которой руководила профессор Н.И.Алмазова, обсуждались актуальные проблемы методики преподавания иностранных языков. Так, в докладе Н.И. Алмазовой и А.Б. Алмазовой *«Формирование социально-значимых компетенций студентов неязыковых вузов в рамках дисциплины «Иностранный язык»»* рассматривались вопросы организации локальной образовательной среды дисциплины «Иностранный язык» с целью формирования личностных и социально-значимых компетенций у студентов неязыковых направлений обучения, а также определялось содержание данных компетенций и предлагались принципы моделирования данной образовательной среды. Доклад Н.Э. Аносовой *«Формирование переводческих навыков при обучении профессионально-ориентированному переводу»* был посвящён анализу процесса формирования переводческих навыков при обучении профессионально-ориентированному переводу. Докладчик остановился на особенностях модульного подхода в обучении переводу в магистратуре.

На секции «Актуальные направления современной лингвистики», которой руководил доктор филологических наук, профессор Владимирского филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС) В.Т. Малыгин, рассматривались проблемы психолингвистики, когнитивистики, интерпретации художественного текста, перевода, лексикографии. Большой интерес вызвал у аудитории доклад доктора филологических наук, профессора МГУ им. М.В.Ломоносова И.А.Бубновой на тему «Булыжник и ... прецедентное имя как современное оружие охлоса». Докладчик затронул роль прецедентного имени в сохранении национальной и культурной идентичности, а также методы изменения его содержания, применяемые в настоящее время, проанализировал способы использования прецедентного имени для создания охласа и различные ситуации, в которых изменённое содержание имени служит аргументом в борьбе за свои политические взгляды. Прецедентные имена профессор И.А. Бубнова относит к словам-ценностям, т.е. единицам, которые входят в общую когнитивную базу этноса и являются хранителями его истории и культуры. Как отметила профессор И.А. Бубнова, уничтожение собственной культуры, а, значит, и страны, возможно лишь, если основная часть населения будет превращена в охлас, т.е. люмпенизированный по всей социальной вертикали слой, лишённый самоуважения и способности мыслить самостоятельно. Приводя примеры, докладчик касался негативных

процессов, происходящих на Украине, и говорил об угрозе воздействия на содержание основополагающих для русского образа мира понятий с целью изменения его ядра.

В докладе М.М.Козловой прозвучал сравнительный анализ переводов романа Э.Бёрджесса «Заводной апельсин» Е.Синельщикова и В.Бошняка. Доклад доцента кафедры лингводидактики и перевода ИПЛ В.Н. Варламовой «Ассоциативная структура текста» посвящался исследованию ассоциативных связей ключевых слов в тексте и выявлению их роли в процессе декодирования смысла художественного произведения. Ключевые слова рассматриваются автором как стимулы ассоциаций. Анализируются текстовые ассоциации, входящие в ассоциативное поле слова и образующие его ассоциативный шлейф. Совокупность ассоциативных шлейфов ключевых слов составляет ассоциативный фон текста. Различаются ядерные и периферийные ассоциации ключевых слов, совокупность которых и образует ассоциативную структуру текста. Важность изучения данной проблематики, по мнению автора, заключается в том, что ассоциативная структура текста отражает истоки связности и целостности текста, его эксплицитный и имплицитный потенциал [1:230-234].

Несомненно, впечатления от поездки и участия в столь высоком научном форуме останутся в памяти, но главным является то, что получен колоссальный заряд для дальнейшего совершенствования профессионального образования в нашем вузе и собственного творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Языки и культуры в современном мире: Материалы XI международной конференции. М.: НОПриЛ, 2014. – 342 с.
2. Учёные записки Национального общества прикладной лингвистики. М.: НОПриЛ, 2013. – 139 с.

УДК 81-114.2

Л.А. Девель

Государственный университет культуры и искусства,
Санкт-Петербург

ОТ ШКОЛ-СЕМИНАРОВ В ИВАНОВО – К ФЛОРЕНТИЙСКОМУ СЕМИНАРУ ЛЕКСИКОГРАФИИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

Статья освещает работу международного лексикографического семинара во Флоренции, знаменующего поворотный момент в отечественной лексикографии в направлении лексикографии культурного наследия и освещения деятельности международного совета по сохранению памятников и достопримечательных мест – ИКОМОС. Описан вклад отечественных и зарубежных исследователей из Италии, Норвегии, Великобритании, США, Польши и других стран. Приведены многочисленные примеры рассмотренных на семинаре проблем.

Ключевые слова: лексикография, культурное наследие, памятники, достопримечательные места, ИКОМОС

Международный семинар «Лексикография как инструмент деятельности международного совета по сохранению памятников и достопримечательных мест – ИКОМОС» проходил с 21 по 23 июля 2014 года во Флоренции (Италия). Он был организован Международным фондом Паоло дель Бианко, Флорентийским университетом, Международным советом по сохранению памятников и достопримечательных мест (англ. International Council on Monuments and Site) (ИКОМОС) и со стороны Российской Федерации – Ивановским государственным университетом. Труды семинара были опубликованы под эгидой Министерства образования и науки Российской Федерации и Ивановского государственного университета [5].

В своей приветственной речи Паоло дель Бианко, президент Международного фонда под названием «Life Beyond Tourism», или «Жизнь вне туризма», отметил, во-первых, что «туризм» в фонде используется в своем современном значении «путешествие с целью межкультурного диалога». Во-вторых, отметил, что сегодня многие обращаются к материальным и духовным ценностям культурного наследия, путешествуя в реальном и виртуальном мире, расширяя свои знания через межкультурный диалог, узнавая другие города, страны, народы и их культуры. В-третьих, президент отметил большой вклад в деятельность фонда в виде трех совместных лексикографических проектов Ивановского университета.

Пленарное выступление председателя программного комитета О.М. Карповой было посвящено новому формату работы. В выступлении было обозначено новое лексикографическое направление – лексикография культурного наследия после подведения итогов проведенным в России 10 школам-семинарам. В период с 1995 года в Международных школах-семинарах в Иваново приняли участие ведущие ученые России и стран ближнего и дальнего зарубежья, которые также ежегодно по приглашению профессора О.М. Карповой читают курс лекций для студентов Ивановского государственного университета. Первым приглашенным ученым стал доктор Р. Р. К. Хартманн (Великобритания), основатель Европейской ассоциации лексикографии. Среди приглашенных также были ведущий терминолог – профессор Г. Пихт (Германия), доктор Р. Ватведт Фьельд (Норвегия), доктор К. Варантола (Финляндия) и другие. Важно отметить, что школы-семинары завоевали исключительную популярность и среди ведущих издательств научной и справочной литературы (Астрель, Академия, АБВУ Lingvo, HarperCollins и др.). По результатам конференций опубликованы материалы [1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9]. Это решение закончить проведение школ-семинаров в Иваново сделало сравнительно небольшой семинар в Италии очень важным для развития отечественной лексикографии. В сессионном докладе О.Карпова остановилась на проблематике нового типа словаря культурного наследия и в соавторстве с О.Ужовой подробно рассмотрела новый тип

словаря культурного наследия. Во Флоренции прозвучали 30 докладов отечественных и зарубежных ученых.

Марчелло Гарзанитти, представлявший Флорентийский университет (Италия) в пленарном докладе осветил лексикографические инструменты, используемые в работе по вопросам культурного наследия, описал опыт двух англо-русских проектов по подготовке лингвистического материала выставок русских икон во Флоренции и живописных полотен Джотто в Москве в 2011 г.

Третье итальянское пленарное выступление Джиннаро Тампоне, представлявшей Высшую школу архитектуры Флорентийского университета и ИКОМОС Италии, было посвящено трудностям и, зачастую, невозможности перевода терминологии реставрации по итальянскому словарю реставрации 2013 года.

Заключительное пленарное выступление Сьюзен Ренни было посвящено проекту университета Глазго (Великобритания), посвященному Историческому тезаурусу Шотландии, представляющему собой исчерпывающий ресурс по шотландскому языку с описанием жизни и культуры Шотландии (www.scotsthesaurus.org)

К.Самсон из Флорентийского университета (Италия) сделала доклад по крупному исследовательскому проекту по базам данных на семи языках – анализу использования имен собственных в корпусе современных путеводителей по Флоренции, целью которого является обеспечение лингвистической и культурной информации, корректного перевода.

Представляющие Хельсинкский университет (Финляндия) Ирина и Игорь Кудашевы посвятили свой доклад лексикографическому инструменту – интегрированному многоязычному электронному сервису для туристов, прежде всего, русских и финских, в котором уделяется место культурному и историческому аспектам.

Катаржина Форемняк, Варшавский университет (Польша), представила доклад, посвященный словарю эпонимов «Люди (имена людей) и города (географические названия)» (People and Places in Language).

Татьяна Якучиц из Школы внешнеэкономических связей Белорусского государственного экономического университета (Минск) основала свой доклад на результатах трудов студенческой лаборатории по созданию англоязычного Интернет-ресурса по памятникам под названием «Интернет сайт культурного наследия Белоруссии» в дополнение к существующим русскоязычным и белорусскоязычным материалам, например, порталу <http://www.globus.tut.by/> Александра Дубовского.

И.Устинова (США) сделала доклад о своем словаре американских и русских терминов высшего образования.

Отечественные специалисты останавливались на следующих вопросах. Ивановские исследователи сделали целый ряд докладов. А.Григорьян привлек внимание участников семинара к идиомам как объектам культурного наследия. Аспирант Е.Григорьева остановилась на освещении вопросов культуры в национальных австралийских словарях. Н.Гвоздецкая и Е.Полякова рассмотрели в докладе материал древнеанглийских поэтических

синонимов как маркеров англо-саксонского культурного наследия. Л.Иванова изложила результаты исследования «Кентерберийских рассказов» Чосера с точки зрения отражения культурного наследия в терминологии цвета. Ф.Карташкова представила в докладе имена как маркеры мирового культурного наследия. Е.Кольцова сделала доклад о лексикографическом аспекте интертекстуальных антропонимов как культурных маркерах. О.Мелентьева поставила вопрос в докладе, являются ли словари Чосера достоянием культурного наследия Британии или мира. К.Вриганова посвятила доклад прецедентным именам как объектам русского культурного наследия. Е.Шилова акцентировала внимание на изучении вопроса, могут ли туристические слоганы быть маркерами идентичности страны.

Представитель Перми профессор Л.Алексеева рассмотрела в своем докладе вопрос преподавания лексикографии культурного наследия с использованием материалов двух проектов: по созданию библиографии метафоры и по метафоре пермского края. Н.Юдина и Н.Наумова (Владимир) в своем докладе обратили внимание на словарные издания для детей, их типы и предложили идею проекта словаря по Флоренции для детей. Е.Колядин (Н.Новгород) описал результаты исследования влияния латыни на англо-саксонский язык права. М.Солнышкина, Ф.Исмаева, О.Акимова (Казань) рассмотрели маркеры национальной идентичности в заимствованиях на материале русских моноязычных словарей.

Московские докладчики Ю.Петрова и Л.Нефедова затронули темы учета культурного уровня студентов в преподавании английского языка и создания русско-немецкого и немецко-русского словаря ложных друзей переводчика.

Докладчики из Санкт-Петербурга Л.А. Девель и Т.П. Третьякова описали проект англо-русского учебного словаря непосредственно терминологии ИКОМОС и рассмотрели речевые формулы обращения как факторы социокультурного наследия.

Представленное подробное описание докладов лексикографического семинара рассчитано на внимание и профессиональный интерес коллег, что будет способствовать раскрытию и лучшему пониманию идеи словарей культурного наследия – направления развития отечественной лексикографии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лексикографические ракурсы: традиции и вызовы XXI века: материалы IX Междунар. шк.-семинара, Иваново, 8–10 сент. 2011 г. / Иван. гос. ун-т; отв. ред. О. М. Карпова. Иваново, 2011. 410 с.
2. Новое в теории и практике лексикографии: синхронный и диахронный подходы: материалы VIII Междунар. шк.-семинара, Иваново, 10–12 сент. 2009 г. / Иван. гос. ун-т; отв. ред. О. М. Карпова. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2009. 404 с.
3. Современная лексикография: глобальные проблемы и национальные решения: материалы VII Междунар. шк.-семинара, Иваново 12–14 сент. 2007 г. / Иван. гос. ун-т; отв. ред. О. М. Карпова. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. 303 с.

4. Essays on Lexicon, Lexicography, Terminography in Russian, American and Other Cultures / Ed. by O. Karpova, F. Kartashkova. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007. 265 p.
5. Heritage Lexicography as Supporting Tool for International Council on Monuments and Sites (ICOMOS). Proceedings of the International Workshop. Florence, July 21-23, 2014. Florence-Ivanovo: Publishing House «Ivanovo State University», 2014. 124 p.
6. Lexicography and Terminology: a Worldwide Outlook / Ed. by O. Karpova, F. Kartashkova. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009. 205 p.
7. Life beyond Dictionaries: материалы юбилейной X Междунар. shk.-семинара, Иваново, 12–14 сент. 2013 г. / Иван. гос. ун-т; отв. ред. О. М. Карпова. Иваново, 2013. 432 с.
8. Multi-disciplinary Lexicography: Traditions and Challenges of the XXIst Century / Ed. by O. Karpova, F. Kartashkova. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2013. 335 p.
9. New Trends in Lexicography: Ways of Registrating and Describing Lexis / Ed. by O. Karpova, F. Kartashkova. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010. 280 p.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллахитов Рустам Шахраниевич – ассистент кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета, 364051, ул. Киевская, д. 33, г. Грозный, Россия. E-mail: olhazar_86@mail.ru.

Abdullakhitov Rustam Sh. – Chechen State University. 364051 Kievskaya Str., 33. Grozny, Russia; E-mail: olhazar_86@mail.ru.

Акопова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики и перевода; директор Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: lingua@mail.spbstu.ru.

Akopova Maria A. - St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: lingua@mail.spbstu.ru.

Алмазова Александра Борисовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: klimkk@bk.ru.

Almazova Alexandra B. - St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251; E-mail: klimkk@bk.ru

Алмазова Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: klimkk@bk.ru.

Almazova Nadezhda I. - St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251; E-mail: klimkk@bk.ru

Андрианова Юлиана Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка для технических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: andrian007@mail.ru.

Andrianova Yuliana V. - St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251. Russia; E-mail: andrian007@mail.ru.

Артемьева Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Международного банковского института. 191011, Невский пр., 60, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: artin51@mail.ru.

Artemieva Irina N. - St. Petersburg International Banking Institute. Nevsky Prospect, 60. St. Petersburg, 191011, Russia; E-mail: artin51@mail.ru.

Баранова Татьяна Анатольевна – доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru.

Baranova Tatiana A. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251. Russia; E-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru.

Быканова Валентина Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: valvox@mail.ru.

Vykanova Valentina I. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251. Russia; E-mail: valvox@mail.ru.

Барина Дарина Олеговна – аспирант Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: Darina-bgtu@mail.ru.

Barinova Darina O. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251. Russia; E-mail: Darina-bgtu@mail.ru.

Бойцова Елена Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: el-boitsova@yandex.ru.

Boytsova Elena M. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, 195251. Russia; E-mail: el-boitsova@yandex.ru.

Брагилевский Дмитрий Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургской Художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица. 191028 Соляной пер. 13, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: dubrag@DB12472.spb.edu.

Bragilevsky Dmitry Yu. - St. Petersburg State Academy of Art and Design named after A.L. Schtieglitz. 191028, Solianoy lane 13, St. Petersburg, Russia. E-mail: dubrag@DB12472.spb.edu.

Бурень Ирина Валентиновна – кандидат биологических наук, методист, преподаватель английского языка, Центр технического творчества и информационных технологий, Санкт-Петербург – Пушкин. Россия; Email: bureniv@cttit.ru.

Buren' Irina V. – Educational Center. St.Petersburg – Pushkin, Russia. Email: bureniv@cttit.ru.

Вавелюк Ольга Леонидовна – доцент кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; olga.vavelyuk@gmail.com.

Vavelyuk Olga L. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29. St. Petersburg, Russia, 195251, E-mail: olga.vavelyuk@gmail.com.

Валиева Фатима Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: jf.fairways@mail.ru.

Valieva Fatima I. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251, Email: jf.fairways@mail.ru.

Варламова Вера Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского

государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: varlamova7@yandex.ru.

Varlamova Vera N. – St.Petersburg State Polytechnical University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251, E-mail: varlamova7@yandex.ru.

Волошинова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: t.u.voloshinova@mail.ru.

Voloshinova Tatiana Yu. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: t.u.voloshinova@mail.ru.

Волошинова Анастасия Денисовна – ассистент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: advoloshinova@gmail.com.

Voloshinova Anastasia D. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: advoloshinova@gmail.com.

Гребенщикова Александра Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент; старший научный сотрудник отдела аспирантуры и докторантуры Челябинского государственного университета. 454001, ул. Братьев Кашириных, 129, г. Челябинск, Россия; E-mail: aleksa151@gmail.com.

Grebenchshikova Alexandra V. – Cheliabinsk State University. Bratiev Kashirinykh Str. 129. Cheliabinsk, Russia, 454001. E-mail: aleksa151@gmail.com.

Губарева Светлана Александровна – доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: gubarevasvet-RLB@yandex.ru.

Gubareva Svetlana A. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: gubarevasvet-RLB@yandex.ru.

Гузикова Людмила Александровна – доктор экономических наук, доцент; профессор кафедры «Финансы и денежное обращение» Инженерно-экономического института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: guzikova@mail.ru.

Guzikova Ludmila A. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: guzikova@mail.ru.

Дашкина Александра Игоревна – доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29, Россия; E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru.

Dashkina Alexandra I. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251, E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru.

Девель Людмила Александровна – доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Государственного университета культуры и искусства. 191186, наб. Дворцовая, 2, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: miladevel@gmail.com.

Devel Ludmila A. – St. Petersburg State University of Culture and Art. Dvortsovaya Emb. 2, St. Petersburg, 191186, Russia. E-mail: miladevel@gmail.com.

Дмитриев Александр Владиславович – доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: avd84@rambler.ru.

Dmitriev Alexandr V. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251, E-mail: avd84@rambler.ru.

Дроздов Семен Владимирович – ассистент кафедры английского языка для гуманитарных факультетов Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. 191186, наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: Drozdovteacher@yandex.ru.

Drozdov Semen V. – Herzen University, Moika 48, St.Petersburg, 191186. Russia; E-mail: Drozdovteacher@yandex.ru

Евдокимова Людмила Алексеевна – доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: e_lana@mail.ru.

Evdokimova Ludmila A. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: e_lana@mail.ru.

Евстигнеев Максим Николаевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. 392000 Тамбов, ул. Интернациональная, 33. Россия; E-mail: maximevstigneev@yahoo.com.

Evstigneev Maksim N. – Derzhavin Tambov State University. Internatsionalnaya St., 33, Tambov, 392000, Russia. E-mail: maximevstigneev@yahoo.com.

Евстигнеева Илона Алексеевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. 392000 Тамбов, ул. Интернациональная, 33. Россия; E-mail: ilona.frolkina@mail.ru.

Evstigneeva Iona A. – Derzhavin Tambov State University. Internatsionalnaya St., 33, Tambov, 392000, Russia. E-mail: ilona.frolkina@mail.ru.

Ершова Наталья Рубеновна – старший преподаватель кафедры немецкой и французской филологии Института Филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) Федерального университета; аспирант кафедры английского языка для гуманитарных факультетов РГПУ им. А.Герцена. 163002 г. Архангельск, Набережная Северной Двины, 17, Россия. E-mail: nerchova@mail.ru.

Ershova Natalia R. – Northern (Arctic) Federal University. Severnaya Dvina Emb. 17, Arkhangelsk, 163002, Russia. E-mail: nerchova@mail.ru.

Иванова Полина Олеговна – старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: pauline2000@yandex.ru.

Ivanova Polina O. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: pauline2000@yandex.ru.

Кабанова Елизавета Андреевна – старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: kabanova.liza@mail.ru.

Kabanova Elizaveta A. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: kabanova.liza@mail.ru.

Кадн Светлана Вячеславовна – старший преподаватель кафедры Романогерманских языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: svetlanakadi@yandex.ru.

Kadi Svetlana V. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: svetlanakadi@yandex.ru.

Коган Марина Самуиловна – кандидат технических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: m_kogan@inbox.ru.

Kogan Marina S. – St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia E-mail: m_kogan@inbox.ru.

Козлова Мария Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: marinakozlova@mail.ru.

Kozlova Maria M. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: marinakozlova@mail.ru.

Коношенок Марина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: konoshonokm@mail.ru.

Konoshonok Marina N. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: konoshonokm@mail.ru.

Крепкая Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для технических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: 20052009@mail.ru.

Krepkaya Tatiana N. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: 20052009@mail.ru.

Легостаева Оксана Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Государственного университета – учебно-научно-производственного комплекса. 302029, ул. Наугорское шоссе, 29, Орёл, Россия. E-mail: fremdsprachenluxx@mail.ru.

Legostayeva Oksana V. – State University – Educational Scientific Production Complex. Naugorskoye shosse, 29. Orel, 302029, Russia. E-mail: fremdsprachenluxx@mail.ru.

Лучина Елена Вячеславовна – аспирант, старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского

педагогического государственного университета. 105064 Малый Казённый пер., д. 5Б., Москва, Россия. E-mail: le210594@yandex.ru.

Luchina Elena V. – Moscow City Pedagogical University. Maly Kazionny pereulok, 5B. Moscow, 105064. Russia. E-mail: le210594@yandex.ru.

Малёв Алексей Витальевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета. 119992 ул. Малая Пироговская, 1, Москва, Россия; E-mail: dissovet_27@mail.ru.

Malyov Alexey V. – Moscow State Pedagogical University. Malaya Pirogovskaya str.,1, Moscow, 119992, Russia. E-mail: dissovet_27@mail.ru.

Максаев Артур Анатольевич – учитель английского языка лицея № 1793 "Жулебино" г. Москвы; аспирант кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. 109431 Жулебинский бульвар, 33-1-95, Москва, Россия. E-mail: Arthurmaxaev@mail.ru

Maksaev Artur Anatolyevich –Moscow Lyceum № 1793 “Zhulebino”. Zhulebinsky Blvd, 33-1-95, 109431, Moscow, Russia. E-mail: Arthurmaxaev@mail.ru

Марина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, магистр прикладной лингвистики, доцент кафедры иностранных языков Факультета мировой экономики и мировой политики НИУ Высшей школы экономики.115162, ул. Шаболовка 31, Москва, Россия. E-mail: marinaolga2010@gmail.com.

Marina Olga A. – National Research University of Higher School of Economics. Shabolovka Str. 31, Moscow, 115162. Russia. E-mail: marinaolga2010@gmail.com.

Мартемьянова Екатерина Андреевна – старший преподаватель кафедры английского языка для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: ekaterinamart@mail.ru.

Martemianova Ekaterina A. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: ekaterinamart@mail.ru.

Ни Ольга Петровна – доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: klimk@bk.ru.

Ni Olga P. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: klimk@bk.ru.

Одинокая Мария Александровна – старший преподаватель кафедры для физико-математических направлений Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия. E-Mail: World.Maria@hotmail.com.

Odinokaya Maria A. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: World.Maria@hotmail.com.

Овсянникова Татьяна Вадимовна – соискатель Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета профессионального иностранного языка Удмуртского государственного университета. 426034, ул. Университетская, 1., г. Ижевск, Россия. E-mail: izhvita@mail.ru.

Ovsyannikova Tatiana V. – Udmurt State University. Universitetskaya Str., 1, Izhevsk, 426034. Russia. E-mail: izhvita@mail.ru.

Онищенко Элеонора Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. 196084, Санкт-Петербург, Московский пр. 80. Россия; E-mail: eleonoraon@mail.ru.

Onichshenko Eleonora V. – The Institute of Childhood of Herzen University. Moskovsky prospect 80, St.Petersburg, 196084. Russia; E-mail: eleonoraon@mail.ru.

Панышева Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры английского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: tpanycheva@inbox.ru.

Panyшева Tatiana Yu. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: tpanycheva@inbox.ru.

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: ninavaspo@mail.ru.

Popova Nina V. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251 E-mail: ninavaspo@mail.ru.

Плотникова Екатерина Васильевна – аспирант кафедры «Финансы и денежное обращение» Инженерно-экономического института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: katrusia_91@mail.ru.

Plotnikova Ekaterina V. – St.Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: katrusia_91@mail.ru.

Пустовалова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка Липецкого государственного педагогического университета. 398020, ул. Ленина, 42, г. Липецк, Россия. E-mail: Olser13@mail.ru

Pustovalova Olga V. –Lipetsk State Pedagogical University. Lenin St., 42, Lipetsk, 398020, Russia. E-mail: Olser13@mail.ru

Светозарова Наталия Сергеевна – аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Московского педагогического государственного университета; учитель английского языка высшей категории средней общеобразовательной школы № 1378 Москвы. 127495, Челобитьевское шоссе, 2, Москва, Россия. E-mail: mellasaint@yandex.ru.

Svetozarova Natalia S. – Secondary school 1378. Chelobitievskoye shosse, 2, Moscow, 127495, Russia. E-mail: mellasaint@yandex.ru.

Смирнова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики НИУ Высшей школы экономики. 115162 ул. Шаболовка д.31, стр.23, Москва, Россия. Email: olgavsmirnova@mail.ru.

Smirnova Olga V. – National research university of Higher School of Economics. Shabolovka Str. 31. Moscow, 115162, Russia. Email: olgavsmirnova@mail.ru.

Соснина Мария Николаевна – старший преподаватель кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: mmasha2004@inbox.ru.

Sosnina Maria N. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: mmasha2004@inbox.ru.

Степанова Мария Михайловна – доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: info@terralinguistica.ru.

Stepanova Maria M. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251; E-mail: info@terralinguistica.ru.

Стратонова Галина Яковлевна – заведующий кафедрой романо-германских языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: rom-ger@bk.ru.

Stratonova Galina Ya. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: rom-ger@bk.ru.

Стычишина Людмила Павловна – профессор кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: stychishina@mail.ru.

Stychishina Ludmila P. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251; E-mail: stychishina@mail.ru.

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. 392000 ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия. E-mail: psysoyev@yandex.ru.

Sysoyev Pavel Viktorovich – Derzhavin Tambov State University. Internatsionalnaya St., 33, Tambov, 392000, Russia. E-mail: psysoyev@yandex.ru.

Тарева Елена Генриховна – профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета. 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4. Россия. E-mail: elenatareva@mail.ru.

Tareva Elena G. – Moscow City Pedagogical University. Vtoroi Selskokhoziaistvenny proezd, 4, Moscow, 129226, Russia. E-mail: elenatareva@mail.ru.

Тарев Борис Владимирович – профессор кафедры иностранных языков Департамента иностранных языков НИУ Высшей школы экономики. 115162, Москва, Шаболовка 31, Россия. E-mail: boristarev@mail.ru.

Tarev Boris V. – National research university of Higher School of Economics. Shabolovka Str. 31. Moscow, 115162, Russia. E-mail: boristarev@mail.ru.

Тишкова Ирина Александровна – соискатель, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета. 125319, Ленинградский проспект, 64, Москва, Россия. E-mail: tishkova.irina@list.ru.

Tishkova Irina A. – Moscow State Automobile and Road Technical University, Leningradsky prospect, 64, Moscow, 125319, Russia. E-mail: tishkova.irina@list.ru.

Филимонова Галина Ивановна – доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: gidef@mail.ru.

Filimonova Galina I. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251, E-mail: gidef@mail.ru.

Ферсман Наталия Геннадьевна – доцент кафедры лингводидактики и перевода Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: natdia@list.ru.

Fersman Natalia G. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251, E-mail: natdia@list.ru.

Хохлов Александр Викторович – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: umkaav@mail.ru.

Khokhlov Alexandr V. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: umkaav@mail.ru.

Чернега Виктор Степанович – кандидат технических наук, доцент кафедры информационных систем Севастопольского национального технического университета. 299053, ул. Университетская 33, г. Севастополь, Россия. E-mail: v_chernega@rambler.ru.

Chernega Victor S. – Sevastopol National Technical University. Universitetskaya Str. 33, Sevastopol, 299053. Russia. E-mail: v_chernega@rambler.ru.

Чубакова Наталья Леонидовна – преподаватель средней общеобразовательной школы № 180 с углубленным изучением английского языка Красногвардейского района. 195253, ул. Маршала Тухачевского, 29, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru.

Chubakova Natalia L. – Secondary school 180, Marshal Tukhachevsky Str. 29. St. Petersburg, Russia, 195253. E-mail: wildroverprodigy@yandex.ru.

Чумуртан Наталья Александровна – студентка кафедры теории обучения и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: chumurtan@mail.ru.

Chumurtan Natalia A. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: chumurtan@mail.ru.

Шакуров Андрей Алексеевич – ассистент кафедры русского языка Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: shakurov_86@mail.ru.

Shakurov Andrei A. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnikeskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: shakurov_86@mail.ru.

Шрот-Вихерт Зигрун – доктор философии, преподаватель языкового центра, Лейбниц университет Ганновер, Германия; E-mail: schroth-wiechert@fsz.uni-hannover.de.

Schroth-Wiechert S. – Leibniz Universität, Hannover, Germany. E-mail: schroth-wiechert@fsz.uni-hannover.de.

Шумская Станислава Александровна – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; E-mail: shumskaja.sh@mail.ru.

Shumskaya Stanislava A. – St. Petersburg State Polytechnic University. Politekhnicheskaya Str., 29, St. Petersburg, Russia, 195251. E-mail: shumskaja.sh@mail.ru.



АННОТАЦИИ / ABSTRACTS

Theory and Methodology of Professional Education

Ludmila A. Guzikova, Ekaterina V. Plotnikova. Positions and Prospects of the 5-100-2020 PROJECT Members in International University Rankings

The article analyzes the structure of international academic rankings, positions and dynamics of Russian universities - members of the 5-100-2020 Project in the international rankings. The authors identify the main problems of these universities, their strengths and weaknesses, opportunities and threats; and formulate proposals aimed at strengthening the useful effect of participation in the rankings.

Key words: university, competitiveness, ranking of universities, rating indicator.

Grebenschikova A.V. Approaches to the term “networking in higher education”

The article draws upon the issue of networking in higher education. It highlights the need to develop theoretical foundations of the educational interaction in the view of higher education modernization. The author analyzes the nature of the terms "education", "interaction", "net" and considers approaches to the notion "networking in higher education."

Key words: Interaction, educational interaction, networking, net, education network, higher education.

Akopova M.A., Popova N.V., Sosnina M.N. Translation aspects of research and teaching staff publication activity in modern university

The article considers basic parameters for evaluating publication activity of higher school professors: number of publications, h-index, impact factor of the journal, foreign and domestic databases. The authors analyze the Translation Agency activities in the Institute of Humanities and determine their role in enhancing competitiveness of the university. The article presents numerous examples of linguistic difficulties selected by translators and editors.

Key words: research and teaching staff, university, publications, Russia's Index of Scientific Citation, internationalization, Translation Agency, translation of terms, quotes and headings, stylistic editing.

Baranova T.A. Self-actualization indicators of higher school students with various professional orientations

The article presents the results of investigation that deals with identifying the indicators of four-year student's self-actualizing personality at departments of humanities and technology. The concept “self-actualization” is specified. Self-actualization of students with various professional orientations is defined and analyzed. In conclusion, the author builds an average profile of student's personality for departments of humanities and technology based on the data obtained while investigating enrollees of the experiment.

Key words: contemporary student; self-actualization; self-realization; self-identity; self-development; selfhood; self-actualized personality; concept of self-actualization; test on self-actualization; average personality profile.

Shakurov A.A. Personality-orientation as a methodological approach to training publishers

Changing educational guidance in connection with activating a humanistic orientation in education generates new educational concepts, which are aimed at the development of technology to become creatively active, spiritual development and self-identity. The article describes a learner-centered approach in higher educational systems. The concept of a student-centered approach in terms of higher school is considered.

Key words: student-centered approach, publishing, component composition, pedagogical support, self-actualization, conditions, principles.

Malyov A.V. Convergent strategy of foreign language teacher training at pedagogical universities

The article deals with the main attributes of the convergent strategy of foreign language teacher training at pedagogical universities as an alternative to the traditional model. The convergent strategy is described as the implementation of an integration and differentiation approach to language teaching education at pedagogical universities. The article considers advantages of the strategy under analysis as well as components necessary to be reviewed.

Key words: convergence, convergent strategy, professional methodological competence, language teacher training, integration and differentiation approach.

Kozlova M.M., Khokhlov A.V. Teaching general subjects and building general cultural competences in modern higher education

The article discusses the importance of Humanities in building general cultural competences of students pursuing different majors. The authors consider philosophical and pedagogical aspects of teaching secondary science and conditions to succeed in this process: motivation of students, appeals to the personal experience of students, formation of humanistic views in the process of scientific research and practical activities.

Key words: cultural competence, Humanities, personal experience, purpose of higher education, motivation of students.

Valieva F.I. Emotion regulation as a prerequisite of resilient behavior

The article covers the basics of resilient behavior and the factors promoting sustainability within the professional activity. It deals with the main characteristics of the self-regulation mechanism and emotion regulation, including modifiable and non-modifiable components, main types and models. An attempt to consider the peculiarities of emotional memory through the psychophysiological aspects was implemented in the second part. The material can be used in workshops and trainings.

Key words: self-regulation, emotion regulation, emotional memory, resilient behavior, cognitive control, models of emotion regulation.

Khokhlov A.V., Kozlova M.M. Psycho-pedagogical foundations of grammatical aspect improvement in teaching speaking to interns-philologists during short-term training

The paper considers professional development of foreign interns-philologists in a short-term training featuring brevity of time with high concentration of educational material; sustained interest, activity and mobilization of students' internal reserves in the classroom; manifestation of their feelings in the second language acquisition and memory intensification approach associated with the brevity of time (from 3 weeks to 2 months) and intensive teaching methods. The authors analyze positive and negative factors of the course.

Key words: professional development of Russian language teachers, foreign interns-philologists, teaching foreign languages to adults, short-term training.

Smirnova O.V. Formation of communication mobility as a factor for higher competitiveness of bachelors in the international economy

The article is devoted to professional training of world economy specialists: the formation and development of communication mobility. Communication mobility is a personal quality of bachelors in economics, a major component of their communicative competence. The article presents organizational and educational factors for communication mobility formation in international economists and proves the necessity of introducing problem-based professional communication tasks to implement these factors.

Key words: Communicative competence, communication mobility, organizational and educational factors, problem-based professional communication tasks.

Maksaev A.A. International educational language projects to develop learners' sociocultural and communication abilities

The paper deals with the issue of developing learners' socio-cultural and communication abilities during participation in international educational language projects. The author a) defines the term "international language education projects", b) identifies their didactic features, c) determines learners' socio-cultural and communication abilities, d) develops a step by step algorithm.

Key words: international projects, project work, sociocultural abilities, communication abilities

Stratonova G.I., Ni O.P., Schroth-Wiechert S. Arranging the linguistic support of international education programs at technical universities and colleges.

Realisation of the international educational programs at a Technical University needs multilingual training activities. The basic part of this training is didactic di/ threeglossia. The successful linguistic experience can limit the interference with learning second and third foreign languages. The aspect-oriented teaching of foreign languages – *General language* and *Language for specific purposes* – with the use of modern information technologies, provides the opportunity to increase motivation and achieve positive results in education.

Key words: multilingual education, foreign language, didactic di/threeglossia, transference, interference, general language, language for specific purposes, trilingual internet-platform.

Onishchenko E.V. Historical-pedagogical culture didactics for a future teacher in higher school (on the way to professional excellence)

The article is devoted to didactic foundations of historical-pedagogical culture of a future teacher as conditions of adequate professional training. It examines the main features of the «historical-pedagogical culture» and leading approaches to the organization of its formation in the framework of organizing the educational process in higher school. The article shows the necessity to follow the logic of the historical-pedagogical culture formation in the context of historical and pedagogical orientation.

Key words: historical-pedagogical culture, inculturation personality, educational process, professional and pedagogical culture, model of historical-pedagogical culture formation.

Tishkova I.A Issues of engineering higher school undergraduates training for international scientific and educational activities

The article describes the main trends in the development of higher vocational education (HVE) and their role in the training of high school students at a master level, which is aimed at integrating the Russian system of HVE and science into the world educational space. The article proves the necessity of students' training for international scientific and educational activities as a condition for future engineers' competitiveness in the international labor market and market of educational services.

Key words: Integration of education, international scientific and educational activities, students' training at a master level, project method, concise dictionary.

Andrianova I.V. Krepkaya T.N. Academic mobility and international competitiveness

The significance of academic mobility and its role as an essential characteristic of the European higher education area are discussed. The authors study and analyze the ways of academic mobility development, its organization and integration into higher education in order to develop a better understanding of student mobility within the internationalization of higher education.

Key words: academic mobility, academic mobility development, education programs and standards.

Boytsova E.M. Participation of a foreign language teacher in the training of engineering students for an international conference

The article is aimed at discussing the issues related to the role of a foreign language teacher in the training of engineering major students for international conference participation. It considers the role of a foreign language teacher in the organization of students' research activity. It analyzes the issues related to writing a scientific publication in English and training for the oral presentation. The article points out the asymmetry in the linguistic structure of a scientific publication and its oral presentation.

Key words: student, engineering major, foreign languages, language teacher, scientific research, partnership, scientific conference, scientific publication, presentation, asymmetry.

Drozdov S.V. Determination of a foreign language teaching strategy on the grounds of students' personality research (major 100400 Tourism)

This article outlines students' personal traits which are important for a foreign language studying process and educational strategy. Practical approaches discovering a dominant mode of thought and level of students' language capacity are also introduced. The research results into the conclusions concerning the form of presentation, orientation, level of creativity and difficulty of tasks, which can help to intensify and personalize the studying process.

Key words: mode of thought, language capacity, level of creativity, personal traits, educational strategy.

Buren' I. V. Independent student research in business English

Independent research work is an educational technology which includes solutions to creative tasks. Working on a research project, our students need to be aware of the strategies that will lead to their success. These strategies, generally referred as metacognitive, lead to reflection, to planning how to proceed with research work, to monitoring the performance on an ongoing basis, and to self-evaluation upon task completion.

Key words: Business English, research work, project, learner autonomy, metacognitive strategies

Dashkina A.I., Chubakova N.L. Providing continuity between secondary and higher educational institutions in building scientific-research competence

The article presents the definition of scientific-research competence and the list of its main components. Then on the basis of these components the continuity between secondary and higher educational institutions is analyzed. The trial research which was conducted in a secondary school was used to illustrate the case. According to the results of the study, most of the pupils who took part in the trial research possess only a few components of scientific-research competence in foreign languages.

Key words: training research activity, scientific-research competence, continuity, presentation, critical thinking, cognitive motivation, making deductions.

Shakurov A.A. Tutor work in academic groups

The educational process in the University is planned and organized along with training and research activities. The article discusses the highlights of the tutor work in the higher education. Pedagogical and psychological issues of interaction between a supervisor and a student are discussed. The concept of "educational reflection" is presented and analyzed. Modern requirements to the curator identity are defined. The article suggested tutor's tasks, the implementation of which is determined by the student's ability to carry out educational reflection.

Key words: mentor, educational work, adaptation of students, psychological support, preservation contingent, motivation, competence approach, educational trajectory.

Chernega V.S. Unification of methodical instructions for laboratory work at technical universities

Laboratory work plays an important role in training bachelors and masters in technical disciplines. Results of laboratory studies largely depend on the quality of teaching instructions. The article analyses teaching instructions to laboratory works on computer science and engineering, stating drawbacks of the existing manuals. The author proposed unified methods of preparing teaching instructions to laboratory work on information and communication technologies and computing technology, made on a personal computer or computer models.

Key words: laboratory work, computer science, computer engineering, guidance, research, laboratory plant.

Almazova N.I., Almazova A.B. Personal and professional development of nonlinguistic university students within "foreign language" discipline

The focus of attention in the article is on the issues of forming personal and professionally relevant competencies of nonlinguistic university students within the educational environment of the academic discipline "Foreign Language". An innovative approach to modeling the educational environment is proposed based on the analysis of certain principles. Some principles contributing to structuring didactic resources are described as well as organizational forms and activities of all those involved in the educational process. The article observes the correlation between these principles and the competencies to be formed.

Key words: personal and professionally relevant competencies, local educational environment, modeling the educational environment, didactic resources, principles of modeling the educational environment, educational technology.

Information Technologies in Education

Evstigneev M.N. Stages of conceptual content development in the field of education informatization

This paper addresses the issue of the genesis and variability of the conceptual content of education informatization terms. The author analyses the main terms in the field of education informatization, proposes the definitions of foreign language teachers' ICT competence, and defines the place of ICT competence in relation to methodological competence, information competence and computer literacy.

Key words: ICT, ICT competence, information competence, methodological competence, medialiteracy, computer literacy, digital literacy.

Evstigneeva I.A. The role of modern information and communication technologies in students' discourse skills development in a higher language school

The paper addresses the issue of the development of students' discourse skills with the help of modern information and communication technologies (ICT). The author discusses the problem of discourse, discourse competence, structure of discourse competence, gives the model of discourse skills formed by modern ICT.

Key words: discourse competence, discourse, discourse skills, modern information and communication technologies, wiki-technology, e-mail, web-forum, blog-technology, podcast.

Ivanova P.O. Advantages of LMS Moodle in comparison to other E-learning systems

This article is dedicated to the comparison of LMS Moodle (language management system) to other analogous virtual educational systems, for example LCMS (language content management system). The differences between these systems are discussed, their features are compared and advantages of the Moodle are emphasized. The author considers the structure of the LMS Moodle, its possible users and courses.

Key words: LMS, LCMS, Moodle, advantages, system, management, content, course.

Kabanova E.A. Use of electronic devices in learning English

Informatization of education and active use of electronic devices at the lessons of foreign language and in independent work is a new stage in the development of the educational process and the educational system as a whole. The main purpose of this paper is to consider and analyze the devices used by students in class and for the preparation of individual works.

Key words: information and communication technology, notebook, e-book, tablet PC, smart phone, independent work, text.

Odinokaya M.A. Application of interactive technology for students' independent work

The article offers the application of interactive technology for students' independent work in higher technical school, focuses on the possibility of developing cognitive and communicative competences via interactive social network *VKontakte*. The necessity of using a training module in the virtual platform *LMS MOODLE* is proved. The article considers boundaries of a task-based approach in terms of higher technical school and specifies concepts of pedagogical monitoring, assessment and consulting.

Key words: students independent work, interactive technology, cognitive and communicative competences, foreign language, technical high school, virtual platform *LMS MOODLE*, social network *VKontakte*, training algorithm, monitoring, assessment, consulting.

Kadi S.V. Particularities of grammar communication skills using the training-controlled computer program

The research draws upon the development of computer technology in teaching French at the Technical University. The author proposes to use the training-controlled computer software to form grammar communication skills of future technical specialists.

Key words: foreign language, formation of grammatical skills, computer technology, computer program.

Svetozarova N.S. IT educational field as the basic form of building the intercultural communicative competence in secondary and higher school

The research draws upon the development of student's interests; it's proved the necessity of learning a foreign language as the major instrument of intercultural enrichment and the formation of personality; it's pointed out IT educational field as the foundation of intercultural communicative competence development in secondary and higher school; it's given an example of the internet-project used in the school practice.

Key words: teens, IT-competencies, competent approach of teaching a foreign language, motivation, intercultural competence, IT educational field, communicative and informational component of IT-technology

Puchkova A.I. Use of educational online resources in the course of Anglo-American literature

Educational online resources are discussed for Anglo-American literature studies in the school or university classroom. These resources can be integrated into the program of teaching English as they meet the requirements of communicative methods for teaching foreign languages . They can be used in learner groups of any level of English proficiency. The use of these resources provides the sufficient socio-cultural material within the scope of training competitive specialists. The article also considers practical cases.

Key words: internet technology, educational resources, communicative competence, socio-cultural competence, information, multimedia, text files.

Sysoyev P.V, Pustovalova O.V. Teaching learners' writing skills via Twitter

The paper addresses the issue of developing learners' writing skills via Twitter. The authors a) describe Twitter, b) define didactic features and methodological functions of Twitter, c) select a list of writing skills, which can be developed via Twitter, d) propose a teaching algorithm of developing writing skills via Twitter.

Key words: ICT, informatization of language education, Twitter, writing skills

Kogan M. S., Shumskaia S. A. Development of on-line guiding course in the learning management system (LMS) MOODLE

The paper considers issues of organizing distance courses on different on-line platforms. Special attention is paid to organizing discussions and other communicative tasks in on-line courses. The analysis revealed that the courses share a number of features which can be integrated in compulsory university on-line courses whose structure must meet rather tough distance education package requirements. The authors describe their experience in the development of an on-line course on training guides for off-campus master level students.

Key words: learning management systems (LMS), MOODLE, BlackBoard (Bb), Massively Online Open Courses (MOOC), discussions in a distance course, distance education (DE) package, course on training escorting interpreters, students' independent work

Barinova D.O. Electronic educational materials as means of building the information competence and literacy

The paper covers the information competence and literacy as the components of the information culture which are essential to develop by means of electronic learning resources. Its integration into the study of semiotics with the use of the electronic educational materials is demonstrated in the learning process. The paper presents a structural diagram of all the developed electronic resources on semiotics.

Key words: Continuing life-long education, information competence, information literacy, information culture, ICT, professional training, independent work, information, electronic educational materials.

Intercultural and Interlingual Communication

Legostaeva O.V. Bilingual teaching in cross-cultural communication

The article gives the definition of the term “bilingualism”, covers various kinds, stages, conditions of this phenomenon formation and development, it deals with the question of “intervention” of the English language elements in linguistic systems of other languages. It also raises the problem of tolerant two languages and cultures coexistence under certain social conditions and competent teaching and upbringing of an individual in the bilingual community.

Key words: bilingualism, language-mediator, secondary linguistic personality, native language, foreign language, cross-cultural communication, dialogue of languages and cultures.

Filimonova G.I. Global English as the language of international communication in european and asian countries

New variants of English result from the contacts with local languages. Numerous cultural communities adapt English for their vital goals of globalization. The facts testify to the growing tolerance towards parallel standards, flexibility and variability of the English language, which is used by the inhabitants of the planet. This article discusses the status of English in the modern era of globalization and the mechanisms ensuring the effectiveness of the English language as a means of international communication.

Key words: variants of English for international communication, lingua franca, linguistic and cultural features, standard English, interference, language levels, pragmatic strategy

Artemieva I.N. FOU (français sur objectifs universitaires) – a new approach to teaching French

The article deals with a new approach to teaching the French language-FOU (Français sur objectifs universitaires). This technique is designed for foreign students studying at French universities, and allows them to integrate into the educational, cultural, and social life of the University. The article determines basic needs of foreign-language-speaking students and purposes of the course relevant to them, and also types of educational tasks and exercises.

Key words: French language; methods of teaching foreign languages; needs of foreign-language-speaking students at the French university, aims of the FOU course.

Ovsyannikova T.V. Developing intercultural competence for students of humanities by means of horizontal interdisciplinary links

The paper considers developing the intercultural competence (ICC) for students learning the foreign language and introduction to intercultural communication. Here are considered the advantages of the educational process with the use of horizontal interdisciplinary links and intercultural training as a method of ICC development. The paper analyzes stages of intercultural knowledge actualization in a foreign language class on the following topics: the concept of culture in intercultural communication, categorization of cultures, values, cultural identity, ethnocentrism, virtual intercultural communication.

Key words: intercultural competence, students of humanities, horizontal interdisciplinary links, intercultural training, values, cultural identity, ethnocentrism, mediator position.

Panysheva T.Y. Semantic English language fields in developing students' professional lexical competence at non-linguistic departments

Cognition and self-study are the key points in modern educational technologies. The article discusses the advantages of the approach, based on the introduction of the specific further occupation vocabulary into the foreign language classroom. The word arrangement into semantic groups with further collocation study is to facilitate vocabulary use and acquisition.

Key words: English for special purposes, lexical-semantic field, collocations, professional foreign language competence, self-study.

Stepanova M.M. Translation aspects in teaching foreign languages for master degree students of non-linguistic specializations

This paper aims to prove the necessity of teaching translation for Master degree students of non-linguistic specializations. It discusses the ways of including translation aspects into the EFL course for Masters-to-be and suggests exercises to develop translation skills, including adaptive transcoding, rendering, comparing different translations, back translation, machine translation correcting and editing, online translation tools usage.

Key words: foreign language teaching, translation teaching, translation skills development, translation-based exercise, Master degree course.

Almazova N.I., Ershova N.R. Use of contrastive principle in developing foreign language communicative behavior of students-philologists

This article is devoted to the foreign communicative behaviour. Conscious and systematic interaction of the studied languages and cross-cultural features of communicative behaviour is realized through the contrastive principle. The article describes the stages of developing foreign communicative behaviour: exercises with speech formulas and units of the communicative behaviour within the communication context, the drilling of the foreign communicative behaviour itself. It also gives examples of the tasks relying on the contrastive principle.

Key words: communicative behaviour, contrastive principle, communicative behavior units, communication context, exercises, training.

Bykanova V. I. American set expressions in the country studies course

The article describes the use of American set expressions, containing place names, in country studies. The author's suggestion to use set expressions for this purposes gives a new dimension to the problem. The article contains a list of set expressions, revealing the American mentality. This approach is supposed to help participants of communication to realize the existence of cross cultural difference between ethnic communities and to take it into consideration in speech acts to promote better understanding between communicants. The author suggests an on-line teaching alternative for developing cultural and linguistic competences.

Key words: country studies, multicultural communication, linguistic competence, socio-cultural competence, national mentality, set expression, place name.

Dmitriev A.V. Ortnamnsregistret: electronic collection of Sweden's place-names

The article deals with the toponymic database of Sweden – Ortnamnsregistret. It also draws attention to issues of pre-processing toponymic data, which is traditional for the Swedish toponymic science. Some aspects of the database functioning is demonstrated and conclusions based on the analysis of the database structure and contents are drawn. Ortnamnsregistret can be useful not only in the educational process, but in linguistic and cultural studies as well.

Key words: place-names, toponymic records, record on place-name, toponymic database.

Martemianova E.A. Representation of interaction rituals in modern English texts

The article deals with the representation of emotive situations with a multiple subject of state in modern English mass media texts and literature. The author carries out the detailed analysis of representing emotions experienced by a group of people engaged in the interaction rituals using elements of the contextual and stylistic analysis. Lexical, grammatical and stylistic means of representing emotions of joy and grief experienced by a multiple subject of state during the interaction rituals are described.

Key words: representation, emotive situation, multiple subject, emotive pragmatic purpose, interaction rituals.

Linguo-Didactic Forum

Tareva E., Tarev B. Innovative potential of educational traditions: open-type textbook for foreign language learning

The article investigates the ways of implementing innovations in foreign language training of university students. The question about the innovative potential of the textbook for foreign language learning is raised. The authors prove the necessity of modifying this teaching tool aimed at the development of professional intercultural communication. We present the characteristics of an open-type textbook for foreign language learning, specify its features. The paper describes the possible content and structure that distinguish the open-type textbook from traditional educational materials.

Key words: Linguo-didactic innovations, means of education, open-type textbook for foreign language learning, content and structure of open-type textbook, invariant and variable components of the textbook.

Popova N.V., Abdullakhitov R. Sh. Developing translation competence in foreign language learners by means of authentic textbook adaptation

The authors analyze the experience of adapting authentic textbooks *Market Leader, New Insights into Business, Infotech*. The paper emphasizes the important role of translation in teaching foreign languages and the ways of incorporating translation aspects into adapting textbooks. It provides an overview of exercises on post-editing and comparison of machine translated texts in order to form the foundations of the translation competence. The paper specifies the experience of creating an adaptation textbook for students of the Chechen State University.

Key words: authentic textbook, adaptation textbook, translation competence, English-Russian-Chechen glossary, post-editing, machine translation, computer.

Bragilevsky D.Yu. Comprehension difficulties of English grammar terminology for non-linguist learners (exemplified by the term 'Simple')

Learning basic translation skills requires understanding of the fundamental grammar terms. Meanwhile, one of those, the elusive 'Simple', remains a major stumbling block for most of the beginner learners of the English grammar due to the discrepancy between its name alluding to structural simplicity and its actual complexity. This makes the term 'Simple' clash with other tenses, whose names refer to the type of action they are employed to denote. The article is a comparative description of the term's advantages and drawbacks as against the term 'Indefinite'.

Key words: learning, English grammar, term, 'Simple', 'Indefinite', system, structure, comprehension

Luchina E.V. Classification of difficulties in listening comprehension at a foreign language class

The paper focuses on the problems of overcoming difficulties in listening comprehension at a foreign language class for beginners. Such terms as “listening perception” and “audio compensatory competence” are specified. The paper reveals the role of listening perception in the process of listening, and clarifies the classification of difficulties in listening perception. The author substantiates an important role of actualizing the audio compensatory competence in order to overcome different kinds of difficulties.

Key words: audio compensatory competence, listening comprehension, hearing audio compensatory competence.

Marina O.A. Teaching speaking for specific purposes (SSP): a structured approach

The article responds to the increasing need to teach successful speaking in situations of the increased problematic nature, which include almost all instances of professional communication as well as oral exams in the academic context. The approach is research based and relied on certain provisions of the cognitive systems involved in speech production, the principles of communicative mobility and problem-based learning. The main focus on designing the tasks is carefully constructed scaffolding leading to the acquisition of all necessary skills for a student to be a successful independent communicator even in the stressful environment. The system of teaching steps based on the suggested approach has been tested at English language classes in NRU HSE.

Key words: Speaking for specific purposes (SSP), structural components of professional communicative competence, educational context for developing SSP, structured speech.

Fersman N.G., Chumurtan N.A. Significance of sms-lexicon as an essentially new type of communication and its resources in teaching foreign languages

The article is devoted to analyzing the main principles of SMS communication. Such concepts as SMS communication and SMS lexicon, the logic of SMS-neologisms formation are considered. The authors consider possibilities of using this type of modern communication in the course of teaching and offer a number of tasks with the usage of SMS lexicon on the basis of the principles of SMS communication.

Key words: SMS communication, SMS lexicon, communicative competence, new communicative environment, neologisms, phonetic principle of writing, consonant writing, logographic symbols, teaching foreign language.

Voloshinova T.Yu. Teaching the course “Russian language and the culture of speech” for bachelors who minor in philology in compliance with the state educational standards of the third generation

The article is devoted to the contents of the course “Russian Language and the Culture of Speech” in compliance with the State Educational Standards of the 3rd generation. Analyzing the text of the State Educational Standards of 3rd generation made possible the classification of competences directed to developing the modern linguistic personality. The research permits improving the structure of the course “Russian Language and the Culture of Speech”.

Key words: Russian language and the culture of speech, students with minor in philology, state educational standard, competence, linguistic personality.

Voloshinova A.D., Voloshinova T.Yu. Professional orientation of the course «linguistic analysis of texts» for bachelors of book publishing major

The article is devoted to the problems of professional orientation of the course “Linguistic Analysis of Texts” for the bachelors who major book publishing. The authors consider the place of the linguistic analysis in the professional activities of the editor; put forward and confirm the hypothesis of using the linguistic analysis to define the reader's address.

Key words: linguistic analysis of texts, bachelors of book publishing major, professional orientation of education, reader's address of edition.

Stychishina L.P. Study of specialists' verbal behavior as an important component of the course "Language and ethics of business communication"

Verbal behavior of speech determines the professional competence of a person. Knowing the rules of verbal behavior and understanding its national and gender-sensitive features help in establishing contacts in business communication. We consider the requirements for speech behavior in business collaboration, national and gender characteristics of verbal behavior of a specialist as an important and necessary component of the course "Language and ethics of business communication."

Key words: verbal behavior, gender and national characteristics, business contacts, communication, communication barriers, professional characteristic.

Vavelyuk O.L. Teaching foreign languages through dramatization

The article discusses teaching English as a foreign language through theatre production. It draws on the factual teaching experience of a group of sophomores at the Faculty of Physics of Saint-Petersburg State University and describes advantages of the drama approach to teaching English to students of physics. Dramatic activities energize students, make them feel positive, ready to work and encourage their creativity. It is proved that such an approach is beneficial for both learners and teachers.

Key words: dramatization, drama approach, teaching English, motivation, learning efficiency.

Evdokimova L.A. Compilation of tests as a method of teaching material consolidation

The article is devoted to the use of non-standard testing methods, in particular, drawing students' questions to the material covered in the form of test. This technique allows you to prepare for the control testing; “compels” to revise the material covered and to study the additional material on the subjects covered. Recapitulation and consolidation of the learned material also contributes to the discussion of the testing results. Strong performance in material learning is supported by a control test.

Key words: test, test preparation, testing, test technologies, efficiency of training, strengthening of educational material, creative work of students.

Konoshonok M.N. Newspaper journalism as a source of cultural competence development for foreign students

The article deals with the place of journalistic text for teaching the Russian language and its significance in the acculturation of international students, with the main requirements of journalistic texts from the point of view of linguo-cultural studies. It is the inclusion of linguistic and cultural elements and information from the scope of the national culture and politics into teaching Russian as a foreign language, which is important in a language learning process.

Key words: text, newspaper, journalism, linguistic cultural studies, foreign student, genre, requirements.

Gubareva S.A. Methodological organization of language material in the training of listening comprehension for foreign students

Necessity to meet the international standards of university education, to bring up an independent creative personality entails intensification of students' and professors' educational activity, search and elaboration of new methods for teaching Russian and foreign students. The paper considers problems of language material selection and organization while training listening comprehension during professionally oriented lectures for foreign students and proposes methods of work with audiotapes.

Key words: listening comprehension, scientific style, audiotape, microtopics, communicative task.

International Conferences

Kogan M.S. International conference *Human - computer interaction (HCII)-2014*

The article is devoted to the XVI international conference HUMAN COMPUTER INTERACTION (HCII)-2014, which took place in Heraklion (Crete, Greece), 22 – 27 June. It gives the idea about the thematic variety of papers presented at the conference, and geographic cultural, and institutional diversity of the contributing participants. Some organizational peculiarities of the HCII are considered with more attention being paid to the first International Conference on Learning and Collaboration Technologies. Papers conferred the award of the best conference papers and papers presented by participants from Russia are briefly described.

Key words: international conference, HCII-2014, human-computer interaction, best papers, Learning and Collaboration Technologies

Varlamova V.N. International Conference “Languages and Cultures in Modern World”

The article is devoted to the XIth International conference “Languages and Cultures in Modern World”, which was held in Paris in June 2014. It gives a review of the conference work, its plenary sessions, round table discussions and some parallel sessions. The conference themes are highlighted. The role of applied linguistics in different spheres of human activity is stressed. The author considers some important problems of Methods of Language Teaching and Linguistics, touched upon in the reports of Russian linguists.

Key words: international conference, applied linguistics, plenary session, round table discussion, parallel session, educational technology, case-word, associative text structure.

Devel L.A. On the way from Ivanovo school-workshops to cultural heritage lexicography workshop in Florence

The article highlights the work of the international seminar on lexicography in Florence and activities of the International Council on Monuments and Sites (ICOMOS). It draws the readers' attention to the significant turn of the "home" lexicography in the direction of the cultural heritage lexicography and describes the contributions of Russian and foreign researchers from Italy, Norway, UK, USA, Poland and other countries. The article considers numerous examples of the problems discussed at the seminar.

Key words: Russian lexicography, cultural heritage, monuments, sites, ICOMOS.

Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Ежегодный сборник

3 (17) 2014

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Редакция

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Манцеров И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: vroprosy_metodiki@mail.ru

Компьютерная верстка: Гришина А.С.

Подписано в печать 13.11.2014 Формат 70x100/16 Печать цифровая
Усл. печ. л. Тираж 100 Заказ

Отпечатано в типографии издательства Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.